



# Erfaringer med E-læring

En casestudie med utgangspunkt i GDPR

**Jaran Bjerke Hansen**

IKT-basert samhandling

Innlevert: mai 2018

Hovedveileder: Torstein Elias Løland Hjelle, IDI

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Institutt for datateknologi og informatikk



## Forord

Denne masteroppgaven er siste ledd i masterstudiet IKT-basert samhandling, ved NTNU i Trondheim. Det å skrive masteroppgave har vært en læringsprosess, som jeg har lært masse av.

Bakgrunnen for denne oppgaven har vært å se nærmere på e-læring i arbeidslivet. Der det har blitt fokusert på ansattes erfaringer med e-læring og opplæring i GDPR.

Det er mange som har bidratt til at jeg har kommet i mål med oppgaven. Først vil jeg takke virksomheten og alle informantene, som har stilt opp til intervju og brukt sin arbeidsdag på meg. Takk til alle medstudenter for alle samtaler, tips og lunsjpauser. Takk til alle venner som har kommet med oppmuntrende ord, lest korrektur og kommet med tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke min veileder, Torstein Hjelle, for at alle gode råd og tilbakemeldinger i denne perioden.

Trondheim 27. mai 2018

Jaran Bjerke Hansen



## Sammendrag

Behovet for læring på arbeidsplassen øker fra år til år. I et samfunn der man hurtig må kunne oppdatere eller lære ny kunnskap, kompetanse eller ferdigheter, blir e-læring ansett som et av de beste valgene for hurtig og god opplæring. E-læring tilrettelegger for at man kan gi en rekke mennesker en konsistent læring på tvers av flere ulike lokasjoner, samtidig som at det ikke er begrenset til et gitt tidsrom.

Med tanke på at bruken av e-læring på arbeidsplassen er stigende, er det derfor viktig å ha god kjennskap til hva som skal til for å lage et godt e-læringskurs og hvilke faktorer som påvirker de som skal gjennomføre e-læringen. Denne oppgaven har problemstillingen: «*Hva slags erfaringer har høyt utdannede ansatte i teknologibransjen med e-læring?*». Teoritemaene motivasjon, asynkron læring og demografiske forskjeller, er valgt fordi de alle inneholder sentrale faktorer innen e-læring og er temaer som virksomheter burde reflektere over. Gjennom en casestudie er det gjennomført kvalitative, fokuserte intervjuer. Casestudiet i denne oppgaven omhandler et e-læringskurs, der temaet var opplæring i GDPR. Dette er et tema som er veldig dagsaktuelt og kan passe godt som et e-læringskurs.

Funnene i studien har belyst at de ansatte i virksomheten motiveres hovedsakelig av ytre motivasjonsfaktorer som, straff, sosialt press og konkurranse, anerkjennelse og belønning. I denne studien kom det også frem at fleksibiliteten man får ved asynkron læring er veldig gunstig i en travel hverdag. Det kommer også frem at det er demografiske forskjeller i virksomheten og at dette påvirker erfaringer med e-læring. De mindre datakyndige har lavere oppfattet læringsutbytte, noe som kan være demotiverende. Kjønn og alder var også demografiske forskjeller som hadde en innvirkning på erfaringene med e-læring. Videre kom det frem at ved opplæring innen GDPR, kan det være gunstig å inkludere hvordan denne forordningen kommer til å påvirke privatlivet og familie. Det som også kom frem var at bruk av eksempler, kan gjøre at de som gjennomfører GDPR-kurset enklere klarer å knytte læringsinnholdet opp mot konkrete arbeidsoppgaver.

Funnene i denne studien belyser viktige faktorer rundt opplæring i GDPR og e-læring på arbeidsplassen. Ved å ta i betraktning de funnene som er lagt til grunn i denne oppgaven, kan man øke sannsynligheten for en vellykket e-læring.



## Abstract

Title: Experiences with e-learning - A case study based on GDPR.

The need for learning at the workplace increases from year to year. In a society where you can quickly update or learn new knowledge or skills, e-learning is considered one of the best choices for fast and good training. E-learning facilitates giving a variety of people consistent learning in several different locations, without being limited to a given time frame.

Given that the use of e-learning in the workplace is increasing, it is therefore important to have a good knowledge of what is needed to create a good e-learning course and which factors that affect the learners. The overall research question for this thesis is: *"What experiences have highly educated employees in the technology industry with e-learning?"*. This study discusses the themes: motivation, asynchronous learning and demographic differences and was chosen because they all are key factors in e-learning and are themes that businesses should reflect on.

Through a case study, qualitative, focused-interviews have been conducted. The case study in this assignment deals with an e-learning course, where the topic was GDPR training. This is a theme that is very contemporary and can fit well as an e-learning course.

The findings in the study have highlighted that employees in the business are motivated mainly by external motivational factors such as punishment, social pressure and competition, recognition and reward. In this study, it also emerged that the flexibility asynchronous learning facilitates is very beneficial in a busy day. It also appears that there are demographic differences in the business and that this affects the experiences of e-learning. Employees with poorer computer skills have lower perceived learning outcomes, which can be demotivating. Gender and age were also demographic differences that had an impact on experiences with e-learning. Furthermore, it emerged that in GDPR training, it might be beneficial to include how this regulation will affect privacy and family. What also emerged was that using examples could make it easier to link the learning content to specific work tasks.

The findings in this study highlight important factors regarding GDPR training and e-learning at the workplace. A business can take these findings into consideration to increase the likelihood of a successful e-learning experience.





## Innholdsfortegnelse

Forord .....	I
Sammendrag .....	III
Abstract .....	V
Innholdsfortegnelse .....	VII
Begrepsdefinisjon .....	XI
1 Introduksjon .....	2
1.1 Bakgrunn .....	3
1.1.1 GDPR .....	3
1.2 Casebeskrivelse .....	7
1.3 Problemstilling .....	8
1.3.1 Avgrensning .....	10
2 Teori .....	12
2.1 E-læring .....	12
2.1.1 Asynkron læring .....	15
2.1.2 Demografiske forskjeller .....	16
2.1.3 Mikrolæring .....	17
2.2 Motivasjon .....	18
2.2.1 Motivasjonsfaktorer .....	19
2.2.2 ARCS-modellen .....	22
2.2.3 Gamification .....	23
3 Metode .....	26
3.1 Vitenskapsteori .....	27
3.1.1 Fortolkningsbasert tilnærming .....	29
3.1.2 En pragmatisk tilnærming .....	30
3.2 Forskningsdesign .....	31

3.2.1	Intensivt design .....	31
3.2.2	Kvalitativ .....	32
3.2.3	Tidsperspektiv .....	32
3.2.4	Casestudie.....	33
3.3	Datainnsamling.....	34
3.3.1	Valg av metode for datainnsamling .....	34
3.3.2	Valg av datakilder .....	38
3.3.3	Valg av variabler .....	38
3.3.4	Operasjonalisering av variablene .....	39
3.4	Dataanalyse.....	39
3.4.1	Dokumentere .....	40
3.4.2	Koding.....	41
3.4.3	Sammenbinde .....	42
3.5	Metodekvalitet .....	43
3.5.1	Pålitelighet.....	43
3.5.2	Gyldighet.....	44
3.5.3	Overførbarhet .....	45
3.6	Etiske hensyn .....	46
4	Resultater.....	48
4.1	E-læring .....	48
4.1.1	Datakyndighet og utbytte av e-læring .....	48
4.1.2	E-læring i arbeidshverdagen.....	49
4.1.3	E-læring VS klasseromsundervisning .....	49
4.2	GDPR-kurset .....	51
4.2.1	Formålet med GDPR kurset .....	51
4.2.2	Vurdering av GDPR-kurset.....	52

4.3	Asynkron læring .....	59
4.3.1	Hvor og når.....	60
4.4	Motivasjon .....	63
4.4.1	Gamification.....	65
5	Analyse og drøfting .....	68
5.1	Motivasjon .....	68
5.1.1	Ytre og indre motivasjonsfaktorer.....	68
5.1.2	ARCS-modellen .....	71
5.1.3	Gamification.....	76
5.2	Erfaringer med asynkron læring .....	77
5.3	Demografiske forskjeller .....	81
6	Oppsummering og konklusjon .....	84
7	Referanseliste .....	90
8	Vedlegg .....	94
	Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD .....	95
	Vedlegg 2 – Samtykkeskjema .....	96
	Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	98

## Tabelliste

Tabell 3.1 - Positivistisk og hermeneutisk metode (Jacobsen, 2015, s. 32).....	29
Tabell 3.2 - Forutsetninger i den pragmatiske tilnærmingen (Jacobsen, 2015, s. 42).....	31
Tabell 5.1 Oppsummeringstabell, indre og ytre motivasjonsfaktorer .....	71
Tabell 5.2 ARCS-modellen oppsummert .....	76
Tabell 5.3 - Asynkron e-læring oppsummert .....	80
Tabell 5.4 - Demografiske forskjeller, oppsummert .....	82

## Figurliste

Figur 3:1 - Forskningsløken: Ulike nivå for valg av forskningsmetode (Saunders & Lewis, 2009 i Busch, 2015, s. 49).....	27
Figur 3:2 - Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2012, s. 176).....	40
Figur 5:1 - Grunnlaget for analyse og drøfting .....	68

## Begrepsdefinisjon

Asynkron læring:	Asynkron læring er en mer fleksibel læringsform som tillater at de som gjennomfører læringen ikke nødvendigvis trenger å gjennomføre den på samme tidspunkt eller sted.
Compliant:	Kompatibel, oppfyller de kravene som er forventet.
Demografiske forskjeller:	Demografisk analyse kan dekke hele samfunn eller grupper definert av kriterier som for eksempel alder, kjønn, utdanning, nasjonalitet, religion, og etnisitet.
Datakyndig:	I stand til å betjene en datamaskin og tilhørende programvare og maskinvare.
Forordning:	Er betegnelsen på de lovene som får en bindende virkning for alle medlemsstatene i EU.
GDPR:	General Data Protection Regulation. Personvernforordningen fra EU.
Student:	I vanlig sammenheng kan det tenkes at en student er en person som går på skolen. I denne sammenhengen blir ordet student brukt for de ansatte som gjennomfører e-læringen i virksomheten.



## 1 Introduksjon

I dette kapittelet presenteres bakgrunn for temaet til oppgaven, bakgrunn, casebeskrivelse og problemstilling.

I 1999 var det cirka 90 millioner voksne i USA som tok en form for utdanning for voksne (Wild, Griggs, & Downing, 2001). Dette er 6 ganger så mange som startet på studier for høyere utdanning det samme året. Ansatte har behov for og vil ha kunnskap, e-læring passer veldig godt for dette behovet (Wild et al., 2001).

I nyere tid har det blitt mer og mer læring på arbeidsplassen. Det å være god til å lære har blitt en nødvendig egenskap for å kunne nå vårt forventet potensial. Kunnskapsøkonomi er et mye brukt ord og blir i dagens samfunn regnet som en viktig faktor for at organisasjoner og bedrifter skal lykkes. I et samfunn der man må hurtig kunne oppdatere eller lære ny kunnskap, kompetanse eller nye ferdigheter, blir e-læring ansett som et av de beste valgene for hurtig og god opplæring (Harun, 2001). Ved å ta i bruk e-læring kan bedrifter rundt om i verden redusere eller eliminere behovet for klasseromsundervisning og dermed redusere økonomiske kostnader. Det å i større grad benytte seg av e-læring er ikke bare smart, men det er i dag en nødvendighet (Harun, 2001).

Europakommisjonen beskriver e-læring som bruk av internett- og ny multimedieteknologi for å fremme kvaliteten av læring ved å gi tilgang til ressurser og tjenester, samt muliggjøre ekstern utveksling og samarbeid (Dominici & Palumbo, 2013).

E-læring appellerer til virksomheter som har et behov for å levere konsistent opplæring på tvers av flere ulike lokasjoner, når man ønsker å lære opp mange individer på kort tid (Welsh, Wanberg, Brown, & Simmering, 2003). E-læring er ikke begrenset av at man må ha en lærer/instruktør tilgjengelig eller ledig plass i et klasserom. Hvis man har 1000 mennesker, et klasserom med plass til 20 stk. og man har et kurs som tar 5 dager å gjennomføre, tar det 50 uker å lære opp alle. Med e-læring kan man teoretisk sett alle bli ferdig i løpet av 5 dager. E-læring er også viktig for å kunne konkurrere i markedet og tilfredsstille kravene samfunnet og kundene stiller (Zhang, Zhao, Zhou, & Nunamaker, 2004).

## 1.1 Bakgrunn

E-læring blir ansett som en potensiell billigere løsning med mulighet til å kutte bort kostnadene lærer, lokale, reise og materiell påfører (Welsh et al., 2003). Ved bruk av e-læring kan virksomheter spare så mye som 70% av opplæringsbudsjettet sitt (Hicks, som sitert i Wild et al., 2001). E-læring tilrettelegger også for ubegrenset tilgang til læring og muligheten for arkivering, samt gjenbruk av kunnskap (Zhang et al., 2004). E-læring gjør også for at de ansatte kan ta kurs når det passer best og i eget tempo. Ved å bruke e-læring kan man kurse ansatte uavhengig av hvor de bor og jobber, noe som resulterer i at man beholder verdifulle ansatte i lengre perioder (Wild et al., 2001).

I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i et kurs innen «General Data Protection Regulation» (som er grundigere forklart i neste delkapittel). Dette er fordi personvern er veldig aktuelt om dagen og trolig vil være det i lang tid fremover. En annen årsak til at akkurat dette temaet er valgt som case er at dette e-læringskurset trolig vil være mer aktuelt og overførbart til andre bedrifter, fordi alle bedrifter i EU som behandler personopplysninger har behov for opplæring innen dette temaet.

### 1.1.1 GDPR

Hensikten med dette delkapittelet er å gi lesere som ikke har kjennskap General Data Protection Regulation (Heretter GDPR), en liten introduksjon i temaet.

**Hva** - General Data Protection Regulation (GDPR) er en personvernforordning fra EU

**Hvor** - Gjelder alle land i EU/EØS og for alle som skal drive med virksomhet med eller innenfor disse landene.

**Når** - 25. mai, 2018

GDPR er en personvernforordning som ble stemt frem i desember, 2015 og trer i kraft 25. mai, 2018. Tidligere har det vært slik at lovgivningen har vært veldig forskjellig fra land til land, der strafferammer, sanksjoner og hva som blir ansett som brudd på personvern har variert (Tankard, 2016). En av årsakene til innføringen av GDPR er at det gir mulighet for at alle i EU kan forholde seg til kun ett uniformt lovverk for personvern. En annen årsak er at den tidligere lovgivningen innenfor personvern ble utviklet i 1995 (95/46/EF) og kan derfor bli ansett som relativt utdatert ut i fra hvor langt man har kommet innenfor data og IKT. I 1995 var det kun



1% av verdens befolkning som brukte internett og skytjenester, sosiale medier og smarttelefoner fantes ikke (Tankard, 2016). I dag er det litt flere som bruker internett og det er ekstreme mengder med informasjon som blir produsert og konsumert elektronisk, noe som gjør det vanskelig å beskytte denne informasjonen.

#### 1.1.1.1 De største endringene

GDPR utvider og definerer omfanget av personvern, slik at alle organisasjoner som samler og prosesserer informasjon relatert til borgere i EU/EØS må følge disse lovene, uavhengig hvor denne dataen er lagret.

**Personvernopplysninger:** Definisjonen av begrepet personlig data blir også utvidet som følge av GDPR. I den uoffisielle norske oversettelsen av GDPR fra datatilsynet i artikkel 4, punkt 1, står det:

*«personvernopplysning; enhver opplysning om en identifisert eller identifiserbar fysisk person («den registrerte»); en identifiserbar fysisk person er en person som direkte eller indirekte kan identifiseres, særlig ved hjelp av en identifikator, f.eks. et navn, et identifikasjonsnummer, lokaliseringsopplysninger, en online-identifikator eller ett eller flere elementer som er spesifikke for nevnte fysiske persons fysiske, fysiologiske, genetiske, psykiske, økonomiske, kulturelle eller sosiale identitet.» (Datatilsynet, 2017)*

Dette vil si at data som før ikke ble regnet som personopplysninger vil bli det etter 25. mai, 2018. Eksempler på slik data kan være IP-adresser eller cookies.

Man får også flere individuelle rettigheter til disse personvernopplysningene som omhandler deg. Man må gi rett til at noen kan bruke dataen, man må få vite hva som skal lagres, hvorfor og hva det skal brukes til, hvor lenge det skal lagres og hvor det skal lagres.

**Retten til å bli glemt:** En av de store endringene er blant annet at man har rett til å bli «glemt», eller at en virksomhet sletter dataen om deg. Årsaken til at personopplysningene blir slettet kan være at de blir slettet på grunn av avtalefestet vilkår, at man som kunde eller forbruker selv ønsker det eller at personopplysningene har blitt behandlet ulovlig. Unntak til dette er hvis det går under retten til ytrings- og informasjonsfrihet, oppfylning av rettslige forpliktelser, fastsetting eller ved forsvar av rettskrav eller av hensyn til allmennhetens interesse (Artikkel 17)

**Varsling:** GDPR introduserer også krav om å varsle alle aktuelle interessenter om eventuelle brudd på GDPR innen 72 timer. Dette medfører for eksempel å varsle en kunde og datatilsynet med hva som har skjedd, hvor stor skaden er og forebyggende tiltak (Artikkel 33, Punkt 1).

**Personvernombud:** Mange virksomheter blir pålagt å opprette personvernombud. Artikkel 37 i forordningen sier at behandlingsansvarlig og databehandleren skal utpeke et personvernombud når:

1. Behandlingen utføres av en offentlig myndighet eller et offentlig organ (med unntak av enkelte domstoler).
2. Virksomheten består hovedsakelig av behandlingsaktiviteter der det kreves regelmessig og systematisk monitorering i stor skala av registrerte.
3. Når hovedvirksomheter består av behandling i stor skala av sensitive personopplysninger eller personopplysninger knyttet til straffedommer og straffbare dommer.

Et personvernombud har blant annet som ansvar å sikre at virksomheten følger de reglene som er bestemt, gi råd om forbedringer, varsle og samarbeide med tilsynsmyndigheten.

**Sanksjoner:** Sanksjonene for å ikke følge GDPR kan ha store konsekvenser for en virksomhet. For brudd på GDPR kan man få bøter opp til 2-4 % av den globale årsomsetningen eller 10-20 millioner euro (Artikkel 83, punkt 4 og 5).

GDPR bringer med seg mange fordeler. Blant annet gir det deg som forbruker mange større rettigheter og i tillegg får man et mer uniformt regelverk i hele EU og EØS. For enkelte bedrifter kan det riktignok være en utfordring å bli «compliant» med GDPR, eller tilfredsstille kravene som GDPR stiller. Enkelte bedrifter vet ikke helt hvor de skal starte, om dette er noe som gjelder de eller om de i det hele tatt har råd til å gjennomføre endringene som GDPR krever. Det tidligere lovverket som ble utviklet i 1995 kan i dag virke prehistorisk og ekstremt utdatert. Og det stemmer nok også, men flere er redde for at denne forordningen(GDPR) også veldig fort kan bli utdatert på grunn av hvor raskt teknologien utvikler seg og på mange måter endrer verden (Tankard, 2016). Flere er også bekymret for hvordan det blir å gjøre forretninger med land som er i EU/EØS etter at GDPR trer i kraft (Tankard, 2016). For enkelte bedrifter kan det å gjøre forretninger med EU/EØS fort bli dyrt.

Tidligere har det vært slik at brudd på lovverket for personvern har ført til at man har fått en relativt lav straff. Ved innføringen av GDPR kommer det også strengere økonomiske sanksjoner for overtredelse. Der man tidligere har fått maks 800 000 kroner i straff kan man nå få opptil 20 millioner euro (193 millioner kroner) eller 4% av årlig omsetning i bot. Det blir da mye mer aktuelt å bruke noen millioner kroner på å endre rutiner og systemer med den nye forordningen enn tidligere.

GDPR kommer for de fleste til å være «venstrehåndskunnskap» for de aller fleste. Altså at de aller fleste kommer ikke til å bli eksperter på GDPR. I en artikkel som dataforeningen.no publiserte 31. mars i 2017, presenterer de følgende statistikk:

- Mer enn 80 prosent av respondentene visste lite eller ingenting om GDPR
- Kun 9 prosent var sikre på at bedriften blir klar før fristens utløp neste år
- Hele 97 prosent av bedriftene hadde ingen plan for innføring

Det at kun 9 prosent av bedriftene vil være klare innen 25. mai 2018, lover ikke godt. Dette er nok litt dramatiske tall og undersøkelsen hadde kanskje ikke fått de samme prosentene om den ble gjennomført i dag. Det kan også virke som om GDPR har gått mange hus forbi, til tross for at man har visst om denne forordningen i snart 2 år. For de fleste vil nok denne endringen gå helt fint, men enkelte kan nok komme til å kjenne på konsekvensene av å ikke være forberedt på GDPR. Det at 80 prosent ikke vet om eller vet lite om GDPR er nok en av årsakene til at hele 97 prosent av bedriftene ikke hadde en plan for innføringen av GDPR, men det er nok kanskje flere. Innføringen av GDPR er en veldig stor endring i hvordan man behandler og oppbevarer personlig data. Dette gjør at ganske mange bedrifter må endre på rutiner, programvare og noen må kanskje også endre på forretningsmodellen deres.

Det kan da tenkes at e-læring er et godt verktøy for virksomheter som ønsker å lære opp og gjøre sine ansatte kjent med GDPR. Et enkelt e-læringskurs kan åpne øynene til ansatte eller ledere rundt om i Norge og gi en nyttig innføring av basiskunnskapen man trenger for å kunne tilfredsstillende kravene forordningen setter. I et kartleggingsmøte med virksomheten i denne studien ble det anslått av intervjuobjektet at mindre enn 50% av virksomhetene rundt om i Norge vil tilfredsstillende kravene til GDPR den 25. mai. Det ble også antydnet at man kanskje var litt for «grei» da det ble sagt 50%, men at kanskje, kanskje 50% i hvert fall hadde startet med å forberede seg.

## 1.2 Casebeskrivelse

I dette delkapittelet beskrives virksomheten denne studien baserer seg på, samt e-læringskurset det fokuseres på.

Virksomheten i denne oppgaven er en relativt stor internasjonal bedrift og blir ansett som en av de ledende innen sitt felt. Virksomheten har ca. 1600 ansatte i Norge. Som alle andre i EU og EØS har denne virksomheten behov for å opplyse deres ansatte om endringene GDPR bringer med seg. Virksomheten er i en bransje som er preget av konstant utvikling og de ansatte er fra før av veldig vant til å måtte holde seg oppdatert. Virksomheten i denne studien så behovet for å lære opp alle sine ansatte og utviklet derfor selv et e-læringskurs om GDPR.

### **Kursinfo:**

- Besto av 10 moduler.
- De 10 modulene ble distribuert via mail. Kursdeltagerne fikk en link i mailen som videresendte kursdeltageren til dagens modul
- Kurset var obligatorisk for alle ansatte
- Kurset ble sendt ut i siste kvartal i 2017 og det ble sendt ut 2 moduler i uka
- Kurset krevde ingen forkunnskaper
- Kurset inneholdt ingen form for tester eller quiz
- Kurset er av typen mikrolæring. Det er ment at kursdeltageren skal bruke relativt kort tid på et konsentrert tema

Innen e-læring blir mikrolæring stadig mer populært. Årsaken er at mikrolæring blir ansett som mer fleksibelt og effektivt i en travel hverdag (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008) og passer best for enkle og mindre komplekse temaer (Jomah, Masoud, Kishore, & Aurelia, 2016). Mikrolæring er på mange måter helt likt som vanlig e-læring, bortsett fra at man lærer i kortere tidsperioder og modulene er mer segmentert (Jomah et al., 2016). Disse egenskapene ved mikrolæring er årsaken til at virksomheten valgte akkurat denne metodikken og var parametere de tok hensyn til under utvikling av kurset.

Welsh (2003) skriver at en kriteriene som gjør det mer lønnsomt å benytte seg av e-læring er hvis man skal lære opp mange individer uniformt, på kort tid og over flere lokasjoner. En av årsakene til at man i EU innfører GDPR er at man skal få et uniformt regelverk innen behandling

av personvern. Virksomheten i denne studien eksisterer på mange forskjellige lokasjoner i Norge og de har ofte behov for å utdanne mange mennesker innen kort tid.

### 1.3 Problemstilling

E-læring er kommet for å bli i en form eller annen, men kommer ikke nødvendigvis til å kunne erstatte klasseromsundervisning. Harun (2001) skriver at menneskets totale kunnskapsdatabase kommer til å fordoble seg hver 73 dag i 2020, mens den i 2001 fordoblet seg hvert 5 år. Derfor vil det alltid være et behov for å kunne tilegne seg ny kunnskap på en raskere og mer effektiv måte.

Med tanke på at e-læring er en billigere løsning og stadig blir mer aktuelt i arbeidslivet er det derfor viktig å ha god kjennskap til hva som skal til for å lage et godt e-læringskurs og hva slags faktorer som motiverer de ansatte til å gjennomføre e-læringen.

I teknologibransjen er man mer komfortabel med endringer innen teknologi fordi man i snitt har mer med teknologi å gjøre (Welsh et al., 2003). Ny teknologi eller andre store endringer som innføringen av GDPR, kan bety nye kurs, sertifiseringer eller endring av arbeidsoppgaver. Det er derfor viktig å følge med på utviklinger innen teknologi for å være konkurransedyktig i markedet. Informantene i denne studien er også høyt utdannet og har minimum en bachelor. Problemstillingen i denne oppgaven er som følger:

*«Hva slags erfaringer har høyt utdannede ansatte i teknologibransjen med e-læring?»*

Teoritemaene som fokuseres på i denne oppgaven er Motivasjon, asynkron læring og demografiske forskjeller. Dette er fordi dette er sentrale områder man må fokusere på ved utvikling eller evaluering av e-læringskurs i virksomheter.

*F1: «Hva slags faktorer motiverer de ansatte til å gjennomføre e-læring?»*

Dette forskningsspørsmålet skal svare på hvilke faktorer som motiverer de ansatte til å gjennomføre e-læringskurs, både e-læring generelt og med utgangspunkt i GDPR-kurset. Motivasjon er et abstrakt konsept som er relativt vanskelig å måle og graden av motivasjon er noe som varierer i stor grad, spesielt over tid. Hvordan motiverer man de ansatte til å gjennomføre e-læring og hvordan treffer man et bredere publikum?

Når man gjennomfører asynkron e-læring er man ikke lenger forpliktet til å møte opp på den og den lokasjonen til det og det klokkeslettet. Man kan motiveres av forskjellige ting, det kan for eksempel være at temaet er av personlig interesse, det er nødvendig for arbeidsoppgavene dine eller at det blir forventet av deg som gjør at du gjennomfører e-læringen. Ved hjelp av å se nærmere på temaene «indre og ytre motivasjonsfaktorer» (Law, Lee, & Yu, 2010), «gamification» (Muntean, 2011) og «ARCS-modellen» (Keller & Suzuki, 2004), blir dette besvart i diskusjonskapittelet.

*F2: «Hvordan fungerer asynkron e-læring i arbeidslivet?»*

E-læring er som regel det som kalles asynkron læring (Welsh et al., 2003), altså at en rekke individer kan lære på forskjellige tidspunkter uavhengig av når og hvor det er. Hva slags erfaringer har de ansatte i virksomheten med asynkron e-læring og hva slags fordeler og ulemper ser de ved dette?

*F3: «Hvordan påvirker demografiske forskjeller de ansattes erfaringer med e-læring?»*

Mennesker er forskjellige og lærer på forskjellige måter. Unge mennesker har vært utsatt for teknologi fra en tidlig alder og er derfor mer datakyndige, eldre mennesker har ikke det samme utgangspunktet og kan derfor i større grad ha vanskeligheter bruke lengre tid for å få utbytte av e-læring (Koivisto & Hamari, 2014).

I store virksomheter med mange ansatte vil det alltid være mennesker med helt forskjellig alder, kjønn og kompetanse. For eksempel, vil enkelte av de ansatte i en virksomhet ikke være like datakyndige. Mennesker som er mindre datakyndige føler at de får mindre utbytte av e-læring (Martocchio, 1994). Er dette noe som går igjen selv i en virksomhet som befinner seg i teknologibransjen? Det vil da bli tatt utgangspunkt i de demografiske forskjellene mellom alder, kjønn og datakyndighet, knyttet opp til e-læring i virksomheten og det aktuelle e-læringskurset i casen.

### 1.3.1 Avgrensning

Problemstillingen i denne oppgaven kunne hatt et mye bredere fokus. Interessante områder studien i denne oppgaven ikke fokuserer på er stress og hvordan e-læringen øker eller minsker stress. Motstand mot endring er også et område man kunne sett dypere på og spesielt med tanke på forskjellene i de demografiske gruppene. I denne oppgaven blir det heller ikke fokusert veldig mye på akseptansmodeller innen bruk av teknologi. Slike rammeverk og modeller passer nok litt bedre samme med kvantitative metoder.

Man kunne også gått dypere inn i temaene motivasjon, asynkron læring og demografiske forskjeller. Ved å gå dypere inn på temaene kunne nok i hvert fall temaene motivasjon og asynkron vært en helt egen masteroppgave.





## 2 Teori

Dette kapitlet består av teori som er relevant for å kunne gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Teorikapitlet, sammen med resultatkapitlet (kapittel 4,) blir senere brukt som grunnlag for diskusjonskapitlet. Underkapitlene går inn på temaene e-læring og motivasjon.

### 2.1 E-læring

E-læring defineres ved at man bruker nettverksteknologi, hovedsakelig via intranett, for å levere informasjon og instruksjoner til individer (Welsh et al., 2003). I 1999 var det sirka 90 millioner voksne i USA som tok en form for utdanning for voksne (Wild et al., 2001). Dette er 6 ganger så mange som startet på studier for høyere utdanning det samme året. Ansatte har behov for og vil ha kunnskap, og e-læring passer veldig godt for dette behovet (Wild et al., 2001).

#### **Fordeler med e-læring**

Welsh et al. (2003) lister opp en rekke årsaker for hvorfor virksomheter benytter seg av e-læring.

- E-læring appellerer til virksomheter som har et stort behov for å kunne levere konsistent opplæring på tvers av mange ulike lokasjoner. Dette gjør at man kan gi alle ansatte lik opplæring og fremme akkurat de samme verdiene.
- E-læring er nyttig for virksomheter som må lære opp mange individer innen kort tid.
- E-læring er mye mer beleilig for den som skal lære. Så lenge man har tilgang til rett teknologi kan man lære hvor man vil og når man vil.
- Ved bruk av e-læring har man også mulighet til å administrere mengden informasjon en ansatt er nødt til å lære seg. Ofte er det slik at opplæring kan føre til at man får for mye informasjon på en gang og blir en ineffektiv opplæring, fordi de ansatte ikke klarer å tilegne all informasjonen. Ved å for eksempel gjøre deler av opplæringen synkront og andre deler asynkront kan man få en mye mer effektiv opplæring og også mer effektive ansatte.

- En annen fordel med e-læring er at systemene man bruker til e-læring noen ganger har mulighet til å se læringsaktivitetene og mestringsnivået til brukerne. Dette kan være med på å sikre at man har det nødvendige ferdighetsnivået som er nødvendig og for å se om man må gjøre tiltak for å gjøre forbedringer.
- E-læring er også med på å redusere opplæringskostnader (reise, lokale, lønn til lærer/instruktør, bøker/materialer og at ansatte ikke er i arbeid). Det er riktignok slik at det alltid er sann at e-læring lønner seg økonomisk. Innvesteringen for et slikt kurs kan være større enn hva et vanlig klasseromskurs hadde vært. Kurset burde benyttes flere ganger for å være økonomisk gunstig.

### **Ulemper med e-læring**

Welsh et al. (2003) skriver også om potensielle ulemper man møter på ved bruk av e-læring.

- Selv om det potensielt kan være lønnsomt å investere i e-læring er det ofte en større engangsinvestering og kan derfor være avskrekkende for virksomheter.
- Enkelte virksomheter uttrykker bekymringer rundt at det blir mindre interaksjon med andre kursdeltakere i flere e-læringskurs. Ved å benytte seg av e-læring tar dette bort muligheten til nettverksbygging under kursets gang og kan derfor virke mindre gunstig.
- Ved bruk av statisk og ikke interaktiv e-læring er enkelte bekymret for at man skaper en holdning om at elektronisk kodet informasjon er opplæring. Altså at det blir for mye fokus på å få ut ren informasjon og mindre på trening, feedback og veiledning.
- Effektiv e-læring krever mye planlegging og innsats. Mange virksomheter har lyktes med å benytte e-læring, men implementeringen er ikke lett og kan også resultere i at man må forkaste hele implementeringen om man ikke gir den nok oppmerksomhet.

Tekniske og sosiale faktorer kan også medføre økt tid for å gjennomføre e-læringen på grunn av problemer med det tekniske eller avbrytelser (North, Strain, & Abbott, 2001). E-læring er ikke like godt egnet for alle temaer. E-læring som fokuserer på fysiske bevegelser som å kaste en ball eller utføre en operasjon, passer ikke så godt med denne læringsmetodikken, slik teknologien er i dag (Welsh et al., 2003).

I følge Welsh et al. (2003) er det ikke alltid like enkelt å si å si hva som er best av vanlig klasseromsundervisning eller e-læring, med tanke på læringsutbytte. Forskjellene er ikke veldig

markante og det er derfor vanskelig å si at en er best, men for eksempel *kan* teknologibasert trening være bedre enn trening i klasserommet. I Kulik & Kulik (1991) tilfelle fant de ut at deltakere som hadde hatt teknologibasert undervisning (e-læring) gjorde det bedre på tester som ble gjort etter endt undervisning enn de som hadde hatt instruktør og klasseromsundervisning. Welsh et al. (2003) skriver at det er vanskelig eller nesten umulig å sammenligne de forskjellige måtene, fordi det er så vanskelig å gjøre kurs for klasserom og e-læring identiske.

Kulik og Kulik (1991) skriver at e-læring fører til at man reduserer tiden man bruker på å lære med 30% og ifølge Webster (Sitert i Wild et al., 2001) er e-læring 60% raskere enn klasseromsundervisning. Welsh et al. (2003) ser nærmere på denne forskningen og ser at dette utslaget ikke gjelder for den eldre garde. I følge Hicks (som sitert i Wild et al., 2001) sparer man ikke bare tid, men også penger. Han skriver at virksomheter kan spare opptil 70% av opplæringsbudsjettet sitt ved å benytte e-læring. Forskning viser at e-læring har potensialet til å være mindre kostbart enn klasseromsundervisning hvis det er et stort antall studenter, hvis studentene er geografisk fordelt og/eller hvis kurset skal gjentas en rekke ganger (Welsh et al., 2003). En voksende trend er hvor viktig det er å dele informasjon (Wild et al., 2001). E-læring kan bli tatt utenfor virksomhetens brannmur og bli brukt til å utdanne partnere, kunder og leverandører.

Det at en student oppfatter kurset som nyttig og at programvaren er enkel å bruke er viktig når man skal benytte seg av e-læring, samt kursets fleksibilitet med tanke på hvor mye tid man bruker og når man må ta kurset (Arbaugh, 2002). Tilfredstillelse er initialt den største faktoren som bestemmer om studentene ønsker å fortsette med e-læring (Arbaugh, 2000). Levedyktigheten og kredibiliteten til kurset avhenger av i hvilken grad det blir generert et effektivt læringsutbytte (Arbaugh, 2000). Enkelte e-læringssystemer og kurs benytter seg kun av tekst. Dette kan bidra til at kursdeltageren kjeder seg og gjør at læringsutbytte ikke blir like stort (Zhang et al., 2004). En viktig teknologisk faktor er også at e-læringen må være lett tilgjengelig for studenten (Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Zo, Rho, & Ciganek, 2012). Hvis dette ikke er tilfellet kan dette ha negative konsekvenser og svekke motivasjonen til studenten og gjøre at e-læringen ikke blir gjennomført.

Arbaugh (2000) skriver i sine undersøkelser at programmets brukervennlighet, fleksibilitet eller interaksjon ikke hadde en direkte kobling med brukertilfredshet. Videre skriver han at pedagogisk fremgang kan være viktigere enn teknologien med tanke på hvor godt et kurs er. Dette betyr at man må utvikle andre måter å undervise på og at metodene som blir brukt i

klasserommet ikke er like effektive i e-læring. Enkelte kurs gjorde det bedre enn andre selv om de aller fleste parameterne var de samme, det eneste som var annerledes var temaet i kursene.

Ved e-læring der det er tilrettelagt for kommunikasjon mellom lærer-student og student-student, er det flere som deltar i diskusjon som ellers ikke hadde gjort det (Swan et al., 2000). Studenten får lengre tid til å reflektere og tenke før man svarer og dette følte studenter var en fordel som man ikke har i vanlig klasseromsundervisning (Swan et al., 2000). Studenter føler at de blir i større grad en del av læringsprosessen enn i andre «tradisjonelle» kurs/fag, samt at de føler at de har en mer aktiv rolle i sin egen læring. Muntean (2011) skriver at e-læringsportalen burde gjøres så sosial som mulig. Dette for å i størst mulig grad simulere miljøet i et klasserom og det fellesskapet man får der. Dette er spesielt viktig for de som er avhengig av anerkjennelse fra sine klassekamerater og for å kunne motivere studenter via gruppepress, ved at man kan sammenligne seg selv med andre.

### 2.1.1 Asynkron læring

Mesteparten av det som finnes av e-læring i virksomheter i dag er asynkron av natur (Welsh et al., 2003). Innholdet eksisterer allerede og er tilgjengelig for de ansatte uavhengig av hvor og når de vil tilegne seg informasjonen. Mindre vanlig er det som kalles synkron e-læring, eller e-læring som er «live» og krever at de som skal lære er foran datamaskinen samtidig (Welsh et al., 2003). Applikasjoner som blir brukt til asynkron læring varierer veldig med tanke på hvor sofistikerte applikasjonen er. Det blir brukt alt fra bilder fra en PowerPoint klistret på en nettside til egen utviklet applikasjon med animasjoner med lyd og spill. Mer sofistikerte applikasjoner krever mer av den som skal lære (Welsh et al., 2003). Welsh et al. (2003) skriver at ansatte setter pris på mer interaktiv og kompleks e-læring enn bare den «enkle» versjonen med tekst eller en PowerPoint-slide på en nettside. Riktignok finnes det også situasjoner der den enkle formen for e-læring er hensiktsmessig. Ved bruk av asynkron læring tilrettelegger man for at virksomheter kan utdanne ansatte og eventuelt kunder når de vil og hvor de vil (Ong, Lai, & Wang, 2004).

E-læring tilrettelegger riktignok for å kunne gjennomføre læringsprosessen hvor og når man selv ønsker det. En undersøkelse som ble utført i Storbritannia viste at flesteparten av de som bruker e-læring gjennomfører den på arbeidsplassen, mens nesten en tredjedel gjennomfører e-læringen hjemme (Harun, 2001). Det må også vurderes om de ansatte faktisk kommer til å ønske å gjennomføre kurs via e-læring. Funn sier at så lenge studenter ikke blir overveldet at

tekniske vanskeligheter vil studentene i større grad ha en positiv holdning og være mer tilfreds med læringsaktiviteten (Welsh et al., 2003). E-læring tilrettelegger også for at studenter kan ta kurs når det passer best og i eget tempo. Ved å bruke e-læring kan man kurse ansatte uavhengig av hvor de bor og jobber, noe som kan resultere i at man beholder verdifulle ansatte i lengre perioder (Wild et al., 2001). Ved å benytte e-læring skriver Wild et al. (2001) at man også bevarer kunnskapen i mye større grad enn ved klasseromsundervisning.

I tilfeller der det ikke er press på å fullføre kurs, ser vi at de som gjennomfører kursene via e-læring ikke gjennomfører i like store grad, som de som har en lærer og sitter i et klasserom (Welsh et al., 2003). I Nokia ble det brukt e-læringskurs som ikke nødvendigvis krevde at man fullførte kurset. I stedet for å fullføre hele kurset valgte de ansatte heller å gjennomføre akkurat det man hadde bruk for der og da (Welsh et al., 2003).

### 2.1.2 Demografiske forskjeller

Ved utvikling av e-læring er det viktig å ta demografiske forskjeller i betraktning. Mennesker med forskjellige ferdigheter, kjønn, alder, dataferdigheter, utdanning og motivasjon er noen av de forskjellene man må ta hensyn til (Nawaz & Kundi, 2010).

E-læring er ikke like effektivt for alle mennesker. Studier viser at mennesker med dårligere dataferdigheter også har dårligere læringsutbytte ved bruk av e-læring og at mennesker som ikke er så datakyndige eller med teknofobi, kan ha vansker med å bruke datamaskin som et læringsmiddel (Martocchio, 1994). Forskning viser at for høy datakyndighet ved enkelte tilfeller også gir negative utslag med tanke på hvor fornøyd studenten er med e-læringen (Ong et al., 2004). Studenten kan være spesialist på IT-sikkerhet eller webdesign og se svakheter ved IT-sikkerheten eller utviklingen av kurset og dermed danne seg en negativ holdning. Innen IT-bransjen blir datamaskiner og andre tekniske verktøy brukt hyppig. De ansatte er da mer vant med datamaskiner og vil i større grad være komfortable med å bruke datamaskiner for å lære (Welsh et al., 2003). Hong (2002) skriver at studentens dataferdigheter ikke hadde en kobling med oppnådd læringsutbytte i et kurs, men de med gode dataferdigheter var mer fornøyd med kurset.

Kulik og Kulik (1991) fant ut at e-læring er mer gunstig for kurs som varer mellom 1-4 uker. Dette var riktignok i en akademisk setting og gjelder kanskje da ikke med mennesker uten akademisk bakgrunn. I et eksperiment gjennomført av North, Strain og Abbott (2001) kom det frem at studenter med kjennskap til IT gjennomførte kurset på 168 minutter, mens de uten IT-

ferdigheter brukte 199 minutter. Tiden man bruker på å gjennomføre et kurs kan derfor være avhengig av hvor datakyndig studenten er (North et al., 2001). Det vil altså ta lengre tid med e-læring kontra vanlig klasseromsundervisning dersom studenten ikke har relevant erfaring med IT (Welsh et al., 2003).

Tidligere forskning viser at kvinner og menn har mange av de samme preferansene når det kommer til e-læring, men det er noen aspekter som skiller dem. Kvinner setter for eksempel mye større pris på muligheten til å planlegge, interaksjon, øve og tilbakemelding fra lærer. Dette i mye større grad enn hva menn gjør (González-Gómez, Guardiola, Martín Rodríguez, & Montero Alonso, 2012). Menn er tilnærmet likegyldige når det kommer til muligheten til å planlegge og interaksjon, men er mer opptatt av presentasjon og organiseringen av innholdet, enn hva kvinner er (González-Gómez et al., 2012). Ong og Lai (2006) skriver at menn og kvinner har forskjellige oppfatninger og erfaringer når det kommer til bruk e-læring. Blant annet sier forskning at kvinner har en høyere grad av angst knyttet til datamaskiner, teknofobi. Dette resulterer også i at kvinner føler at de mestrer teknologi dårligere (Ong & Lai, 2006). Til tross for dette er kvinner i snitt mer fornøyd med e-læring enn hva menn er (González-Gómez et al., 2012). Det finnes riktignok ikke en perfekt løsning på hvordan man skal tilpasse e-læring til alle demografiske grupper (Nawaz & Kundi, 2010). Man må kjenne sin målgruppe og tilpasse e-læring etter de demografiske gruppene.

Når det kommer til motivasjon for læring er det ofte nytten av lærdommen som motiverer menn, mens kvinner i større grad er motivert av det mellommenneskelige aspekter. Kvinner er ofte mer opptatt av sosiale relasjoner og er mer utsatt for sosial innflytelse (Koivisto & Hamari, 2014). Et unntak for dette er ved bruk av gamification. Menn er mer konkurransedrevet og har et større behov for å vinne enn kvinner (ibid).

### 2.1.3 Mikrolæring

Mikrolæring blir ansett som en fleksibel, avslappet og effektiv måte å lære på (Sun et al., 2008). Typiske kjennetegn på mikrolæring er at det foregår over kort tid, med flere men mindre og mer fragmenterte moduler. Denne kombinasjonen av små porsjoner med læring og fleksibilitet er det som gjør at mikrolæring er så effektivt (Jomah et al., 2016). Mikrolæring har blitt mer populært på grunn av sine egenskaper, som for eksempel at det er bruker sentrert, rimelig, interaktivt og godt designet (ibid).

Mikrolæring samsvarer på mange måter med tradisjonell e-læring og er en ny måte å reagere på nødvendigheten av arbeidsrelatert læring/utdanning på (Jomah et al., 2016). Det som skiller tradisjonell e-læring og mikrolæring er at mikrolæring er delt opp i mindre segmenter. Metodene for mikrolæring er i tråd med hvordan studenter naturlig tar inn informasjon, slik at kroppen ikke blir overstresset (ibid).

En av de fremtredende egenskapene til mikrolæring er at det lar brukeren finne akkurat det han/hun ser etter (Jomah et al., 2016). Dette er veldig hensiktsmessig dersom hjernen tilegner seg bedre informasjon når man svarer på et spørsmål man ønsker å få svart på (ibid).

Fordelene med mikrolæring er blant annet (Jomah et al., 2016):

- Mikrolæring blir utført i korte tidsperioder
- Mikrolæring krever liten innsats fra individuelle økter
- Mikrolæring innebærer enkle og/eller smale temaer
- Det er morsomt og engasjerende. Det gjør at brukeren alltid blir oppdatert
- Det kan være uformelt
- Mikro læring er en måte å løse de problemene som lærere og trenere må hankses med

Begrensninger ved mikrolæring er blant annet (Jomah et al., 2016):

- Mikrolæring er ikke så nyttig når mennesker må tilegne/lære seg komplekse ferdigheter, prosesser eller atferd
- Mennesker trenger relevant trening og tilbakemeldinger på ytelse
- Mennesker kan ikke drive med læring og gjøre arbeidsoppgaver samtidig.

## 2.2 Motivasjon

Å være motivert betyr å bli påvirket til å gjøre noe. En person som ikke har noen impuls eller inspirasjon til å handle er dermed umotivert, mens en som er energisk og rettet mot et sluttmaal anses å være motivert (Ryan & Deci, 2000). Motivasjon kan defineres som i hvilken grad vedvarende innsats er rettet mot et mål, og læringsmotivasjon kan forsås som i hvilken grad vedvarende innsats en student betaler for å lære (Law et al., 2010).

E-læring krever i større grad at studenten er moden og har selvdisciplin, og gjør at man har høyere risiko for at studenter ikke fullfører e-læring sammenlignet med mer tradisjonell

undervisning (Zhang et al., 2004). Det er derfor viktig å tenke på hvordan man skal motivere sine ansatte hvis man ønsker å få ønsket utbytte av e-læringen virksomheten tilbyr. E-læring i jobbsammenheng er som regel jobbrelatert. Hvis man i tillegg klarer å strekke temaet slik at det omfavner studentens personlige interesser i tillegg, vil dette øke motivasjonen til de som skal gjennomføre e-læringen (Harun, 2001). Studenter som skal gjennomføre e-læring blir mer motivert jo mer kjent og komfortabel de er med e-læringsplattformen, studentene må derfor oppfordres til å bruke plattformer eller teknologi de er ukjent med (Paola, Maldonado, Khan, Moon, & Rho, 2011).

Amabile et al. (1994) skriver at menneskers blir drevet av arbeidsglede eller det man kan kalle «kjærlighet» for jobben. Dette er det psykologer i lang tid har kalt indre eller individuell motivasjon: motivasjonen til å engasjere seg i arbeidet først og fremst for sin egen skyld, fordi arbeidet er interessant, engasjerende eller på en måte tilfredsstillende. Kontrasten er ytre motivasjon: motivasjonen til å arbeide primært som svar på noe som ikke har med selve arbeidet å gjøre, for eksempel en belønning, anerkjennelse eller påvirkning fra andre mennesker.

### 2.2.1 Motivasjonsfaktorer

Law et al. (2010) beskriver en rekke faktorer som tilhører motivasjon og læring der han deler opp i indre og ytre faktorer:

**Indre faktorer:** Fokuseres mer på individet eller enkeltpersoner i stedet for miljøet. Individet motiveres til å gjøre noe på grunn av nysgjerrighet eller interesse og ikke på grunn av ytre faktorer. Faktorene inkluderer generelt individuelle holdninger, forventninger, mål og følelser. Siden indre motivasjon resulterer i høy kvalitet innen læring og kreativitet, er det viktig at man ikke legger hindringer for de ansatte og demotiverer dem (Ryan & Deci, 2000).

**Individuelle holdninger og forventninger:** Indre motivasjon stammer fra det direkte forholdet mellom studenten og læringsoppgavene. Forventningsteorien antyder at motivasjon er en multiplikativ funksjon som består av tre konstruksjoner:

- Forventninger, folk har forskjellige forventninger og nivåer av selvtillit om hva de er i stand til å gjøre.
- Indre mentalitet, Oppfatningen til enkeltpersoner om de faktisk vil få de de ønsker
- Valens, De følelsesmessige orienteringene folk holder med hensyn til utfall eller belønninger.



Deci og Ryan (2000) skriver at høy indre motivasjon samsvarer med bedre oppførsel, helse og velvære.

**Mål og følelser:** Personlige mål og følelser er viktig når man skal vurdere ytelse. Det er en klar kobling mellom indre motivasjon og hvor forpliktet individet er til målet. Det er også viktig å huske at menneskers følelser kan variere over tid og spesielt hvis det er snakk om lengre perioder.

Selv om indre faktorer motiveres av individet selv er det også slik at indre motivasjon øker ved positive tilbakemeldinger og synker igjen ved negative tilbakemeldinger. Det kan også være slik at ytre motivasjonsfaktorer kan være demotiverende for den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000), for eksempel konkurransepress. Hvis e-læringen får et negativt utfall, for eksempel at man stryker på en prøve eller lignende, kan dette større konsekvenser når det er snakk om indre motivasjon enn ytre motivasjon, men positive utfall får til gjengjeld større effekt når indre motivasjon dominerer (Kuvaas, Buch, Weibel, Dysvik, & Nerstad, 2017).

**Ytre (miljø) faktorer:** I motsetning til indre motivasjon, stammer ytre motivasjon fra miljøet utenfor selve læringen. Ryan og Deci (2000) definerer det som: Indre motivasjon er å gjøre noe fordi man anser det man gjør som interessant eller at man får glede ut av det. Ytre motivasjon refererer til noe som leder til et separat utbytte. Indre motivasjon er helt klart viktig, men de færreste handlingene er indre motivert. Dette gjelder spesielt når man går fra barn til voksen og man stadig blir mer begrenset av sosiale normer, ansvar og press (Ryan & Deci, 2000).

**Klar retning:** Effektiv læring innen høyere utdanning er assosiert med studentens oppfatning av hvor klar retningen er eller hva som er målet. Hvis man gir studentene en klar retning kan de føle at de blir bedre behandlet, og bygge opp en mer positiv holdning til læringsaktivitetene.

**Belønning og anerkjennelse:** Belønning og anerkjennelse legger vekt på forholdet mellom atferd og dens konsekvenser. Hvis studenten vet at han/hun får en ekstern ytelseevaluering vil dette kunne påvirke studentens motivasjon. Man antar at motivasjonen som regel øker med lovnad om belønninger og anerkjennelse, men det er også tilfeller der effektene av belønninger har vært negativ på indre motivasjon.

**Straff:** Mens positiv motivasjon som belønninger virker å være fornuftig, responderer folk også på forventning om straff. Studenter kan bli positivt motivert av riktig mengde med straff, men det kan også være demotiverende hvis for mye straff blir anvendt.

**Sosialt press og konkurranse:** Sosialt press, som for eksempel gruppepress og konkurranse kan også øke motivasjonen blant studenter i betydelig grad. Hvis man ønsker å ha et sosialt press eller skape en konkurranse innen e-læring kan gamification være et nyttig verktøy, mer om dette siden. Samtidig er det viktig å huske på at studenter som i veldig stor grad blir kontrollert, veldig ofte mister initiativet og får dårligere læringsutbytte. Særlig når læringen er kompleks eller krever at man er kreativ (Ryan & Deci, 2000).

Kuvaas et al. (2017) mener at selv om indre og ytre motivasjon kan sameksistere for et gitt individ i forhold til en gitt oppgave, er de hver sin motivasjonsdimensjon og påvirkning av en vil trolig dominere. Når en jobb er indre tilfredsstillende, og dens insentiver er direkte knyttet til ytelse, for eksempel konkurransedyktig lønn, vil ansatte hovedsakelig tenke på arbeidsoppgavene mens de arbeider og den indre motivasjonen vil trolig dominere. Når en jobb er mindre indre tilfredsstillende og insentiver er direkte knyttet til ytelse eller resultater, som for eksempel bonuser og provisjoner, vil de ansatte mer sannsynlig se pengene som hovedgrunn til å gjøre arbeidet og den ytre motivasjonen vil trolig dominere. Når en jobb er indre tilfredsstillende og insentivene er direkte knyttet til ytelse, vil insentivene trolig ikke endre medarbeidernes oppførsel og derfor heller ikke øke ytre motivasjon eller redusere indre motivasjon (Kuvaas et al., 2017)

### 2.2.1.1 Læringseffekt

Law et al. (2010) skriver om at læringseffekten er veldig viktig når det kommer til motivasjon. Kuvaas et al. (2017) skriver at individuell læringseffekt er det viktigste som kommer ut av motivasjon. Læringseffektivitet, egen mestringssevne eller rett og slett effekt, referer til hva en person mener han/hun kan gjøre i en bestemt læringsoppgave. En stor del av litteraturen på området indikerer at egen mestringssevne er relatert til akademisk prestasjon. Personer med høy mestringssevne vil sannsynligvis sette «høye» mål og prestere godt. Konseptuelt er egen mestringssevne også et viktig motivasjonselement for å kunne tilpasse seg nye situasjoner. For at man skal forbedre eller vedlikeholde indre motivasjon er det viktig at man mestrer noe på egenhånd og at dette er noe man har bestemt på egenhånd (Ryan & Deci, 2000).

### 2.2.2 ARCS-modellen

Keller og Suzuki (2004) skriver om ARCS-modellen. ARCS står for attention, relevance, confidence og satisfaction, og er en modell som er utviklet for å assistere lærere med å systematisk analysere motivasjon til å lære i et e-læringsmiljø.

#### **Attention**

Det første en leksjon må fange er brukerens oppmerksomhet. Man vil helst ikke kjede studenten og det er derfor viktig å benytte seg av forskjellige taktikker for å holde leksjonen så interessant som mulig. Man kan for eksempel holde studentens oppmerksomhet ved bruk av interessant grafikk, animasjon eller hvilken som helst form for hendelse som introduserer uoverensstemmelse eller konflikt. Man kan også benytte seg av nysgjerrighet, mystikk eller et uløst problem for å holde oppmerksomheten til studenten. Et annet viktig element ved oppmerksomhet er variasjon. Det spiller ikke noen rolle hvor interessant noe er hvis man ikke har variasjon, mennesker vil tilpasse seg og til slutt miste interessen over tid. Det er derfor viktig å variere sin tilnæringsmetode og introdusere endringer. Ryan og Deci (2000) skriver at mange pedagogiske aktiviteter innen skole og utdanning, ikke er utformet for å være spesielt interessante. Det handler derfor om å motivere studentene til å verdsette disse aktivitetene og at man kan styre prosessen selv, uten ekstern påvirkning.

#### **Relevance**

Det andre kravet er relevans. Oppmerksomhet og nysgjerrighet er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å kunne motivere på egenhånd. Å ha klare mål er en nøkkelkomponent i relevans. Studenten må føle en nødvendighet for å bestå et kurs. Dette kan være for å kunne kvalifisere seg for en ønsket mulighet. Man oppnår et høyere motivasjonsnivå når studenten selv er personlig interessert og når studenten står fritt til å velge om han/hun ønsker å gjennomføre læringen. Når læring kan brukes til jobb eller for å tilfredsstillе akademiske krav øker også relevansen og motivasjonen i betydelig grad. Andre motiverende begreper som bidrar til å forklare relevans er behovet for prestasjon, tilknytning og makt og kompetanse.

#### **Confidence**

Det tredje kravet for motivasjon er selvtillit. Dette oppnås ved å hjelpe studentene med å etablere positive forventninger til suksess, og å oppleve suksess under forhold der de tilskriver sine suksesser til sine egne evner og innsats i stedet for til flaks eller at oppgaven er for lett eller

vanskelig. Selv en vellykket gjennomføring øker ikke nødvendigvis studentens selvtillit hvis personen mener at suksessen skjedde på grunn av flaks.

### **Satisfaction**

De første tre kravene er nødvendig for å etablere motivasjon for å lære, den fjerde (tilfredshet) er nødvendig for at studentene skal ha positive følelser knyttet til læringsopplevelsen. For å oppnå en tilfredshet må studenten få positive reaksjoner fra andre, for eksempel belønninger og anerkjennelse. Muligheten til å ta i bruk det man har lært i reelle situasjoner er også med på å bygge opp tilfredsheten. Til slutt er følelse av egenverd og rettferdighet viktig. Studenten må føle at mengden arbeid som kurset krevde var hensiktsmessig, samt at det var en sammenheng mellom mål, innhold og tester.

Hvis alle disse fire kravene er tilfredsstillt, er det sannsynlig at studenten har et høyt motivasjonsnivå til å ville lære. Disse kategoriene i seg selv forklarer riktignok ikke hva slags taktikker og metoder man kan bruke for å motivere og når man skal bruke dem, men er heller et hjelpsomt verktøy når man skal designe eller analysere e-læring.

### **2.2.3 Gamification**

Gamification er bruken av elementer fra spill eller spillprinsipper i situasjoner utenfor spill-sammenheng. Enhver applikasjon, oppgave, prosess eller kontekst kan i teorien gamifiseres. Målet med gamification er å engasjere brukeren ved å benytte disse elementene fra spill og dermed få brukeren til å føle mer eierskap og mening når han/hun utfører oppgaver, meningen med gamification i e-læring er å motivere studentene til å tilegne seg informasjon i så stor grad som mulig for å oppnå suksess og prestere best mulig under evalueringer (Muntean, 2011). Gamification blir som oftest brukt i markedsføring og forretningssammenhenger, men blir også brukt i læring. Ved å inkorporere gamification i e-læring øker man motivasjonen til den ansatte (Muntean, 2011; Shneiderman & Ben, 2004). Eksempler på gamification kan være utdeling av poeng, merittmerker, ferdighetsnivåer (levels), oppdrag eller bruken av resultattavle/toppliste (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara, & Dixon, 2011). Ellers kjedelige ting kan med gamification gjøres litt mer underholdende og morsomt å gjennomføre (Muntean, 2011). Gamification har også mulighet til å innføre et sosialt spill med interaksjon med medspillere. Fogg (2002) forklarer at når mennesker oppfatter en sosial tilstedeværelse fra andre responderer de på en naturlig måte og får følelser som empati, sinne, gruppepress, følelsen av å ville konkurrere, høre

hjemme eller å ville samarbeide, som for eksempel å følge sosiale regler som å vente på sin tur (Fogg & J., 2002).



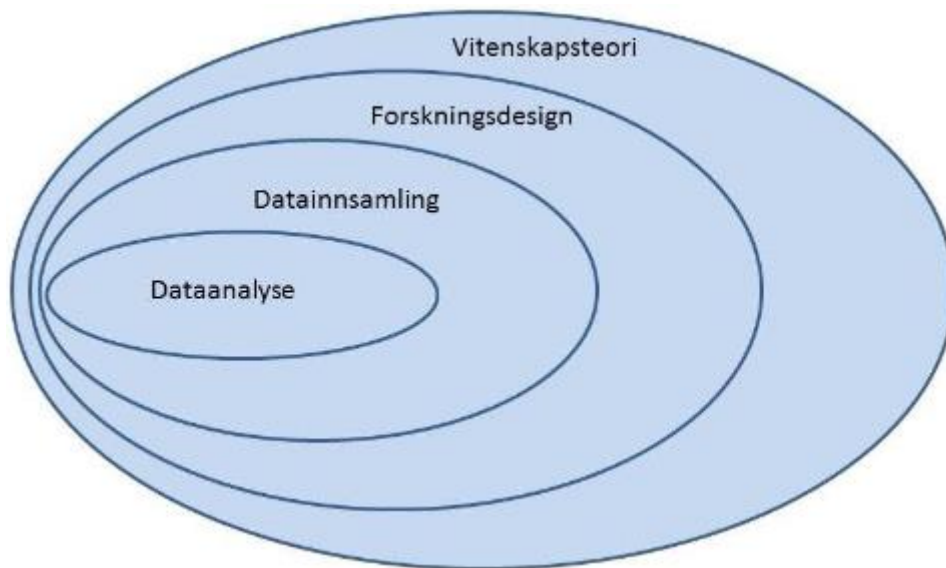
### 3 Metode

Forskningsbasert kunnskap er basert på å stille spørsmål. Det er først når man konfronterer eventuelle spørsmål og spekulasjoner med virkeligheten at man kan finne ut om en påstand er riktig eller feil. For å gjøre dette samler man inn empiri om en påstand ved hjelp av vitenskapelige metoder. Metode er måten man går frem, når man skal samle inn empiri, samt at det er et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2015).

I kapittelet gjøres det rede for oppgavens metodiske tilnærmings. Teorigrunnlaget for selve gjennomføringen, samt erfaringer som er gjort underveis er utgangspunktet for valget av den metodiske tilnærmingen. Hensikten med dette kapittelet er å gi leseren et bedre innblikk i fremgangsmåtene som ble brukt i denne studien, for å selv kunne vurdere styrker og svakheter ved oppgaven.

Denne oppgaven følger anbefalingen innen akademisk skriving (Busch, 2013) som Tor Busch kom med i sin bok «*Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*». Følgende bøker ble også brukt for å få et mer utfyllende bilde på metodiske tilnærminger, støtte opp under påstander og for å kunne fylle inn tilleggsinformasjon der dette var nødvendig. «*Kvalitative forskningsmetoder*» skrevet av Aksel Tjora (2012), «*Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*» skrevet av Johannessen et al. (2010) og «*Hvordan gjennomføre undersøkelser*» skrevet av Jacobsen (2015).

Når man skal gjennomføre en vitenskapelig undersøkelse må det foretas en rekke valg knyttet til forskningsmetoden. Som tidligere nevnt kommer Busch (2013) med en anbefaling i å skille mellom vitenskapsteori, forskningsdesign, datainnsamling og dataanalyse. På hvert enkelt nivå er det en rekke spørsmål som en forsker må ta stilling til. Disse temaene kan fremstilles som en forskningsløk, der man starter ytterst og jobber seg mot midten.



Figur 3:1 - Forskningsløken: Ulike nivå for valg av forskningsmetode (Saunders & Lewis, 2009 i Busch, 2015, s. 49)

Som forskningsløken viser, må man først velge hvilket vitenskapsteoretisk standpunkt man skal ta. I følge Busch (2013) er dette et overordnet spørsmål som kommer til å ha betydning for alle metodevalg man vil ta senere. Deretter kommer forskningsdesign. På dette nivået tar man flere prinsipielle beslutninger som får utfall for valg av hvordan datainnsamlingen og dataanalysen kommer til å forekomme. På de to siste nivåene velger man mer konkrete fremgangsmåter enn på de to foregående (Busch, 2013).

### 3.1 Vitenskapsteori

Et av de første valgene som man bør foreta seg når man skal gjennomføre vitenskapelige undersøkelser er hvilket vitenskapsteoretisk standpunkt man skal følge. For å komme frem til dette standpunktet er man nødt til å se nærmere på de tre nivåene ontologi, epistemologi og metodologi.

**Ontologi**, «slik ting faktisk er», er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Våre forestillinger om hvordan verden ser ut. Finnes det en objektiv verden utenfor oss selv eller kan verden bare forstås som våre egne tolkninger (Busch, 2013)?

Ofte hevdes det at kvalitative forskningsmetoder er mer subjektive enn de kvantitative. Tjora (2012) skriver at dette ikke stemmer. Begge metodene er interessert i individenes synspunkter og at man i hovedsak vil komme fram til det samme om man bruker samme teori og perspektiver forskeren anvender. Tallmaterialet til kvantitative metoder er dessuten ofte basert på subjektivitet, dersom det ofte blir spurt om hva individet føler eller tenker om en bestemt sak



eller påstand. Når man gjennomfører et kvalitativt intervju ber man informanten redegjøre for hva de tenker eller føler om den samme påstanden, er dette i like stor grad subjektivt. Fordelen med en kvantitativ undersøkelse er at man kan undersøke om enighet i påstander henger sammen med demografiske variabler (kjønn, alder, bosted), jobb, utdanning og lignende. I den kvalitative varianten vil man få vite hvorfor informanten tenker slik han/hun tenker og hva som er årsaken til at diverse holdninger skapes. I en kvalitativ undersøkelse vil man også kunne identifisere temaer og forhold som ikke var satt opp som spørsmål eller svaralternativer. Informanten kan altså belyse temaer som forskeren ikke har tenkt på, ettersom den kvalitative metoden ikke begrenser informanten i like stor grad. Den kvalitative analysen, bærer større preg av forskersubjektivitet enn den rene matematiske analysen man gjør ved kvantitative metoder.

**Epistemologi**, «læren om kunnskap», er knyttet til hvordan og i hvor stor grad det er mulig å få en sann kunnskap om denne verden. Man må erkjenne at det er et skille mellom virkeligheten slik den faktisk er og slik den fremstår og oppfattes for forskeren. Når man da har et slikt skille, i hvor stor grad er det da mulig å oppnå den sanne kunnskap (Jacobsen, 2015).

**Metodologi**, handler om metodene man anvender for å tilegne seg kunnskap (Busch, 2013).

Positivism og hermeneutikk (også kalt fortolkningsbasert tilnærming), er to sentrale begreper som er tilknyttet ontologi, epistemologi og metodologi. Positivism tar utgangspunkt i at man benytter vitenskapelige metoder til å avdekke den objektive virkeligheten i verden. Fortolkningsbasert tilnærming forholder seg da til det motsatte og hevder at verden er subjektiv (Busch, 2013). Denne oppgaven baserer seg på den fortolkningsbaserte tilnærmingen, noe som blir forklart i nærmere detalj i neste delkapittel.

### 3.1.1 Fortolkningsbasert tilnærming.

I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i den fortolkningsbaserte tilnærmingen, for å kunne trekke den beslutningen ble tabellen til Jacobsen (2015) brukt. Denne ble brukt for å sammenligne og sette den positivistiske og den hermeneutiske tilnærmingen opp mot hverandre. Tabellen (Tabell 4.1) ser da på sammenligner da ved hjelp av de tre forskjellige nivåene ontologi, epistemologi og Metodologi.

	<b>Positivism</b>	<b>Hermeneutikk</b>
Ontologi	<i>Stabil og objektiv virkelighet Lovmessigheter</i>	<i>Dynamisk og menneskeskapt virkelighet</i>
Epistemologi	<i>Det generelle</i>	<i>Det unike og særegne</i>
	<i>Objektiv virkelighet som kan studies gjennom objektive metoder og mål</i>	<i>Virkeligheten er konstruert av mennesker og må studies ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten</i>
	<i>Nøytrale forskere som beskriver virkeligheten</i>	<i>Forskere som fortolker virkeligheten</i>
	<i>Kunnskap er kumulativ</i>	<i>Kunnskap er lokal og unik</i>
Metode	<i>Deduktiv</i>	<i>Induktiv</i>
	<i>Individualistisk</i>	<i>Holistisk</i>
	<i>Avstand</i>	<i>Nærhet</i>
	<i>Tall (kvantitativ)</i>	<i>Ord (kvalitativ)</i>

Tabell 3.1 - Positivistisk og hermeneutisk metode (Jacobsen, 2015, s. 32)

I denne oppgaven lå fokuset på å kartlegge informantenes erfaringer, meninger, motivasjonsfaktorer og tanker rundt bruk av e-læring generelt i jobbsammenheng, samt det spesifikke e-læringskurset innen GDPR. Dette ble gjort ved å ha fokuserte intervjuer med en rekke forskjellige ansatte i samme virksomhet. Datainnsamlingen består også av en liten spørreundersøkelse, der informantene satt en verdi på datakyndighet, oppfattet utbytte av e-læring og oppfattet utbytte av e-læringskurset. I samfunnsforskning ønsker man å studere for eksempel holdninger i en familie, samfunn eller organisasjon (Jacobsen, 2015), og i denne oppgaven er det fokus på organisasjonen. I denne oppgaven ble det hovedsakelig benyttet kvalitative metoder. Jacobsen (2015) skriver at det er umulig for en forsker å ikke påvirke resultatene, og det stemmer over ens i denne oppgaven også. Ut i fra teorien har forskeren dannet seg et bilde av hvordan man tror virkeligheten er og det kan tenkes at dette har påvirket oppgaven og den dataen som har blitt samlet inn. Samtidig var det slik at for å få et fullstendig bilde og for å kunne sette seg inn i situasjonen til informantene, var det nødvendig å gjennomføre intervjuer med informantene. Jacobsen (2015) støtter også opp mot denne

påstanden og skriver at fortolkningsbasert tilnærming krever en form for nærhet for at forskeren kan få empati med informanten og for å kunne sette seg inn i andres livssituasjon.

### 3.1.2 En pragmatisk tilnærming

En siste prinsipiell dimensjon er forholdet mellom induktiv og deduktiv forskning. Rent induktivt og rent deduktivt betraktes som ytterpunkter på en skala. Det er i utgangspunktet ikke mulig å være kun den ene (Jacobsen, 2015). En induktiv metode innebærer at forskeren nærmer seg empirien uten noen forventninger om hvordan verden ser ut. Forskeren har da ingen hypoteser eller teorier i forkant, og går fra empiri til teori. Ved bruk av deduktive metoder tar man utgangspunkt i eksisterende teorier som er utviklet gjennom tidligere forskning. Man danner seg da hypoteser om hva som finnes, for så å avkrefte eller bekrefte disse hypotesene. Forskeren går da fra teori til empiri (Busch, 2013).

En pragmatisk tilnærming baserer seg på det som kalles abduksjon. Ved å velge en pragmatisk tilnærming legger man seg mer mot midten av disse to ytterpunktene. Man beveger seg da mellom teori og empiri, der det teoretiske utgangspunktet justerer seg etter hvert som empirien samles og datainnsamlingen justeres etter som det utvikles nye teorier (Jacobsen, 2015). I starten av denne studien ble det lagt en relativt åpen problemstilling, som endret seg underveis. Problemstillingen ble da formet etter hvert som det dukket opp interessante teorier og funn i empirien.

Under finner vi en tabell, hentet fra Jacobsen (2015, s. 42), som oppsummerer de grunnleggende forutsetningene i den pragmatiske tilnærmingen.

	<b>Pragmatisk tilnærming</b>
Ontologi	<i>Virkeligheten er ikke fysisk. Det finnes likevel en virkelighet utenfor den enkelte. Fokus på regelmessigheter og sannsynlighet heller enn lovmessighet.</i>
Epistemologi	<i>Vi kan oppnå kunnskap om en menneskeskapt virkelighet utenfor oss selv. Virkeligheten kan ikke beskrives objektivt, men det er meningsfullt å snakke om en felles oppfatning av fenomener – intersubjektivitet. Kunnskap er delvis kumulativ, men også avhengig av kontekst.</i>
Metode	<i>Abduktiv metode som en vekselvirkning mellom teori, hypoteser og spørsmål. Undersøkelsens åpenhet avhenger av kunnskapsgrunnlag. Både individ og kontekst, men varierende fokus etter hva som er problemstillingen. Balanse mellom avstand og nærhet- fordeler og ulemper med begge. Tall og ord utfyller hverandre Nøytralitet som et ideal, men likevel noe det er vanskelig å oppnå i virkeligheten.</i>

Tabell 3.2 - Forutsetninger i den pragmatiske tilnærmingen (Jacobsen, 2015, s. 42)

## 3.2 Forskningsdesign

Etter man har valgt vitenskapsteori er det naturlig å velge forskningsdesign. Når det kommer til valg av forskningsdesign er det fire prinsipielle spørsmål som må besvares (Busch, 2013).

- 1) Valg mellom ekstensivt eller intensivt design.
- 2) Valg mellom kvalitative eller kvantitative metoder.
- 3) Valg av tidsperspektiv
- 4) Valg av hoveddesign

### 3.2.1 Intensivt design

Når man velger mellom ekstensivt eller intensivt, må man vurdere om man skal samle data fra mange kilder, for eksempel via en spørreundersøkelse (ekstensivt). Eller gå mer i dybden og samle data fra få kilder, for eksempel via intervjuer (intensivt) (Busch, 2013). Man må vurdere hvilke ressurser man har tilgjengelig i prosjektet, hvor mange variabler som skal kartlegges og hvor åpen eller avgrenset problemstillingen er.

Når man ønsker å undersøke en kompleks problemstilling med mange variabler er det gunstig med en intensiv problemstilling. Hvis problemstillingen er relativt avgrenset er det enklere å velge et ekstensivt design (Busch, 2013). Jacobsen (2015) skriver at hvis man har en eksplorerende og åpen problemstilling, som krever en metode som kan få fram nyanser og

mulighet til å gå i dybden, er et intensivt design et godt valg. I denne studien var det begrenset med ressurser eller informanter, men det var også som tidligere nevnt, en relativ åpen problemstilling. Dette er på grunn av at man kan ikke ta for gitt at alle virksomheter er like og at e-læring er likt overalt. Altså et ekstensivt design ville derfor ikke gitt et grundig nok bilde av virksomheten og deres ansatte. Busch (2013) kommer også innom dette og skriver at et fortolkningsbasert standpunkt ofte trekker mot et intensivt design, men at det ikke alltid trenger å være slik i alle tilfeller. Som sagt var det behov for et intensivt design for å forstå informantene og tilegne seg deres erfaringer, men hvis det skulle blitt samlet inn mer empiri i etterkant av denne oppgaven, kan det tenkes at man kunne valgt et ekstensivt design.

### 3.2.2 Kvalitativ

Akkurat som valget mellom intensiv og ekstensivt design, har også valget mellom kvalitativ eller kvantitativ data fordeler og ulemper. Kvalitativ gjør at man kan få et rikere innhold og egner seg bedre til å analysere komplekse sammenhenger, mens kvantitativ forskning er basert på flere informanter, er enklere å samle inn og enklere å analysere (Busch, 2013). Da det skulle velges mellom kvalitativ og kvantitativ datainnsamling er årsaken til valget i stor grad knyttet til det som ble nevnt i det foregående delkapittelet. En annen årsak var det at det var mangel på informanter som meldte seg som frivillige til å delta. 7 intervjuer er akseptabelt og kan gi en god forståelse, men hvis denne studien skulle vært gjennomført med kun spørreundersøkelser ville det vært behov for flere informanter. Konklusjonen var i forkant av studien at det å ha størst tyngde på den kvalitative metoden trolig vil gi best mulig resultat og bilde av virksomheten, men også gjøre det enklere å svare på problemstillingen. Denne studien er som sagt basert på kvalitativ forskning, men har også tre kvantitative spørsmål der informantene skulle rangere oppfattet datakyndighet, læringsutbytte av e-læring og læringsutbytte de fikk av GDPR-kurset. Dette var nødvendig for å kunne se forskjeller og likheter mellom de demografiske gruppene og hvor vidt tidligere forskning stemte med funnene i denne studien.

### 3.2.3 Tidsperspektiv

Ved valg av tidsperspektiv er spørsmålet om man skal samle inn data på ett eller flere tidspunkter. Ved at man samler inn på flere tidspunkter gjør det at man kan analysere eventuelle endringer og det er lettere å studere mulige årsak-virkning-forhold (Busch, 2013).

Med tanke på problemstillingen, tema og case kunne dette vært veldig aktuelt. E-læring og motivasjon til å lære har utviklet seg mye de siste årene og det kommer trolig til å endre seg i

fremtiden også. Det kunne for eksempel vært interessant å se hvordan de samme menneskene endret holdninger og erfaringer opp mot e-læring over tid. Det samme gjelder temaet i casen, nemlig opplæring i GDPR. GDPR hadde ikke tredd i kraft da intervjuene ble gjennomført, så det kunne i aller høyeste grad vært interessant å se på dette temaet etter 25. mai, 2018. Men på grunn av at denne oppgaven har en innleveringsfrist 2 dager og 0 virkedager etter GDPR trer i kraft, ble tiden litt for knapp. Det kunne også vært gjennomført et intervju før og etter virksomheten gjennomførte e-læringskurset i GDPR, men det ble ikke informert om før etter gjennomføringen dessverre.

### 3.2.4 Casestudie

Ved valg av hoveddesign kan man velge mellom mange forskjellige, men Busch (2013) skriver at de viktigste er eksperimenter, kvasieksperimenter, evalueringsforskning, etnografiske studier, fenomenologiske studier, casestudier og aksjonsforskning.

I denne oppgaven er det valgt casestudie som hoveddesign. Det som kjennetegner casestudier er at fenomenet man ønsker å forstå er tett koblet med konteksten. Casestudier er relevant for alle som skal studere et fenomen i en organisasjon og undersøkelsene er målrettet og til dels bygget på teori (Busch, 2013). Jacobsen (2015) skriver at casestudier er når forskeren får dypt inn i en situasjon, organisasjon eller lignende i et klart avgrenset tidsområde. Og at man får frem en «virkelighetsnær» beskrivelse og gir en god innsikt i et sted eller hendelse. Casestudier er også godt egnet til å utvikle ny forståelse (Jacobsen, 2015). I denne studien ble det sett på erfaringer med e-læring med et kurs innen GDPR som case. I skrivende stund er GDPR et forholdsvis ferskt tema for mange og det var derfor interessant å forsøke å avdekke hvordan e-læring fungerte som et verktøy til å lære opp ansatte innen GDPR. Svakheten med casestudier er at det er vanskelig å sammenligne caser (Jacobsen, 2015). GDPR er et veldig særegent tema og e-læring i andre temaer vil muligens ha andre behov og grunnlag for motivasjon. Det kunne vært aktuelt å sammenligne virksomheten i denne oppgaven med andre, som tok samme GDPR kurs. Men det var dessverre ikke mulig da virksomheten ikke tillatte at undertegnede hadde kontakt med deres kunder.

En av svakhetene med denne casestudien er at leseren ikke i noen grad får tilgang til noe av læringsinnholdet i GDPR-kurset. Ved bruk av skjermdumper fra GDPR-kurset hadde leseren fått et mye bedre innblikk og en mulighet til å selv kunne si seg enig eller uenig i det informantene sier. På en annen side er det informantenes mening som er viktigst. Hvis en

informant synes noe er lite estetisk vakkert og at dette fører til at denne informanten blir demotivert, så spiller det ingen rolle om en leser eller undertegnede er enig eller uenig i det. Det er også forståelig at virksomheten ikke ønsker å dele læringsinnholdet i GDPR-kurset ettersom opplæring i GDPR er et relativt ferskt markedssegment, med mange konkurrenter som helt sikkert kunne tenkt seg å ta en titt på kurset uten å måtte betale for det.

### 3.3 Datainnsamling

I dette delkapittelet blir det gjennomgått hva slags valg som ble gjort innen datainnsamling. Busch (2013) skriver at det er hovedsakelig fire metodiske valg:

- 1) Valg av metode for datainnsamling
- 2) Valg av datakilder
- 3) Valg av variabler
- 4) Operasjonalisering av variablene

#### 3.3.1 Valg av metode for datainnsamling

Tjora (2012) skriver om en rekke ting man burde vurdere ved valg av metode. Kvantitative undersøkelser har et stort fortrinn når det gjelder presentasjon av data, med fargerike søyler og diagrammer som oppfattes som mer sikker viten enn at man uttrykker seg skriftlig. Presentasjon av kvalitative undersøkelser er vanskeligere fordi den ofte må komprimeres til det ugjenkjennelige for å få plass i korte avisartikler. Funn kan fremstå som anekdotiske, ved at noen informanter trekkes fram eller at sitater fra intervjuer presenteres. Det er også vanskelig for lesere å vurdere kvaliteten av forskningen som har blitt gjennomført, samt hvordan den kan være relevant utover den konkrete casen som er blitt studert. Dybdeintervjuer og observasjonsstudier er som regel veldig tidkrevende og produserer store mengder data som skal behandles og analyseres. Et timelangt intervju kan røft beregnes som et dagsverk i etterarbeid. Det å være informant i et intervju kan også medføre en større belastning for informanten. Informanten kan føle at han/hun utleverer seg eller prater om et sensitivt tema. I enkelte situasjoner kan det være enklere å få informanter til å melde seg frivillig til å fylle ut spørreskjemaer enn å få de til å være med på et intervju (Tjora, 2012).

Intervju er den mest utbredte metoden for datagenerering innen kvalitativ forskning (Tjora, 2012). Det er spesielt semistrukturerte intervjuer eller dybdeintervjuer som er populære. Tjora (2012) skriver at en intervjuguide kan virke forstyrrende for forskeren, men at det er kanskje dette som skaper en mer seriøs atmosfære for informanten. Intervjuguiden vil også «modnes»

etter hvert som forskeren har gjennomført noen intervjuer og derfor kunne frigjøre seg i større grad og lykkes med å skape denne frie og uformelle samtalen.

Intervjuguiden var nok et støttehjul under det første intervjuet i denne studien, men dette gikk raskt over og det ble enklere å få en fri samtale samtidig som man fulgte intervjuguiden. Intervjuguiden gikk fra å være et støttehjul til en huskeliste.

I denne studien ble det foretatt fokuserte intervjuer, dette var fordi temaene for intervjuet var såpass begrenset og at tillit rundt temaet kunne etableres raskt, fordi temaene ikke var veldig følsomme eller vanskelig å ta opp. I utgangspunktet var det tenkt at det dybdeintervjuer skulle være metode for datainnsamling. Dette var før man vurderte situasjonen, tilgjengelige ressurser og behovet, der det viktigste var å velge en metode som gjorde at problemstillingen ble besvart. Kontaktpersonen i virksomheten informerte også om at det kunne vært fornuftig å ikke ha så lange intervjuer. Dette var fordi han mente at det kunne resultere i at få kom til å melde seg som informanter. Det ble derfor behov for å korte ned det planlagte intervjuet fra ca. en time, til en halvtime. Dette gjorde også at temaene i intervjuet måtte begrenses.

Et typisk fokusert intervju preges typisk av tre forskjellige faser, oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2012). Dette var også noe som ble fulgt da intervjuguiden skulle utarbeides.

Oppvarming – Spørsmålene er enkle og konkrete. Typiske spørsmål er navn, alder, stilling og temaer som ikke krever så mye av informanten. Denne fasen blir brukt til å demografisk data og til å skape trygghet hos informanten.

Refleksjon – Spørsmålene i refleksjonsfasen er kjernen i intervjuet. Her ønsker vi at informanten går i dybden på forskningstemaet ved at han/hun forteller om sine erfaringer. På enkelte spørsmål her vil det være naturlig å stille oppfølgingsspørsmål som måtte dukke opp, men det kan også være en fordel å ha «is i magen» ved at man venter litt før man stiller oppfølgingsspørsmålet og gir informanten mulighet til å utdype. Denne stillheten kan oppfattes som pinlig nok for informanten til at man nettopp velger å utdype.

Avrunding – Avrundingsspørsmål kan gjerne lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålene over. Avrundingen *normaliserer* situasjonen mellom intervjuer og informant, som ikke kjenner hverandre og som normalt ikke ville pratet på et personlig plan med hverandre. Det kan her være naturlig å ta opp hvordan



forskningsprosjektet går videre, hvordan dataen skal brukes, hvordan informanten vil få tilbakemelding også lignende. Man må heller aldri glemme å takke informanten for innsatsen. Det er viktig å avslutte med en god tone, informanten har jo satt av tid til å delta på intervjuet og det er ikke like lett å stille oppfølgingsspørsmål på telefon eller mail til en informant som satt igjen med en sur ettersmak.

I forkant av hvert intervju fikk også hver informant et informasjonsskriv (se vedlegg) med informasjon om studien og hva informasjonen skal brukes, hvordan og hvor lenge dataen skulle informeres, også lignende. Informanten ble også informert om hva slags temaer som skulle gjennomgås i intervjuet og at ingen svar var riktig eller gale.

Under gjennomføringen av et intervju er det viktig å skape en god stemning, gi informanten god nok tid til å svare og i bunn og grunn bare ha en fri samtale (Tjora, 2012). Det å begrense intervjuet til rundt 30 minutter var som regel helt greit og rikelig med tid, men det kunne også være en stressfaktor. Enkelte av informantene var veldig pratsomme og sa veldig mye interessant. Dette resulterte i at tiden gikk veldig fort og at 30 minutter kanskje var for lite. Som intervjuer og forsker ønsker man jo å få så mye som mulig ut av informanten, men samtidig vil man ikke oppta for mye av informantens arbeidsdag. Dette er kanskje ulempen med en pragmatisk tilnærming og en relativt åpen problemstilling, siden man under intervjuet ikke nødvendigvis vet like godt hva som er interessant og hva som ikke er det.

I enkelte situasjoner er det slik at man må stille noen ekstra oppfølgingsspørsmål om informanten ikke er pratesalig. Dette er helt greit i et intervjusammenheng fordi det å stille gravende spørsmål hører med til intervjuerens privilegium i intervjusituasjonen (Tjora, 2012). Det kan være flere årsaker til at informanten lar være å nevne enkelte ting, men ofte er det fordi informanten ikke tror at det er til interesse for intervjueren (Tjora, 2012). Samtidig er det viktig å ikke presse informanten for langt hvis man merker at temaet er ukomfortabelt å prate om for informanten.

Under datainnsamlingen var det noen som var mindre pratesalige enn andre. Det ble da vanskeligere å holde samtalen i gang og det ble mer frem og tilbake, helt til man kom inn på noe som interesserte informanten og man kunne få i gang en samtale igjen. Dette var ikke et stort problem, men det var en utfordring for en som ikke har gjennomført så mange intervjuer. Det var også vanskelig å vite hvor mange oppfølgingsspørsmål man skulle stille før man ble for ledende og eventuelt svekke troverdigheten til studien. Av den grunn ble det tidlig i

prosessen avklart at det man ikke skulle stille alt for mange oppfølgingsspørsmål og kanskje ubevisst lede mindre pratesalige informanter.

### **Lydopptaker**

Lydopptak er veldig gunstig å bruke når man skal gjennomføre et intervju. Ved å bruke lydopptaker gir det man en visshet om at man får med seg det som blir sagt, man kan fokusere mer på informanten og det som blir sagt, samt sikre god kommunikasjon, mulighet til å komme opp med oppfølgingsspørsmål og sikre flyten i intervjuet (Tjora, 2012).

I forkant av intervjuet er det viktig å spørre informanten om det er greit at man gjør opptak av intervjuet (Tjora, 2012). Man må belyse om hvordan disse opptakene skal behandles, oppbevares og når de skal slettes.

For å samle inn data fra intervjuene ble en mobiltelefon benyttet som lydopptaker. Den ble slått på i starten av intervjuet og plassert midt på bordet. Ved oppstarten av hvert intervju ble det informert om lydopptaket, både muntlig og skriftlig. Lydopptakene ble i etterkant gjennomgått og transkribert, og så sendt tilbake til noen av informantene for sitatsjekk. Alle informantene fikk mulighet til å se over transkriberingen, men kun 3 av 7 benyttet seg av dette. Etter endt intervju ble intervjuet flyttet over til en passordsikret datamaskin og slettet fra mobiltelefonen. Selve intervjuene fikk navnet intervju 1-7, og var i den rekkefølgen intervjuene ble gjennomført.

### **Lokasjon**

Tjora (2012) skriver at det kan være greit å tenke på hvor man gjennomfører intervjuet. Ved å legge til rette for en avslappet stemning får man informanten til å føle seg mer avslappet. Det kan også være en fordel å velge en lokasjon der informanten føler seg hjemme, for eksempel på egen arbeidsplass eller i eget hjem. Det er også greit å velge en lokasjon som ikke er utsatt for altfor mye støy med tanke på at det blir benyttet diktafon ved de fleste intervjuer. Dette kan føre til at kvaliteten på opptakene blir dårligere og at data i verstefall kan gå tapt. Det kan på arbeidsplasser være vanskelig isolere seg nok på grunn av mangel på møterom eller lignende og derfor føre til støy og at informanten ikke føler seg like komfortabel (Tjora, 2012). Intervjuene ble gjennomført på lokalene til virksomheten, der 6 av intervjuene ble gjennomført på diverse møterom og ett ble gjennomført på kontoret til informanten. Informantene fikk da være et sted der de kunne føle seg hjemme og arbeidsdagen deres ble også spart, med tanke på at de slapp å reise frem og tilbake mellom lokasjoner før og etter intervju.

### 3.3.2 Valg av datakilder

Når man benytter seg av kvalitative metoder, ønsker man å komme så nært innpå målgruppen sin som mulig. Ofte er det vanskelig å bestemme hvor stort et kvalitativt utvalg bør være i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Antall nødvendige intervjuer er enklere å estimere når man har gjennomført noen intervjuer og har en viss forståelse for kvaliteten på de intervjuene man har gjennomført og om de svarer tilstrekkelig på problemstillingen (Johannessen et al., 2010). Tjora (2012) skriver at hovedregelen for rekruttering av informanter ved bruk av intervjuer, er at man velger informanter som av ulike grunner vil uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet.

Under rekrutteringen av informantene ble det sendt ut en felles-mail til alle de ansatte. Denne mailen ble sendt av kontaktpersonen i virksomheten og der han introduserte studien, med litt informasjon om undertegnede, intervjuet og rettighetene til informantene. Det eneste kravet som ble stilt til informantene var at de måtte ha gjennomført GDPR-kurset. Det var også ønskelig å få informanter fra begge kjønn, forskjellige aldre og fra forskjellige avdelinger, men dette var bare et ønske og ikke et krav. Felles-mailen ble sendt til de ansatte i virksomheten i to omganger, på grunn av litt for lite respons den første gangen den ble sent ut.

I denne studien ble det gjennomført 7 intervjuer. Informantene hadde alle tilhørighet til samme kontor, men jobbet i forskjellige avdelinger og med forskjellig bakgrunn. Informantene var mellom 30-60 år gammel, kjønnsfordelingen var 4 menn og 3 kvinner og alle har vært ansatt i virksomheten fra 1 til 18 år. Intervjuene ble gjennomført på tvers 4 virkedager og varte fra 25 til 40 minutter.

### 3.3.3 Valg av variabler

For at en spørreundersøkelse ikke skal bli for stor eller at et intervju ikke skal bli for langt, er det nødvendig med avgrensninger (Busch, 2013). E-læring og opplæring i GDPR er store temaer som man kan skrive om i det uendelige og e-læring og opplæring i forskjellige temaer kommer det nok også til å forskes på i veldig lang tid fremover. Dette gjør at det er mange temaer man kan skrive om, men det kan også by på utfordringer når man må begrense seg.

*F1: «Hva slags faktorer motiverer de ansatte til å gjennomføre e-læring?»*

*F2: «Hvordan fungerer asynkron e-læring i arbeidslivet?»*

*F3: «Hvordan påvirker demografiske forskjeller de ansattes erfaringer med e-læring?»*

Forskningsspørsmålene i denne oppgaven er derfor rettet mot e-læring generelt, e-læring som metodikk for opplæring, asynkron e-læring i arbeidslivet og motivasjonsfaktorer. Disse temaene, sammen med resultatene av intervjuene, er kjernen bak forskningsspørsmålene, teorigrunnlaget og diskusjonen. Man får da et bredt synspunkt på e-læring og går litt dypere på motivasjon.

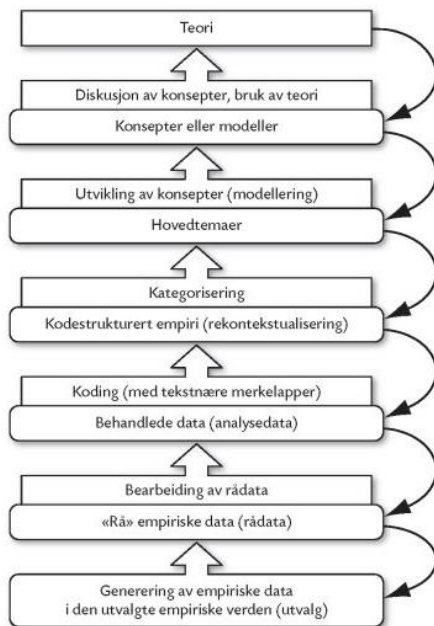
### 3.3.4 Operasjonalisering av variablene

Funnene i denne studien er ikke nødvendigvis målbare i like stor grad som en kvalitativ undersøkelse kunne vært. Funnene i studien ble sammenlignet med teorigrunnlaget og dermed vurdert i hvor stor grad virksomheten passer med funn i andres oppgaver. Det var fokus på Welsh et al. (2003) innen e-læring og en hel rekke med forfattere innen motivasjon, blant annet Keller og Suzuki (2004) med deres ARCS-modell, Law et al. (2010), Ryan & Deci (2000) og Kuvaas et al. (2017). Det var med utgangspunkt i disse at intervjuguiden ble utarbeidet.

Intervjuguiden ble delt opp i 3 temaer E-læring generelt, e-læring i arbeidslivet og GDPR-kurset. Grunnlaget for de tre temaene var da forskningsspørsmålene og teorigrunnlaget. Intervjuguiden ble utarbeidet og sendt til veileder for tilbakemeldinger.

## 3.4 Dataanalyse

I dette delkapittelet gjøres det rede for hvilke metoder som ble tatt i bruk for å analysere dataen som ble samlet inn. Johannessen et al. (2010) skriver at kvalitativ analyse dreier seg om å redusere tekster til mindre ord, setninger, avsnitt, for så å binde disse sammen, for så å forsøke å forstå delene i lys av den helheten som dannes. Dataanalyse kan være relativt komplisert. For å redusere denne kompleksiteten har Tjora (2012) utarbeidet en *stegvis-deduktiv induktiv* metode(SDI)



Figur 3:2 - Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2012, s. 176)

Ved bruk av induktiv metode jobber man oppover i modellen, fra data mot teori. Den deduktive metoden gjør omvendt. Tjora (2012) skriver at modellen kan gi inntrykk av at forskningsprosesser er lineære. Dette er det vist at ikke stemmer, ettersom man også kan være på ulike stadier i modellen på samme tid. Denne modellen er ment for å hjelpe relativt ferske forskere med å komme seg fremover i arbeidet med datagenerering og analyse (Tjora, 2012).

For mange kan være en barriere å starte med analysen (Tjora, 2012). Dette er fordi den kvalitative metoden kan føles mer utrygg når man skal analysere og er heller ikke så lett å strukturere, som for eksempel datagenereringen. Man kan også være usikker på om man har klart å generere nok interessante data. Dette er nok årsaken til at undertegnede valgte en pragmatisk tilnærming. Det å ha for lite kunnskap om på fenomener innen teorien var litt for usikkert. Dette ville også krevd at det ble gjennomført lengre intervjuer og muligens også å ha flere runder med intervjuer.

### 3.4.1 Dokumentere

Som tidligere nevnt ble det i denne studien benyttet lydopptaker. Hadde oppgaven blitt skrevet av flere enn en person ville det vært naturlig og tidsbesparende hvis en annen noterte under intervjuene. Intervjuene ble transkribert så raskt som mulig etter intervjuene, mens man fortsatt hadde alt ferskt i minne. Til å transkribere ble programmet NVivo benyttet, på anbefaling fra tidligere masterstudenter og fra ansatte på fakultetet. Det var også noen medstudenter som

transkriberte i Word, med en vanlig Windows Media Player til å avspille intervjuene. NVivo ble da ansett som en bedre løsning, med funksjonalitet for å sakke ned hastigheten på avspillingen, hoppe frem og tilbake i lydfilen, og det å ha lyd og tekst i samme dokument. Det ble også antatt at det kom til å lønne seg å benytte NVivo da teksten i senere skulle systematiseres og kategoriseres.

Utforskning av data kalles ofte for «tekst-graving» (text mining) (Johannessen et al., 2010). Ved hjelp av NVivo kan man for eksempel prøve å finne struktur i teksten. En av disse hjelpemidlene er en funksjon for å lage en ordsky. Med tanke på at intervjuene i denne studien ikke var så lange og heller ikke så mange, var det dessverre ikke så veldig interessant med en ordsky. Denne funksjonaliteten fungerer nok også bedre hvis skriftspråket er engelsk. NVivo har for eksempel en innebygd funksjonalitet som slår sammen like ord, for eksempel lære og læring. Dette fungerte ikke like bra på norsk, men det kan også være at årsaken er mangel på kunnskap om programvaren.

### 3.4.2 Koding

Kategorisering innebærer at vi «brytter opp» innholdet i mindre enheter, og dernest at vi samler ulike deler av teksten (data) i disse enhetene (Johannessen et al., 2010). Kategoriseringen består av å samle de kodene som har er relevante for problemstillingen i grupper, fordi det nå er problemstillingen og ikke empiri som bestemmer hva som er relevant (Tjora, 2012).

Akkurat som ved transkriberingen ble også NVivo brukt til å kode. Studier med flere intervjuer kunne hatt større utbytte av å kode i NVivo, men det var absolutt et nyttig hjelpemiddel for å få en bedre oversikt med kun 7 intervjuer også.

I førsteomgang ble det grov-kodet, alt ble delt opp i superkategorier. Disse superkategoriene var hovedtemaene i intervjuguiden. Det ble så dannet underkategorier, der flere av disse superkategoriene ble delt opp. I starten av kodingen ble det veldig mange koder og kanskje alt for mange underkategorier. Det følte som at kodingen kanskje mistet sin hensikt og at det ble vanskelig å holde orden. Enkelte av disse underkategoriene ble derfor slettet og flettet sammen med andre. Intervjuene delt opp i 3 forskjellige temaer med rundt 40 tilhørende koder. Dette hadde vært vanskeligere å kategorisere i programvare som Word eller lignende.

### 3.4.3 Sammenbinde

Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten å selv å måtte gå gjennom dataen som har blitt samlet inn (Tjora, 2012).

Etter kodingen er det viktig å forstå det man har kodet. Man skal se på sammenhenger og forskjeller, og se hvordan forskjellige forhold henger sammen. Kvalitative metoder er meget godt egnet til nettopp dette. Det å ikke bare forstå at noe henger sammen, men også til å forstå hvorfor det henger sammen (Johannessen et al., 2010). Man kan da se på teori, se hva slags funn som kom ut av intervjuene og kodingen, for så å sammenbinde disse opp mot teorien. Disse relasjonene kan da for eksempel fremstilles via en tabell eller lignende. Tabellene kan brukes til å begrunne, utdype og forklare det som ellers kan fremstå som overfladisk (Johannessen et al., 2010). Og man skal ikke bare understreke funn, men også avvik. Denne sammenbindingen av empiri og teorigrunnlaget gjør at man ser relasjoner mellom disse, men også eventuelle behov for å innhente mer teori for å få flere synsvinkler eller belyse elementer man ønsker å se nærmere på. Det danner da grunnlaget for å kunne skrive diskusjonskapittelet, der det som kommer frem i kapittelet for resultater blir koblet opp mot kapittelet for teori.

Det var interessant å se hvordan flere av informantene kom frem til svar som man ikke hadde tenkt på i det hele tatt, uten noen form for påvirkning fra intervjuholder.

I kapittelet for resultater er det brukt mange sitater. Dette for å gi leseren bedre forståelse av hva informantene faktisk sa under intervjuene. De forskjellige informantene har også fått pseudonymer, som for eksempel informant 1. Dette er for å at leseren skal kunne skille de forskjellige uttalelsene og forstå at sitater kommer fra forskjellige kilder, men også for å kunne følge de forskjellige informantene og kanskje forstå de i større grad. Hvis informant 1 er mostander av e-læring, er det greit å vite at det er informant 1 som også er lite datakyndig.

### 3.5 Metodekvalitet

Alle metodevalg påvirker undersøkelsens kvalitet. Graden av kvaliteten på en undersøkelse bestemmer i hvor mye man kan stole på resultatene. For å kunne diskutere metodekvaliteten skriver Busch (2013) at man må diskutere tre forhold:

- 1) Pålitelighet (reliabilitet)
- 2) Gyldighet (validitet)
- 3) Overførbarhet (generalisering)

#### 3.5.1 Pålitelighet

Med en positivistisk tilnærming er idealet nøytrale eller objektive observatører, men med en fortolkningsbasert tilnærming vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på (Tjora, 2012). Forskerens engasjement vil da kunne betraktes som støy i prosjektet ved at han/hun muligens påvirker resultatene. Dette engasjementet kan derfor betraktes som en ulempe, men også en fordel. Forskerens engasjement er en ressurs i forskningsarbeidet som det er viktig å ta vare på, men det er da viktig å redegjøre for ens egen posisjon og hvordan dette kan ha preget forskningsarbeidet (Tjora, 2012).

For å styrke påliteligheten til et prosjekt, er det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap og engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater. Mye kunnskap om temaet kan både være positivt og negativt, negativt med tanke på at man kan ha forutinntatte holdninger og positivt med tanke på at man i større grad kan stille presise spørsmål (Tjora, 2012). I denne studien var det informanter der flesteparten hadde relativt lik bakgrunn som undertegnede. Det var ingen personlig relasjon mellom forsker og informanten eller organisasjonens og dens kultur i forkant av studien. I etterkant kunne det kanskje vært en fordel å ha en tettere relasjon med flere ansatte for å forstå organisasjonen, men dette ga nok ikke så alt for store utslag.

For å ha en forståelse av den opplæringen de ansatte hadde hatt var det nødvendig å tilegne seg kunnskap om GDPR-kurset i forkant. I førsteomgang ble forordningen fra datatilsynet lest fra perm til perm (Datatilsynet, 2017). Dette var en midlertidig oversettelse av den offisielle engelske versjonen, og kan betraktes som relativt krevende å lese. Sammen med datatilsynets oversettelse og en rekke webinarer med forskjellige aktører, fikk man opparbeidet seg en grunnleggende forståelse for GDPR. Dette var ikke nødvendig for å forstå hvordan man skal



opplære ansatte i en bedrift i GDPR, men mer for å forstå hva GDPR er. Dette gjorde det enklere å prate med informanter og andre ansatte i virksomheten om temaet både forkant, under og etter intervjuene, men det er uklart om det hadde andre utslag. Det ble også gitt tilgang til GDPR-kurset som informantene selv gjennomførte, men med premisset om at ingenting av selve innholdet i dette kurset ble delt med noen.

Johannessen et al. (2010) skriver at det innen kvalitativ forskning er krav om relabilitet lite hensiktsmessige. Man benytter ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker og det er samtalen som styrer datainnsamlingen. Observasjoner er klart verdiladet og kontekstavhengige. Det vil da være umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning. Forskeren bruker seg selv som «instrument», og ingen andre har samme erfaringsbakgrunn og dermed vanskelig for andre (Johannessen et al., 2010).

I en oppgave er det viktig å påpeke hvilken informasjon som kommer datagenerering og hva som er forskerens analyser (Tjora, 2012). For eksempel, kan en diktafon være med på å muliggjøre direkte sitater fra informanten. Dette vil kunne styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi informantens stemme gjøres synlig for leseren (Tjora, 2012). Ved kvalitativ forskning kan forskeren styrke påliteligheten ved å gi leseren bedre innsyn (Johannessen et al., 2010). I denne oppgaven er det en rekke sitater fra intervjuene og er der fordi, som Tjora og Johannessen skriver, å gi leseren et bedre innsyn.

Under et av intervjuene kommer det frem at informanten har deltatt i utviklingen av GDPR-kurset. Svarene til denne informanten kan derfor være partiske. For å ikke svekke påliteligheten til spørsmålene i denne studien, har enkelte svar fra denne informanten ble derfor ekskludert.

Studien har 3 kvantitative spørsmål. Statistikken som kommer ut av disse tre spørsmålene har bare 7 svar. Dette er for få svar til at man fastslå at disse svarene har noen reel tyngde, men det fungerer godt som en indikator for hvordan situasjonen er i virksomheten.

### 3.5.2 Gyldighet

Tjora (2012) skriver at når man skal vurdere gyldighet, må man vurdere om de svarene man finner i forskningen faktisk er svar på de spørsmålene man forsøker å stille. Det å vurdere gyldigheten innen fortolkende tradisjon kan være relativt vanskelig og forskningen vurderes ofte av forskersamfunnet, ved at man for eksempel publiserer i vitenskapelige tidsskrifter eller

deltar på konferanser. Man må derfor forholde seg til aktuelle teorier og perspektiver innen det man forsker på og samstille egne funn med andres relaterte forskning (Tjora, 2012).

Formålet i denne studien er å se hvordan opplæring ved bruk av e-læring fungerer i en gitt virksomhet og hva som er motivasjonsfaktorene for at man gjennomfører e-læringen, med utgangspunkt i GDPR-kurset som er og kommer til å være aktuelt helt til neste store endring innen personvern. Som tidligere nevnt, ble det gjort grundig undersøkelse på temaet informantene skulle ha opplæring i, i forkant. Som Johannessen et al. (2010) skriver, er det vanskelig å forstå fenomenet uten å forstå konteksten. Det var derfor også viktig å få en grunnleggende forståelse av sentrale elementer innen e-læring og motivasjon for opplæring før intervjuguiden ble utarbeidet. Denne forståelsen som ble opparbeidet i forkant av intervjuene var riktig nok litt overfladisk, men det å ha den lille forståelsen var absolutt bedre enn ingenting.

### 3.5.3 Overførbarhet

Når man ser om forskning er overførbart eller generalisert, ser man på resultatene ved forskningen og i hvor stor grad de er overførbare til andre populasjoner eller andre situasjoner (Busch, 2013). Tjora (2012) deler generalisering innenfor kvalitativ forskning inn i tre former.

«

- *Naturalistisk generalisering: Man kan i rapportering av forskningen redegjøre godt nok for detaljene i det som er studert, til at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnen vil ha gyldighet for eksempel for leserens egen forskning*
- *Moderat generalisering: Generalisering kan tenkes i en mer kvalitativ forstand, hvor det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner (tider, steder, kontekster og andre variasjoner) resultatene vil kunne være gyldige.*
- *Konseptuell generalisering: Man kan ved kvalitativ forskning utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller(caser) enn det (eller dem) som er studert.*

» (Tjora, 2012, s. 208-209)

Studien i denne oppgaven er et øyeblikksbilde på hvordan e-læring fungerer i virksomheten i dag, men det kan tenkes at resultatene av forskningen også kan brukes av andre forskere. Dette oppgaven faller derfor under «konseptuell generalisering».

Et grunnlag for at generaliseringen kan være vanskelig, er at de ansatte i virksomheten jobber i en bransje innen teknologi. Det kan tenkes at de ansatte i virksomheten i denne studien er mer datakyndige enn en del andre virksomheter og at man derfor ikke kan fastslå at funn i denne studien er gjeldende i flere bransjer.

Jacobsen (2015) skriver at utvalget ved kvalitative studier ofte vil være skjeve og ikke nødvendigvis være representative for populasjonen. Siden informantene i denne studien ble valg ut på frivillig basis kan det tenkes at det har oppstått en slik skjevhet og at informantene består hovedsakelig om de som interesserer seg for GDPR og e-læring. Det er derfor vanskelig å si om resultatene i studien gjelder hele virksomheten, men undertegnede er av den oppfatningen at både virksomheten og andre i samfunnet kan lære av funnene som fremkommer i denne studien med tanke på både e-læring og opplæring innen GDPR i organisasjoner. GDPR-kurset som var en del av casen i denne studien er utviklet for å kunne selges til en rekke forskjellige aktører i en rekke forskjellige bransjer. Det kan også tenkes at funnene knyttet til opplæring i GDPR er overførbare til andre i samfunnet. Virksomheten brukte også sine egne ansatte for å teste kurset og var veldig fornøyd. Det at virksomheten har forsøkt å lage et kurs som er overførbart, trenger ikke nødvendigvis bety at det er det. Det kunne vært interessant for videre forskning å gi det samme GDPR-kurset til ansatte i andre virksomheter og se hvor vidt resultatene i denne oppgaven samsvarer. GDPR og personvern er noe som har kommet for å bli og være aktuelt i mange år fremover.

### 3.6 Ethiske hensyn

Etikk er viktig når man skal gjennomføre intervjuer, informanten skal ikke komme til skade på noen som helst måte. Det å komme til skade kan bety at man prater om et sensitivt og personlig tema eller at man røper informantens identitet. Det er derfor viktig å minne informanten om at de kan avslutte intervjuet når som helst og deltakere kan også trekke seg fra undersøkelsen etter intervjuet, evt. be om at deler av intervjuet ikke skal brukes. Det er også viktig at man ikke setter informanten i dårlig lys. Sitatsjekk kan brukes for å hindre at informanten blir gjenkjent (Tjora, 2012).

Som tidligere nevnt ble alle informantene informert både skriftlig, med et skriftlig samtykkeskjema, og muntlig i starten av intervjuet om deres «rettigheter». Informantene ble informert om hva informasjonen skulle brukes til, at datamaterialet kun var tilgjengelig for undertegnede og veileder, hvordan den skulle oppbevares, hvor lenge den skulle oppbevares,

hvordan den skulle behandles, at de kunne avslutte intervjuet om de måtte ønske det eller trekke seg i etterkant uten noen konsekvenser.

Studien ble ved prosjektstart meldt inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) for å være på den sikre siden. Senere viste det seg at informantene ikke ville være indirekte identifiserbare, ettersom det ikke publiseres tilstrekkelig med bakgrunnsopplysninger som gjør informantene identifiserbare.

Som tidligere nevnt ble alle informantene informert både skriftlig og muntlig i starten av intervjuet om deres «rettigheter». Både informantene og virksomheten er anonyme i denne oppgaven. Dette er på grunn av den pragmatiske tilnærmingen. I starten av oppgaven, da problemstillingen var mer åpen, var det ikke helt avklart hvilken retning oppgaven ville gå. Det ble derfor enighet mellom virksomheten, veileder og undertegnede at det ville være enklest å gjøre virksomheten anonyme. Grunnen til at informantene er anonyme var for at informantene skulle føle at de kunne si hva som helst, uten at en sjef eller kollega skal få vite hvem som sa de forskjellige tingene. GDPR-kursene var obligatoriske og noe alle måtte gjennomføre, men det var en av informantene som sa at han/hun ikke hadde gjennomført alle. Det kan tenkes at informanten ikke hadde vært like ærlige hvis hun/han ikke var anonym.

## 4 Resultater

I dette kapittelet presenteres funnene fra datainnsamlingen. Funnene er delt opp i fire kategorier, e-læring, GDPR-kurset, asynkron læring og motivasjon.

### 4.1 E-læring

#### 4.1.1 Datakyndighet og utbytte av e-læring

Alle informantene ble spurte om hvor datakyndig de følte at de var. De skulle da rangere seg selv på en skala fra 1-10, der 5 var et snitt i samfunnet eller den vanlige mannen i gata. Ingen av informantene følte at de var under snittet og svarene varierte mellom 6 og 9. Snittet av alle informantene ble 7,85. De kvinnelige informantene rangerte seg mellom 7 og 8, med et snitt på 7,33. De mannlige informantene rangerte seg mellom 6 og 9, mer nøyaktig en på seks og resten på 9, snittet ble da på 8,25. De mannlige informantene kom ut som mest datakyndig, men de hadde også den informanten som anså seg selv som minst datakyndig.

Litt senere i intervjuet ble informantene også spurt om hvor stort utbytte de følte at de fikk av e-læring. Igjen skulle de si et tall mellom 1 og 10, der 1 var intet utbytte og 10 er maks. Svarene varierte mellom 4 og 10, der snittet ble 7,4. Svarene fra de kvinnelige informantene varierte 6 og 8, med et snitt på 7. De mannlige informantene svarte mellom 4 og 10, med et snitt på 7,5. Igjen kom herrene ut på topp, men hadde fortsatt den med lavest utbytte.

En av informantene påpekte at ved enkelte ansatte har krav når de gjennomfører enkelte e-læringskurs.

*«Strengt tatt må vi jo ha et ganske høyt læringsutbytte. Vi er jo en god del som tar sertifiseringer og har derfor et krav om 70-80% riktig for å stå på en test» Informant 2.*

Det viser seg også at den informanten som følte seg minst datakyndig, også får minst ut av e-læring. Med en 6-er i datakyndighet og 4 i oppfattet utbytte av e-læring, men er også den som er eldst. Denne informanten sa:

*«Hvis du tror at du har fått tilstrekkelig gjennomgang med å kjøre et e-læringskurs, så tror jeg du tar feil. Det er en intro, også kan man selvfølgelig konsentrere seg mer eller mindre, men altså jeg tror du må følge det opp med å gjøre yttligere studier, gjøre ting i praksis, ha etterutdanning, før man kan si at «dette emnet her behersker jeg».» Sa Informant 1.*

#### 4.1.2 E-læring i arbeidshverdagen

De av informantene med høyest oppfattet læringsutbytte, var som regel også de som svarte at de var mest datakyndig. Det var også slik at de med størst læringsutbytte var de som oftest brukte e-læring i arbeidshverdagen sin.

*«Kanskje 80% av den opplæringen vi har er e-læring. I hvert fall for min del da. Så det hender ikke så ofte at man drar på kurs lengre, men heller at det er e-læring med selvstudium på nett.» Sa informant 2.*

*«I forhold til faget mitt, så har vi en del e-læring. Jeg kan ha sittet og brukt 30% av tiden min på e-læring for å holde med oppdatert, ta kurs eller sertifiseringer. Også er det andre kurs som alle i hele firmaet skal igjennom, for eksempel GDPR-kurset da.» Sa informant 4.*

Det er også noen av informantene som har e-læring, men oppfatter det ikke selv som e-læring.

*«Jeg har ikke veldig mye e-læring. Nå for tiden sitter jeg hele dagen og ser på foredrag eller går gjennom ting jeg skal lære på PC-en, men det er ikke slikt jeg tenker på som e-læring. Det er vel først når man får en link til noe man skal gå gjennom.»» Sa informant 5*

#### 4.1.3 E-læring VS klasseromsundervisning

De aller fleste informantene foretrakk en kombinasjon av e-læring og klasseromsundervisning i sin arbeidshverdag, men at det kom også an på temaet de skulle lære om også. Enkelte syns at e-læring er best som en lett introduksjon til et tema, mens andre syns at e-læring passer best når man skal ha en tung og teknisk opplæring. De ansatte kommenterte også på det at de hadde behov for å interagere med noen ved enkelte anledninger, enten det var med kursholder eller medstudenter for å kunne prate om pensum og diskutere.

*«Det kommer helt an på hva vi skal ha opplæring i. Hvis du tenker rent tekniske sertifiseringer, tester og opplæring, så er det det greit med e-læring i utgangspunktet. Hvis vi for eksempel skal ha opplæring i presentasjonsteknikk, så er det helt tvert imot. Da ville jeg ikke hatt det på e-læring, men heller hatt det i et klasserom med en engasjert foredragsholder. Men så lenge du skal lese teori og lære deg et stoff, så kan du like gjerne gjøre det selv. Heller et selvstudium enn at du skal sitte der å bli ler det. [...] Av*

*og til er det jo greit å treffe andre folk også. I et klasserom kan man diskutere kursopplegget, selv om temaet like godt kunne vært på e-læring. Denne diskusjonen får man jo ikke via e-læring. Spørsmålet da er jo: Hva ønsker man å oppnå?» Informant 2.*

*«[...] tungt teknisk opplæring synes jeg fungerer veldig bra som e-læring. Fordi du er i "moduset", sitter der og kanskje gjør dine notater, du stopper underveis, du søker kilder, du finner ut litt mer sjøl da. Men litt lettere ting, som er litt mer diffus og kan kreve diskusjon, så passer klasseromsundervisning seg bedre» Informant 4.*

*«Det er helt avhengig av temaet. Skal jeg lære meg noe helt nytt, som er komplekst, så vil jeg gjerne ha klasseromsundervisning. Skal jeg lære meg noe som ikke er så kompleks, eller noe på overordnet basis, så kan jeg godt ha e-læring. Eller hvis man skal ha påfyll på noe du allerede kan... Og også sammen med klasseromsundervisning.» Informant 7.*

*«Jeg synes det er veldig effektivt, men jeg ser at det... jeg føler at det er vanskelig å få en tung kompetanse. Gjennom e-læring. Det må i så fall være i kombinasjon med et klasserom. Fordi jeg savner den interaksjonen. Og jeg savner.. jeg vet ikke.. Men med den e-læringen vi har, så blir det litt lett synes jeg. Ofte. Lette spørsmål. Lette oppgaver. Litt for overordnet.» Informant 5*

Det er nok mange årsaker til at enkelte liker klasseromsundervisning best, men en av årsakene kan være på grunn av at man er vant med klasseromsundervisning fra tidligere kurs og opplæring, samt at det kanskje ikke fantes noe som het e-læring da de selv gikk på skolen.

*«Det kan ha med å gjøre at hele min oppvekst og utdanning har jo blitt utført i et klasserom» Informant 3*

Mer og mer av opplæringen foregår i dag via e-læring, men informantene ser ikke for seg at e-læring kommer til å ta over absolutt all klasseromsundervisningen.

*«Så jeg ser ikke på de som noe konkurrerende. Det ene kan være bedre enn det andre, ut ifra temaet og hva du skal gjennom. Men at man kan få mye mer av klasseromsundervisningen vi har i dag over på e-læring.. Det er ikke tvil om. [...] Bare på de fire årene jeg har vært i virksomheten, så kan man jo markant se at det har blitt*

*mer e-læring enn det vi hadde tidligere. Jeg reiser mye mindre på kurs nå, tar mye mer her.» Informant 2.*

*«Det kommer jo ofte an på hva man skal lære når man skal velge mellom e-læring eller klasseromsundervisning. For eksempel hvis man skal innføre en ny rutine i virksomheten er helt klart e-læring best. Heller det enn klasseromsundervisning som vi brukte tidligere.» Informant 5*

## 4.2 GDPR-kurset

### 4.2.1 Formålet med GDPR kurset

GDPR-kurset er ment som mer enn bare et introkurs. Dette er et kurs som skal selges og de ansatte i virksomheten blir da «forsøkskaniner» på dette kurset. De som lagde kurset har også erfart at når man lager e-læring av denne typen er det viktig å relatere til mer enn bare deg som ansatt i virksomheten, men også deg som privatperson og din familie.

*«Det var mer enn bare en intro. For litt av grunnlaget for at vi har lagd det her er jo for at vi skal kunne selge det her. Sammen med firmaet som eier verktøyet. Så vi tenkte jo i den gata hver gang vi lager et e-læringskurs. At det her er noe vi prøver ut på oss selv, også prøver vi kanskje å kommersialisere det, eller gi det bort gratis i en periode, til våre kunder. Og da har vi funnet ut at det er viktig at det treffer kursdeltageren. Det skal ikke bare være jobberelatert den informasjonen i påstandene som kommer. Skal du treffe med en opplæring, skal du treffe med noe innen IT-sikkerhet, så må du trekke det til privatpersonen. Det må kunne relateres til deg og familien. Så det prøver vi alltid å tenke på.»*

Siden dette er et kurs som skulle selges til så mange som mulig var det da også naturlig å spørre om hva slags hensyn man da må ta. I utgangspunktet kan det jo tenkes slik at GDPR vil fungere på hundre forskjellige måter i hundre forskjellige bedrifter. Hvordan utvikler man da et slikt kurs?

*«Vi har valgt å ikke lage et e-læringskurs i forhold til den prosessen som virksomhetene må igjennom for å starte på prosessen mot GDPR. Den prosessen må på en måte være styrt, og den er et lite fåtall av de ansatte som skal være med på den prosessen, for at bedriften skal komme i mål med GDPR. Og det er viktig å samle den gruppa, og komme i gang med å sette parameterne riktig, ut ifra hvor de er i dag. Det går på hvor mye*



*personopplysninger man sitter med. Altså har man kun opplysninger på egne ansatte, så er prosessen forholdsvis enkel. Når man ikke har noe kundeinformasjon. Men har man det og at den er sensitiv, så kan prosessen bli VELDIG stor, og hvert fall hvis man ikke har noen prosedyrer fra før av. Så det kurset vi hadde her var ikke rettet mot den jobben som du som virksomhet skal gjennom, men mer en generell informasjon. Alle er nødt til å endre litt metodikk i forhold til å behandle personopplysninger. Også mye på dine rettigheter, for å få det inn den veien, for å skjønne det at du, de endringene som kommer da.»*

#### 4.2.2 Vurdering av GDPR-kurset

Informantene ble spurt om å rangere kurset fra 1 til 10, der 1 betyr intet utbytte og 10 hvis de syns kurset var perfekt på alle måter. Informantene vurderte da kurset i sin helhet og rangerte kurset fra 5-8, med et snitt på 7,0. Alle de kvinnelige informantene svarte 8. De mannlige informantene svarte mellom 5 og 8, med et snitt på 6,67.

De som rangerte kurset med lavest verdi var de som hadde mest kjennskap til emnet fra før av.

*«Jeg tror at alt det som stor der visste jeg fra før.. egentlig.» Informant 2*

*«For meg var jo kurset egentlig bare rein info for å få innsikt i GDPR. Hva det innebærer for oss som selskap, men også for oss hver enkelt.» Informant 3*

*«Kjekt for meg som ikke hadde så mye forkunnskap.» Informant 6*

I denne vurderingen var det da altså ikke den samme sammenhengen som kom frem da vi spurte om utbytte av e-læring og datakyndighet, der de som føler at de er lite datakyndige også følte at de får mindre utbytte av e-læring. I denne vurderingen var det motsatt.

#### **Forkunnskaper**

En del av informantene hadde en del forkunnskaper som de hadde tilegnet seg i forkant av gjennomføringen av e-læringen. Dette har å gjøre med at det er et viktig tema og til dels et satsingsområde for virksomheten. Flere av informantene hadde derfor tilegnet seg kunnskap om GDPR på diverse møter og konferanser. Det var også noen som hadde tilegnet seg kunnskap om GDPR fordi det var relevant for jobben og arbeidsoppgavene deres, også var det de som hadde googlet GDPR fordi de var nysgjerrige eller visste at det kom til å bli et veldig relevant tema.

*«Jeg kjente til begrepet. Jeg hadde vært på intern-møter der folk som kan dette emnet har forelest i en 45-60 minutters tid. Så jeg vil si at jeg hadde en innledende kjennskap. Det var også fellesmøter om GDPR.» Informant 1*

*«Jeg hadde nok mer forkunnskap enn flesteparten, med tanke på at jeg jobber med IT-sikkerhet.» Informant 2*

Men det var også flere som ikke hadde noe eller lite kjennskap til GDPR før de gjennomførte kurset.

*«Ingenting. HELT ukjent. Hadde ikke hørt om det før» Informant 6*

*«Man kan vel si at jeg hadde relativt lite forkunnskaper ja» Informant 7*

### **GDPR i arbeidsdagen**

Informantene ble også spurt om i hvilken grad GDPR vil påvirke deres arbeidsdag og deres arbeidsoppgaver. En andel fortalte at det påvirket dem i relativt liten grad. Noen av informantene anser sine arbeidsoppgaver som utenfor omfanget til GDPR og at det heller er behov for å kunne vite litt om det for å være i stand til å prate med kolleger eller kunder om temaet.

*«Nei, ikke så veldig mye.. egentlig. For min del, så er det jo... skal vi si systemet i bedriften som skal ivareta at vi er "innafor".» Informant 1*

*«Mine arbeidsoppgaver påvirker ingenting egentlig. For de ligger bakenfor i prosessen. Så jeg påvirkes ikke av det, som jeg kjenner til i hvert fall.» Informant 3*

Mens de aller fleste svarer at deres arbeidshverdag kommer til å endre seg en del på grunn av GDPR. GDPR er veldig aktuelt for de fleste i arbeidshverdagen, både på kontoret og ute hos kundene. Flere av informantene sier også at de tror ikke at man noen gang blir ferdig med GDPR, det er kontinuerlig arbeid.

*«Ja, det er aktuelt for meg og mine arbeidsoppgaver. Om selve kurset har vært aktuelt.. Ja, jeg har jo fått et litt overblikk av det. Jeg har fått vite generelt hva GDPR går ut på. Så sånn sett, så ja. GDPR er jo bare mer og mer aktuelt. Det er mange kunder som spør» Informant 7*

*«Det gjør det jo i grad, og det har det jo gjort i stor grad i 2 år. I og med at jeg er ansvarlig for den biten og de rådgiverne vi har, som er ute hos kunder og som rådgir i prosessene våre, konsulentene våre og siden jeg jobber innen IT-sikkerhet. Så i veldig stor grad. Og det kommer ikke til å stoppe opp etter 25. mai, dette er noe som kommer til å holde på i mange år og virksomheter må nok ta hensyn til GPDR i all fremtid.»*  
Informant 4

Det blir også påpekt at det muligens er flere som ikke er klar over hvordan GDPR kommer til å påvirke deres arbeidshverdag, både på deres arbeidsplass og i resten av Norge.

*«GDPR kommer til å påvirke min arbeidshverdag, helt klart. Men det gjør det nok for alle, men jeg tror ganske mange tenker at: dette treffer ikke meg, dette gjelder ikke meg i det hele tatt og slik er det nok ute i bedrifter også.»* Informant 5

#### 4.2.2.1 Tilbakemeldinger fra informantene

Informantene ble bedt om å reflektere rundt hva de synes var bra og dårlig med kurset. Innholdet i kurset var relativt enkelt å lese, forstå og huske, men samtidig er det flere av informantene som reagerer på at det ikke var en slags quiz eller test på slutten av en modul eller kurset.

*«Informasjonen var lett å lese, lett å forstå og lett å huske.»* Informant 2

*«Man burde kanskje hatt en Quiz på hver seksjon(modul). Det var det ikke.»* Informant 1

*«Kanskje den lille testen som vi snakket om. Selv om det er enkelt er det veldig fort gjort å glemme det igjen»* Informant 7

Informantene påpeker også at man kunne hatt en test. Ikke bare for å at en selv skal kunne sjekke om man har forstått og husket det man skal, men også for at bedriften selv skal kunne evaluere kurset og være i stand til å korrigere eventuelle svakheter. På grunn av mangel på en test/quiz, sier informantene også det at man egentlig bare kan bla seg gjennom kurset uten å måtte lese det som står der.

*«Men jeg er litt der at man kanskje skulle hatt en slags test også. Man kunne hatt en test 2 måneder etter kurset på hva folk husker egentlig. Og på basis av det evaluert om kvaliteten på kurset er på det nivået man burde ha det på. Hvis ingen husker en pøkk*

*etter to måneder så er det jo litt bortkastet. På dette kurset var det jo ingen tester. Og rent teoretisk kan man jo bare bla gjennom kurset på en egen skjerm, for da har man jo gått gjennom det.. eller tilsynelatende har gått gjennom det da.» Informant 2*

I følge informantene var det enkelt å navigere seg gjennom kurset. Innholdet i kurset var også veldig tilgjengelig, uavhengig av hvilket kunnskapsnivå man originalt var på. Det ble nevnt at dette kanskje er en fordel når det skal ut til 1500 mennesker.

*«Det var veldig enkelt å navigere seg gjennom, og frem og tilbake. Det var veldig basic innhold. Enkelt å forstå. Det var laget for alle, uavhengig av bakgrunn. Og det er bra. Enkelt å forstå.» Informant 3*

*«Det var veldig enkelt. Veldig overordnet. Det syns jeg er helt greit når det skal sendes ut til hele selskapet. Vet ikke hvor mange det gikk ut til jeg, 1500 kanskje. Alt i fra de som ikke skal bry seg om det i det hele tatt til de som skal bry seg masse om det. Så det er greit at det er rimelig enkelt og overordnet.» Informant 7*

Informantene savnet muligheten til å kunne fordype seg og kunne relatere det de leste til deres arbeidsoppgaver.

*«Kanskje det å gi muligheten til kursdeltageren om å "gå dypere" kunne vært kjekt?» Informant 4*

*«Det som jeg kanskje savnet er en mulighet til å fordype seg litt. Det er veldig greit å ha den lille ekstra som gjør at du husker på det.» Informant 7*

*«La oss ta GDPR-kurset som et eksempel da. Her får du jo en intro, men du får ikke en diskusjon eller en større forståelse av hva det faktisk betyr i praksis. Jeg jobber jo lite grann med sånne databehandleravtaler, for det er jo en del av avtaleverket som vi må ha med våre kunder. Så den e-læringen vi hadde gikk jo ikke i dybden på akkurat det.» Informant 1*

En av informantene syns GDPR-kurset var litt for lett, men at dette var noe som gikk igjen i flere av de e-læringskursene de har hatt i virksomheten og at man kanskje hadde mer å gå på.

*«Og jeg savner.. jeg vet ikke.. Men med den e-læringen vi har, så blir det litt lett syns jeg. Ofte. Lette spørsmål. Lette oppgaver. Litt for overordnet.» Informant 5*

Flere av informantene nevner at det kunne vært nyttig å ha eksempler i e-læringskurset, der man knyttet innholdet til noe mer konkret. Dette mente de kunne være med på å forstå GDPR på en bedre måte.

*«Det jeg synes er at vi kunne.. Vi er litt for dårlig på å eksemplifisere mange av påstandene våre.» Informant 4*

*«Man kunne illustrert det litt mer med eksempler kanskje, fordi det ble veldig mye sånn.. No er det.. GDPR kan være vanskelig å forstå, hvis du ikke eksemplifiserer det. Så det kunne det gjøre vært mer av. [...] Jeg tror eksempler er viktig, for å skjønne hva GDPR egentlig betyr.» Informant 5*

Det ble tidligere nevnt at dette kurset treffer veldig bredt og at det prøves ut på de ansatte i virksomheten før det eventuelt skal selges til kundene deres. Informant 4 sier at kurset blir mer aktuelt for de ansatte fordi de ser hvordan GDPR kommer til å påvirke din arbeidshverdag, men kanskje enda viktigere, på hjemmefronten.

*«Temaet treffer deg så personlig, sammenlignet med mange av de andre e-læringskursene vi har kjørt. Det treffer deg ikke bare som ansatt i virksomheten, men også som privatperson. Du lærer utrolig mye om hvilke rettigheter du har, og litt hvordan du skal forholde deg til det da. Både i forhold til samtykke, og tilbakekalling av dem. Så det var et veldig bra kurs.» Informant 4*

Kurset fikk litt ris fordi det var litt kjedelig utseende, men at dette ikke var veldig utslagsgivende for motivasjonen deres for å gjennomføre.

*«Det var litt kjedelig layout, for egentlig var det bare litt tekst med et tilhørende statement.» Informant 2*

Kurset ble sendt ut til de ansatte i virksomheten via mail. Det at kurset ble sendt ut på mail gjorde det også vanskelig for enkelte å finne kurset hvis de ikke tok det med en gang de fikk tilsendt mailen, og de var også redde for at mailen hadde blitt sortert bort eller slettet. Det er flere av ansatte som får utrolig mange mail hver eneste dag og da var det ikke så enkelt å finne tilbake til mailen. Det ble også sagt at kurset kanskje skulle lugget på en annen plattform der den kunne vært litt mer tilgjengelig for kursdeltagerne.

*«For det er noe med å hente opp slikt igjen da. Behovet har ikke vært der og jeg har ikke leitet heller, men da må vi jo begynne å leite. For det kom jo på mail, sant. Og mail forsvinner jo, det sorteres bort eller slettes ofte. Så sånn sett burde det ligget en plass, og det kan det hende at det gjør en eller annen plass skjult i plattformene våre. Mail blir fort borte. Så det er kanskje et forbedringspotensial. Vi burde, det burde blitt lagt en plass der vi kan hente det opp igjen. Det burde nok være lettere tilgjengelig da.»*  
Informant 3

Alle informantene ble også spurt om hvor mange av modulene i kurset de hadde gjennomført. De fleste svarte at de hadde fullført alle 10 modulene, men det var også enkelte som ikke hadde gjennomført alle modulene. Informant 3 hadde heller ikke fått med seg at det var flere enn 3 moduler og følte at man ble litt spammet ned på mail i perioden da disse mailene ble sendt ut.

*«Bare noen av de, 2 av de 3. Som sagt kom de jo på mail da.. Og det er kanskje det negative med det. Man ble litt spammet ned i starten kanskje. Det kom ganske jevnlig i starten. litt spammet ned.»* Informant 3

#### 4.2.2.2 Oppfattet utbytte

Informantene ble spurt om hva de følte de satt igjen med om de synes kurset var nyttig. De fleste synes kurset var nyttig. Flere anså kurset som en repetisjon enn at de lærte noe nytt, men det var også nyttig for å forstå hvilket kunnskapsnivå «de andre» ligger på.

*«Jeg bruker å si at enhver repetisjon eller gjennomgang av et tema gjør at du blir litt bedre. Så det var ingen revolusjon, men det var et steg på veien som var med på å bringe meg til et litt høyere nivå. Det var et positivt bidrag.»* Informant 1

*«Det har jo vært nyttig. Jeg har litt sånn holdning om at det er jo ingen opplæring som er bortkastet. Det å lære ting 2 og 3 ganger er jo heller ikke bortkastet. For du husker jo ting bedre den 3 gangen du lærer noe enn den første gangen. I forsvaret kalte vi det vel for overinnlæring.»* Informant 2

*«En innsikt og en bedre forståelse etter ja.»* Informant 3

*«Ikke så veldig mye, fordi jeg hadde såpass god kunnskap om temaet allerede. Men det var bra, fordi vi fikk et felles forståelsesbilde. Altså jeg visste jo om hva de andre hadde*

*blitt informert om også. Og det er jo alltid nyttig med informasjon. Det var jo ting som sto der som ikke jeg hadde tenkt på heller.» Informant 5*

Det var også de som følte at kurset var nyttig i tilfelle temaet skulle komme opp i en samtale eller lignende, men at det ikke var så nyttig med tanke på de arbeidsoppgavene man har i hverdagen.

*«Når jeg snakker om GDPR så snakker jeg jo på et veldig overordnet nivå. Men det har gitt meg et bra grunnlag for å forstå hva det er for noe, for å kunne holde en samtale om temaet. Og det er det som er nyttig for min rolle da.» Informant 6*

## **Usikkerhet**

Informantene trudde ikke at GDPR kom til å føre til at ansatte blir mer usikre på arbeidsoppgavene sine og i større grad redd for å gjøre feil. Ansvaret føler de ligger hos ekspertene og ledelsen, men at den «vanlige» ansatt kanskje blir litt mer obs på hva lagrer og ikke lagrer.

*«Tror det jo det er sunt at vi tenker oss ekstra om jeg. Men at det er skrekkdannende tror jeg ikke. Det tror jeg ikke. Da tror jeg mer at bøtene er mer et sånn skrekksenario og det forholder ikke den vanlige arbeidstakeren seg til. Det er ledelsen eller ja.. I selskaper.» Informant 3*

*«Eeh, det spørs jo hvordan man er fremstilt i organisasjonen da. Jeg tror nok at sikkerhetskonsulentene våre kjenner på det. Fordi de er så livredde for lekkasjer. Spesielt fra driftstjenestene våre da. De føler nok på det før var kundens ansvar, men nå er det litt skjøvet over på oss som leverandører også. men ja, jeg tror noen sitter og føler ansvaret. Og er litt redd for en massiv datalekkasje, det tror jeg. Så de som har ansvaret, føler nok på det ja. Men den "vanlige" konsulenten/selger, tenker veldig lite på det, tror jeg. Det regner de med at noen andre fikser. Alle kan jo ikke sitte å være livredde.» Informant 5*

### **4.2.2.3 Gjenbruk av kurset**

Da informantene ble spurt om de hadde gått tilbake til kurset etter gjennomføringen, som et slags oppslagsverk eller lignende svarte de aller fleste nei. Unntaket var at 2 av informantene hadde brukt e-læringskurset for å forberede seg til intervjuet. Informantene føler at kurset ikke

er så aktuelt som oppslagsverk fordi innholdet om GDPR ikke relaterer til arbeidsoppgavene deres, eller fordi de føler at GDPR ikke er relevant for arbeidsoppgavene deres.

*«Nei.. ikke akkurat dette kurset nei. Hvis jeg lurere på noe rundt GDPR, så kommer jeg heller til å google det. Eller spørre noen.» Informant 2*

*«Nei. skjer ikke. Og det tror jeg også, nei da ville jeg heller ha søkt på nettet.» Informant 6*

*«Nei. Det har med arbeidsoppgavene mine å gjøre» Informant 3*

Som tidligere nevnt er det jo også enkelte som synes at det er vanskelig å finne tilbake til mailene kurset kom på og føler også at dette er en hindring.

### 4.3 Asynkron læring

Det å selv kunne velge når man selv når man skal gjennomføre opplæring anerkjenner alle informantene som en klar fordel og kan blant annet bidra til en jevnere arbeidshverdag og mindre stress. Det er enklere å kombinere e-læring med en travel arbeidshverdag og man slipper å ta igjen arbeidsoppgaver som man kanskje måtte tatt igjen om man var på kurs. Med e-læring er man heller ikke nødt til å tvinge seg selv til å lære, man kan ofte vente til man er i «Modus» til å lære

*«Det er kjekt med den fleksibiliteten der du kan styre det selv» informant 3.*

*«Jeg synes e-læring passer meg veldig bra, i forhold til disponering av tid. Slik at du kan kjøre det når du har mulighet til det og når du er i modus til å kjøre det. På kurs der det er vanlig klasseromsundervisning er det faste tider, der må du på en måte bare møte opp og tvinge deg selv i modus.» Informant 4*

*«Jeg reiser mye mindre på kurs nå, tar mye mer her. Det gjør at du får en mye jevnere arbeidsdag. Og har du en stressende uke og skulle gjennomført DET kurset, så kan du bare ta det på kvelden. Hadde det vært slik at du blir sendt på et kurs i 1 dag, så må du ta arbeidsoppgavene dine på kvelden i stedet for. Og det er ikke like lett å få gjort, fordi det involverer kanskje kundekontakt og den burde du ikke ha i så stor grad etter 16:00.» Informant 4*



### 4.3.1 Hvor og når

Som tidligere nevnt er det mulig å gjennomføre e-læring når man selv er i modus, men det er også andre parametere som gjør at informantene gjennomfører e-læring på forskjellige tidspunkt og steder. Noen av informantene gjennomfører e-læringen i løpet av arbeidsdagen og har ikke noe imot at de blir avbrutt mens de lærer. De ser på e-læringen som noe man fyller dødtiden med.

*«Det fine med for eksempel et web-kurs, enten det er lite eller stort, er jo at du kan ta telefoner og svare på mail samtidig. Du flytter jo bare blikket over fra det du sitter og leser på også flytter du blikket tilbake igjen. Si at kurset fyller hverdagen da. Tar dødpunktene. Også gjør du jobben din fortløpende. Jeg har jo fått 14 mail på bare de 21 minuttene vi har sittet her. Dette er jo jobben min, så hverdagen min styres av mail. Men... jeg fyller dødtiden med slike kurs da.» Informant 2*

*«Det at man selv kan bestemme når man tar kurs er et av de største argumentene for e-læring. Du har et møte som blir utsatt.. da har man plutselig tid til litt e-læring, sant. Veldig, veldig greit at det ligger der og venter på deg til når du har planlagt å gjennomføre e-læring eller du har ved situasjoner der du plutselig får uventet fritid i arbeidsdagen. Si hvis et møte blir avlyst for eksempel og du har 1,5 time til neste punkt på agendaen.» Informant 4*

Det er også de som føler at arbeidshverdagen er fylt med for mange forstyrrende elementer til at de klarer å konsentrere seg tilstrekkelig til at de får en effektiv læringsprosess. Informantene gjør derfor tiltak for å begrense antall forstyrrende elementer. Det er også en stor andel av de ansatte som heller velger å gjennomføre e-læringen hjemme på grunn av at de har mer kontroll over den atmosfæren.

*«Det hender jo at jeg blir avbrutt, og da jeg merker jo det at hodet har vært et annet sted. Men det er som regel slik at når jeg skal gjennomføre e-læring så fokuserer jeg kun på det.» Informant 1*

*«Det er jo det som er det viktige når du gjennomfører e-læring. At du har roen rundt deg. Du kan sitte i sofaen, middagsbordet eller jobb, men du må jo fjerne alt det andre. Sett på flymodus og si til familie eller kolleger at "nå skal jeg konsentrere meg" og få den roen rundt det da. Eller sette deg på et stillerom, putt det i kalenderen din. Jeg tror*

*det er viktig å sitte uforstyrret. I et klasserom blir man jo også forstyrret av mang elementer da, men sånn sett er det jo bedre med e-læring. Det er i utgangspunktet mindre forstyrrendelementer der. Men det er viktig å ha den roen, tror jeg.» Informant 3*

*«Jeg prøver jo å få skyvet alt unna. Slå av mail og alle slike ting. Jeg har erfart det at det er lettere å gjennomføre e-læring når jeg sitter hjemme, enten om jeg har en dag hjemme, eller en halv dag hjemme, eller om jeg tar det på kveldstid. Det er mindre forstyrrende enn hvis du sitter her på arbeidsplassen.» Informant 4.*

For enkelte er det type arbeidsdag og hva slags type jobb man har som gjør at e-læring passer bedre enn klasseromsundervisning. Enkelte har en stilling eller type arbeidsoppgaver som gjør at man ikke føler at man kan isolere seg fra sine kolleger og igjen velger å gjennomføre e-læringen hjemme.

*«På grunn av min stilling, er jeg veldig travel i arbeidshverdagen min. Så e-læring passer nok best for min type hverdag [...] Ja, man blir ofte avbrutt. Det er jo faren med å sitte i landskap. For min del er det jo ikke sånn at jeg.. for min type jobb er tilstedeværelse det viktigste. Så jeg tar jo heller e-læringen hjemme. Når jeg er på jobb, så er jeg ikke her for å sitte foran PC-en, jeg er her for å snakke med folk. Så jeg tar det på kvelden, uansett... ellers hvis jeg har tid til overs, mellom noen ting. Så veldig lite mellom 8-16. Jeg tåler nok å bli avbrutt, men jeg vil heller være mer tilgjengelig på jobb. Da sitter man med blikket stivt inn i skjermen.» Informant 6.*

*«Jeg har jo en sånn servicestilling, så det er jo ofte kø borte ved pulten min... Eller på Skype. Så det er mange forstyrrelser på arbeidsplassen. Så det å kunne ta det når man selv har tid er den store fordelene med e-læring. Når man er i riktig modus.» Informant 4*

Det blir også påpekt at e-læring er enklere å sette til siden eller glemme, sammenlignet med klasseromsundervisning. Ifølge de ansatte er det da større sannsynlighet for at man glemmer hele kurset og kan gå glipp av viktig lærdom.

*«På e-læring er det veldig bra. Samtidig som, jeg ser, at det er lett å skyve det. På grunn av travle arbeidsdager. Nei, nå fikk jeg ikke tid allikevel.. Også går det, man glemmer*

*det. Sånn at det er på godt og vondt da. Hvis man blir invitert til et kurs, så må man møte opp på den dagen. Da kan man liksom ikke utsette det.» Informant 5*

En av informantene påpekte at når e-læringen er mikrolæring eller nanolæring, er e-læringen oppdelt i mye kortere tidsperioder og derfor mer overkommelig for de fleste.

*«Det går litt på hverdagen min og hvordan jeg tar inn ny kunnskap på. Jeg synes det er veldig mye bedre å få det i små doser over veldig kort tid. Heller ha mange moduler, der du kan ta en modul når du har et kvarter til overs. Så får du absorbert det ene temaet eller kapittelet før du går videre.» Informant 4*

*«Nå om dagen gjennomfører jeg slike ting på jobb. De fleste e-læringene vi har hatt har vært så korte, så avbrytelser er ikke et så stort problem. Man bør kunne ta på hodetelefoner og sitte i ro de 10 minuttene det tar å gjennomføre.» Informant 7*

De ansatte i virksomheten har mer og mer e-læring via deres nyanskaffet mobilapplikasjon. Dette gjør at de selv kan bestemme hvor og når de gjennomfører e-læringen.

*«Mikrolæring er bra. Og det at man har flyttet det fra PC fra telefon... mikrolæring er jo knall på telefonen. Det at man har det på telefonen gjør jo at man har tilgang til kursene hvor som helst også.» Informant 2*

*«Det er jo det som er så bra med den appen her. Den kan jeg holde på med på flyplassen, eller hvis jeg sitter og venter. Bruker også gjerne telefonen til læring.» Informant 6*

Selv om de fleste bare prater positivt om mobilapplikasjon og ikke har noe problem med å gjennomføre e-læring via mobiltelefonen, er det ikke alle som er like komfortable med det.

*«Jeg synes at det er litt knotete å sitte med telefonen. Mine barn bruker telefonen mye mer enn jeg gjør. Jeg får ikke til å gjøre noe skikkelig hvis jeg ikke sitter på PC-en. Jeg må ha et tastatur å forholde meg til. Kan ikke skrive på det faenskapet der. Altså, jeg vet jo at jeg kan, men jeg synes at det er et dårligere verktøy for akkurat det. Men jeg leser jo masse avis på telefonen altså.» Informant 1*

E-læring gjør det enklere for de ansatte i virksomheten å gjennomføre nødvendig opplæring som ellers hadde tatt mye lengre tid. I denne virksomheten er det relativt mange ansatte og det kan tenkes at det hadde vært bortimot helt umulig å organisere at alle disse skulle reist på et

kurs om GDPR før 25. mai. E-læring kan derfor regnes som mer effektivt om man skal nå ut til mange og det er et miljø der ting hyppig endrer seg.

*«Jeg tror du når veldig mange flere ved e-læring. Altså ved GDPR-kurset, der vi skulle informere om grunnprinsippene ved GDPR til over 1600 ansatte [...] Hadde jo ikke hatt sjans hvis vi skulle gjort det i et klasserom via kurs da. Da hadde vi nådd maks 300 mann og kanskje de som egentlig ikke har bruk for det, tror jeg. Og man hadde i hvert fall ikke rett det før 25. mai. Det hadde ikke funket. Så da er e-læring helt topp»  
Informant 5.*

De ansatte tror også det at man selv kan bestemme når man gjennomfører e-læring også kan gi andre fordeler, for eksempel redusere stress.

*«Det reduserer sikkert stress også. Fordi da føler du ikke at du MÅ sette av den tiden. Og det er det som gjør at folk i min posisjon, syns at det er ganske krevende å ha denne jobben. Det å ha faste.. det å heller kunne ta det mellom, det er måten å løse det på.»  
Informant 6*

*«Sett at du skal dra til Oslo i 5 dager på kurs.. Fordi det jo ingen som gjør dagjobben din fordi du er borte i 5 dager, fordi du vet at når du kommer tilbake er det et helvete. [...] På kurs ja. Jeg mener at det er mer effektivt med e-læring. For da kan du tilpasse det til når du har rolige dager. Nå er det jo slik at man leser på kveldstid og i helger og vi leser jo når vi vil. Så har du friheten til å jobbe når du vil, så jobber du når du vil. Så jeg klarer ikke å se at e-læring skal gi noe mer stress enn vanlige kurs, heller tvert imot. For meg er det tvert imot. Fordi jeg får 100 mail om dagen, og hvis jeg er borte om 5 dager så betyr det at jeg har 500 mail som jeg ikke rett å svare på. Så da må kanskje svare på mailen på kveldstid når man er på kurs da. Så man snur jo egentlig bare på når man gjør ting. Man får kanskje mer arbeid av å dra på kurs da.. avhengig av hvilken funksjon man har på arbeidsplassen. Det er jo ikke sikkert noen andre kan gjøre jobben din. E-læring er mer effektivt så lenge det ikke er noe som for eksempel presentasjonsteknikk som vi hadde forrige uke.» Informant 2*

#### 4.4 Motivasjon

Under datainnsamlingen kom det frem flere faktorer som gjorde at informantene ønsket å gjennomføre både GDPR-kurset og andre e-læringskurs. For eksempel det at kursene ikke er

for lange kan være med på å motivere de ansatte til å gjennomføre e-læring. Siden modulene til enkelte av kursene er basert på det som kalles mikrolæring, gjør det det mulig for de ansatte å smette inn litt e-læring mellom aktiviteter i arbeidshverdagen.

*«Gjort er gjort. Og når det tar såpass kort tid å gå gjennom, så er det enklere å ta unna. Det hadde vært vanskeligere hvis det hadde vært et 5-timers e-læringskurs på ett eller annet. Så det er jo det som er fordelene med mikrolæring eller mikrodrypp. Man kan bare gjøre det, gjøre det, gjøre det. Så kan man heller kjøre det flere ganger og kanskje øke nivået på det fra gang til gang også.» Informant 2*

*«Så er det greit at de ikke er for lange og tunge, de læringsmodulene, hvis de er det så dropper folk å ta dem. Men varer de 10 minutter og du får beskjed om å ta de også, så er det mye lettere. Hadde det vart en time kunne det nok allikevel bli satt til sides allikevel, selv om man har fått beskjed om å ta det.» informant 7.*

Det er flere kurs som er obligatoriske på arbeidsplassen og man får beskjed om at man skal gjennomføre de fra ledelsen. Man at man må gjennomføre for å si at man gjør jobben sin og at man innehar den kunnskapen som er nødvendig.

*«Det var vel en klar beskjed om at det her skal vi gjennomføre. Også kan du selyfølgelig drite i det og ikke si det til sjefen din, men si at du har gjort det. Men her det jo åpenbart at hvis du har en admin-konto, så kan du gå inn og se hvem som gjort hva. Eller.. det vet jeg ikke om finnes. Men jeg følte en forpliktelse til å gjøre det og det mener jeg er en del av jobben min. Det bringer meg til et nivå slik at jeg har forståelse for hva som skjer, så det er også med på å motivere meg.» Informant 1.*

*«Nei, det var jo obligatorisk. Og det må det være hvis det er et viktig tema, for å få folk igjennom det. Jeg opplevde i hvert fall at det var obligatorisk for min rolle. Litt usikker faktisk.» Informant 6*

Det er også andre ting som motiverer eller demotiverer de ansatte. Kurset må tiltale til deltakeren på en måte, innholdet må ikke kjede deltakeren og det gjør heller ikke noe om man varierer tekst med noen bilder eller kanskje video. Heldigvis er det slik at informantene syns at kvaliteten på e-læringen stadig blir bedre, men det er fortsatt unntak.

*«Jevnt over positivt. Problemet er hvis det er et dårlig e-læringskurs med kjedelig stoff, hvor du vet at du bare pugger for å stå på en sertifisering for at firmaet skal kunne dra nytte av det. Da er det litt traurig, litt kjedelig. Men jevnt over syns jeg det er bra. Det er mange gode kurs da. Kvaliteten blir bedre og bedre. [...] Før jul kjørte jeg jo et 30-timers e-læringsrunde for å ta 2 sertifiseringer. Det viktigste er egentlig at det(kurset) er visuelt tiltalende. Sånn at.. Jeg «skippet» jo en sertifisering i fjor fordi den var så jævlig kjedelig å lese. Det må være en kombinasjon av video og tekst, og at noen snakker som om du satt i et klasserom eller noe sånt. Men det kurset jeg «skippet» var bare lesing og det var bare kjedelig. Det blir som å lese Falkenberg eller noe sånt... det var så kjedelig. Også var det mange nok andre som tok sertifiseringen... så da gadd ikke jeg. Nå har det kommet ny utgave av den da, som var bra, så nå skal jeg ta den. Så kvaliteten på kurset må være bra. Ellers klikker man bare seg gjennom. Også syns det bør være en form for test/quiz da, for å se at man faktisk har fått med seg noe da. Eller for å sikre at man skjønner det man har lest da.» Informant 2*

Det var også slik at enkelte av informantene var kjent som godt informerte på GDPR og var derfor klar over at det kom til å komme spørsmål angående temaet i lunsjen eller lignende. Det var derfor gunstig å gjennomføre kurset og forstå hvilket kunnskapsnivå de andre kom til å være på, selv om informanten allerede var på et høyere kunnskapsnivå fra før av.

*«Jeg leste ganske nøye igjennom fordi at det.. jeg visste at andre ville stille meg spørsmål, så det var viktig at jeg skjønte hva som sto der. De kom da typisk i lunsjen. Og det opplevde jeg jo. Så da det kurset gikk, var det en del kommentarer og folk som ønsket å diskutere GDPR med meg da. Fordi de visste at jeg hadde mer kunnskap om GDPR enn hva de selv hadde da.» Informant 5*

#### 4.4.1 Gamification

Nylig har det også blitt tatt i bruk en mobilapplikasjon, der firmaet selv utvikler egne kurs de ønsker at de ansatte skal ta. Denne applikasjonen viser hvor mange prosent gjennomført man har og kan hente ut statistikk fra hver avdeling og region. Det er flere av informantene som nevner at denne konkurransen har vært med på å motivere og man føler også et visst ansvar til sin avdeling til å fullføre 100% av alle kursene.

*«Jeg liker at gamification er en del av e-læringen. [...] Den appen da, har jo vært veldig bra syns jeg. For det blir jo litt konkurranse i det, sant. Gamification da. Og synliggjort i større grad hvem som har gjennomført det. Og man kjenner jo litt på det selv også. Ikke bare det at man konkurrerer med andre, det skal jo være noe igjen for det også. man skal jo sitte igjen med litt kunnskap også. Men igjen, det er viktig med den kombinasjonen da.» Informant 3.*

*«Den appen viser totalscore på hvor mye man har gjennomført da. Så nå viser den 89% gjennomført, så jeg mangler 11% for å komme i mål. Og det her følges opp. Så når vi er på avdelingsmøter kan vi bli spurt om hvorfor man ikke har 100%. Også er det også litt konkurranse mellom avdelingene da. Så vi er nødt til å gjøre dette, fordi vi vil gjerne slå de andre avdelingene.» Informant 2*

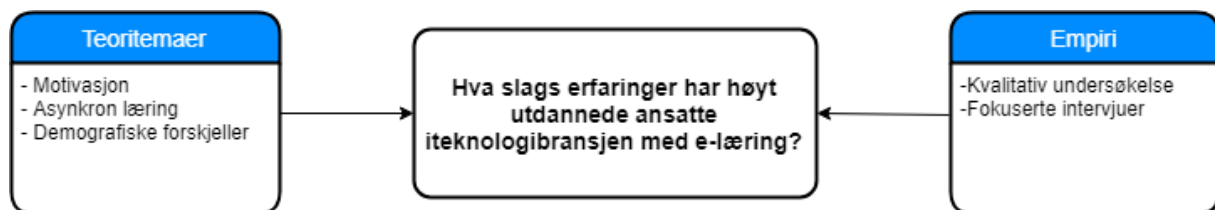
*«Nei, det er jo litt todelt. Det er jo både det at vi blir målt på gjennomføringen, hver enkelt, hver enkelt avdeling, hver enkelt region. Det er interessant. Vi er jo konkurransemennesker. Det er interessant å være beste region, beste avdeling. Og da må du gjennomføre. Så det er motivasjonen for å gjennomføre.» Informant 4*





## 5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet blir resultatene fra datainnsamlingen og teorigrunnlaget satt sammen og funn fra intervjuene vil diskuteres opp mot teorier basert på andres funn og forskning. For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene deles dette kapittelet opp i tre delkapitler, motivasjon, asynkron læring og demografiske forskjeller.



Figur 5:1 - Grunnlaget for analyse og drøfting

### 5.1 Motivasjon

Å motivere betyr å bli påvirket til å gjøre noe. En person som ikke har noen impuls eller inspirasjon til å handle er dermed umotivert, mens en som er energisk og har et klart sluttmaal anses å være motivert (Ryan & Deci, 2000). Innen e-læring er det mye mer typisk at en student ikke fullfører kurset, dette er fordi e-læring krever i større grad at studenten er mer moden og har mer selvdisciplin (Zhang et al., 2004). For at en virksomhet skal oppnå ønsket læringsutbytte er det viktig at man fokuserer på hvordan man kan motivere sine ansatte. Det å ikke ha fokus på motivasjon kan føre til at en virksomhet ikke oppnår ønsket resultat og at e-læringen bare blir en nytteløs utgift. I dette delkapittelet fokuseres det på hva slags motivasjonsfaktorer som motiverer de ansatte i virksomheten.

#### 5.1.1 Ytre og indre motivasjonsfaktorer

Amabile et al. (1994) skriver at mennesker blir drevet av en eller annen form for arbeidsglede, enten det er ytre eller indre motivasjonsfaktorer. Indre eller individuelle motivasjonsfaktorer, er når man motivert fordi arbeidet er interessant, engasjerende eller på en eller annen måte tilfredsstillende. Ytre motivasjonsfaktorer er når man primært blir motivert av noe som ikke har med selve læringsprosessen å gjøre. Eksempler på dette kan være belønning, anerkjennelse eller påvirkning fra andre.

### 5.1.1.1 Ytre motivasjonsfaktorer

Ytre motivasjon er å gjøre noe fordi man blir påvirket av miljøet, man blir til å gjøre noe fordi resultatet kan føre til et separat utbytte (Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon er helt klart viktig, men for mennesker i voksen alder er ytre motivasjon mest vanlig. Belønning og anerkjennelse er et eksempel på en ytre motivasjonsfaktor. Dette er ikke en motivasjonsfaktor som ble benyttet i GDPR-kurset. Dette trenger ikke nødvendigvis å være negativt, men ved at de ansatte hadde fått en form for ytelsesvurdering kunne man motivere de ansatte ved å gi en positiv vurdering eller motivere de til å gjøre det bedre i fremtiden (Ryan & Deci, 2000). Under intervjuene kommer det frem at ytre motivasjon blir hyppig brukt i andre e-læringskurs som ansatte i virksomheten gjennomfører, spesielt ved e-læringskurs med en sertifisering. Virksomheten er avhengig av at enkelte av de ansatte er sertifisert innen forskjellige områder for å dekke behovet til kundene deres. De ansatte med en viss type jobb, blir derfor mer ettertraktet jo flere sertifiseringer han/hun har. Dette kan resultere i økonomiske gevinster og ikke minst anerkjennelse i virksomheten, som da er ytre motivasjonsfaktorer.

Positiv belønning er kanskje mest vanlig, men straff kan også være en effektiv motivasjonsfaktor hvis riktig mengde straff blir benyttet (Ryan & Deci, 2000). En form for straff kan være å få negative sanksjoner fra sine overordnede. En av informantene sa at man kunne jo latt være å gjennomføre kurset, fordi det ikke var noen tester man måtte gjennomføre for å bestå. Det kunne hende at en admin-konto kunne overvåke hvem som hadde gjennomført og ikke gjennomført kurset.

Konkurranse og sosialt press er også en viktig faktor når det er snakk om ytre motivasjon (Kuvaas et al., 2017), men dette blir det mer snakk om under temaet «Gamification».

### 5.1.1.2 Indre motivasjonsfaktorer

Law et al. (2010) skriver at indre motivasjonsfaktorer kan være individuelle holdninger, forventninger, mål, interesser og nysgjerrighet. Flere av de ansatte svarte at en av årsakene til at de gjennomførte e-læringen var nysgjerrighet. Denne nysgjerrigheten gikk igjen hos de som ikke kunne noe om GDPR på forhånd, men også de som allerede var komfortabel med temaet. De som ikke hadde så mye kunnskap om temaet i forkant av kurset hadde fått med seg at dette var et viktig tema for dem både personlig og for virksomheten. De som allerede var kjent med temaet sa at de gjennomførte e-læringen fordi de ville være sikre på at deres oppfatning av

GDPR stemte med virkeligheten eller det som sto i e-læringskurset. Andre svarte at de så på kurset som en repetisjon og at dette kunne friske opp eventuelle ting de hadde glemt.

Flere av motivasjonsfaktorene for at informantene gjennomførte var på grunn av press fra det ytre, men det kan også tenkes at dette er forventninger de ansatte setter til seg selv. En av motivasjonsfaktorene Law et al. (2010) skriver om er individuelle holdninger. Flere av informantene svarte at en av hovedgrunnene til at de gjennomførte e-læringskurset var fordi de anså det som en del av jobben. Informantene hadde en rekke indre forventninger til seg selv som sier at de må gjennomføre, men man kan tolke det som at dette er påvirket av ytre motivasjonsfaktorer

Læringseffekt er veldig viktig med tanke på motivasjon (Law et al., 2010). Det er viktig at man føler at man mestrer temaet og føler en slags effekt av læringen. E-læringskurset i denne casen besto av flere moduler. Det er derfor viktig at de ansatte sitter igjen med en positiv følelse når de er ferdige med en modul for å være motivert til å gjennomføre neste modul. Alle bortsett fra en informant svarte at de hadde gjennomført absolutt alle modulene. Årsaken til at den ene informanten ikke gjennomførte vil bli belyst senere i dette delkapittelet. Juss og lovverk, kan oppfattes som relativt vanskelig og informantene som hadde forkunnskaper om temaet i forkant av GDPR sa at dette kan være veldig komplisert, men at utviklerne av e-læringskurset hadde gjort det veldig enkelt å forstå og alle informantene følte at de hadde forstått alt i e-læringskurset. Innføringen av GDPR kommer til å påvirke virksomheten og hvordan enkelt arbeidsoppgaver gjøres. Noen av informantene mente derimot at det ikke kom til å ha noen direkte innvirkning for deres arbeidsdag og arbeidsoppgaver. Den forståelsen de ansatte tilegnet seg ved å gjennomføre GDPR-kurset gjorde at de kunne prate med kolleger i lunsjen om temaet eller å være i stand til å prate med kunder på et overordnet nivå. Læringseffekten ble i dette tilfellet ikke målt, noe som gjør at man ikke kan måle hvor stort utbytte studentene hadde. Informantene ble spurt om de følte en usikkerhet rundt temaet GDPR og potensielle konsekvenser av at man kan gjøre feil og at dette kunne resultere i store negative sanksjoner for virksomheten. Ingen av informantene følte noen særlig grad av usikkerhet og det kan tenkes av GDPR-kurset kan ha bidratt til å senke eventuelle usikkerheter og gitt en mestringsfølelse.

	<b>Motivasjonsfaktorer</b>
<b>Indre</b>	<i>Interesse</i>
	<i>Nysgjerrighet</i>
<b>Ytre</b>	<i>Anerkjennelse: Andre kan se at man har 100% gjennomført og man kan sammenligne seg selv opp mot kollegaer.</i>
	<i>Straff: Måtte forklare hvorfor man ikke har 100% gjennomført. Uvissheten om overordnede kan se om man har fullført eller ikke.</i>
	<i>Belønning: Mulighet for økonomisk gevinst ved å sertifisere seg.</i>
	<i>Sosialt press: En del av jobben og det forventes at man gjennomfører</i>
	<i>Konkurransen: Gamification via den nye mobilapplikasjonen.</i>

Tabell 5.1 Oppsummeringstabell, indre og ytre motivasjonsfaktorer

Selv om nysgjerrighet og interesse for faktorer for indre motivasjon, kan de også være drevet av ytre motivasjonsfaktorer. Det at man er nysgjerrig eller interessert i et tema kan være fordi informantene synes at temaet faktisk er morsomt eller interessant. Det å vite om informantene er drevet av indre eller ytre motivasjon vil derfor være vanskelig å fastslå. Det å vite om informantene er drevet av indre eller ytre motivasjon vil derfor være vanskelig å fastslå. Indre og ytre motivasjon kan sameksistere, men ytre motivasjon kan også gjøre senke indre motivasjon (Kuvaas et al., 2017).

### 5.1.2 ARCS-modellen

Keller og Suzuki (2004) skriver om ARCS-modellen. ARCS står for attention, relevance, confidence og satisfaction, og modellen blir brukt for å systematisk analysere motivasjon. Ved å benytte denne modellen kan man belyse mulige svakheter og styrker i e-læringskurs og e-læringsmiljøer.

#### **Attention**

Det er viktig å fange studentens oppmerksomhet og interesse. Hvis studenten kjeder seg vil motivasjonen kunne resultere i et dårligere læringsutbytte eller at studenten ikke gjennomfører e-læringen. En måte av de mange måtene å holde oppmerksomheten til de som skal gjennomføre e-læringskurs er å at kurset er estetisk tiltrekkende (Keller & Suzuki, 2004). Enkelte av informantene uttrykte at e-læringskurset kanskje så litt kjedelig ut og kunne godt hatt mer passende bilder og figurer. Samtidig var det en som også sa «Men det er kanskje litt vanskelig å lage gode og interessante figurer om personvern». Keller og Suzuki (2004) skriver

at pedagogiske aktiviteter innen skole og utdanning generelt ikke er utformet for å være spesielt interessant, og ifølge noen av informantene stemmer dette når det kommer til GDPR-kurset også.

En av informantene fortalte under intervjuet at han/hun tidligere har avsluttet et e-læringskurs fordi det kurset inneholdt for mye tekst og at det ble for kjedelig. Det var også andre som gjennomførte e-læringen og tok sertifiseringen, så han/hun følte at behovet for å gjennomføre ikke var like stort. Den innsatsen informantene måtte legge i e-læringskurset ble derfor oppfattet som for stor i forhold til utbyttet. Innholdet i dette e-læringskurset har i etterkant blitt endret i så betydelig grad at informantene sa, at det nå har blitt mer aktuelt å gjennomføre e-læringskurset. Motivasjonsfaktorene er de samme som før, men innholdet er mindre kjedelig. Dette er et eksempel på at det er viktig å fokusere på innholdet i et e-læringskurs.

En alternativ måte å holde oppmerksomheten er å benytte mikrolæring. Ved å benytte mikrolæring tar man inn mindre mengder informasjon på en gang, noe som gjør at studenten ikke blir overstadig stresset (Jomah et al., 2016). Utviklerne av dette kurset har benyttet seg av mikrolæring og dette er noe som informantene så på som en av fordelene ved GDPR-kurset. Modulene i GDPR-kurset var forholdsvis korte og med enkle temaer, og tilgjengelig for ansatte på forskjellige kunnskapsnivå. Dette gjør at gjennomføringen ikke krever så alt for mye av studentene og er med på å hindre at man blir demotivert (Jomah et al., 2016).

Enkelte av informantene som hadde mye kunnskap om temaet i forkant synst at GDPR-kurset kanskje var litt kjedelig og inneholdt lite nytt. De savnet en mulighet til å kunne fordype seg, noe som også ble nevnt blant de mindre erfarne med GDPR. De som anså seg selv som belærte på temaet syns også kurset var nyttig og informativt selv om de kunne det meste fra før av. Dette kan gjøre at informantene kjeder seg og at læringsutbytte ikke blir like stort (Zhang et al., 2004). Det skal sies at dette e-læringskurset ikke nødvendigvis er utviklet for de som er eksperter innen GDPR. Dette e-læringskurset er utviklet for å kunne å gi grunnleggende informasjon til en hel virksomhet og det kan derfor tenkes at de som utviklet GDPR-kurset måtte legge nivået litt lavere. Dette kan være årsaken til at enkelte av informantene følte at læringsutbyttet ikke var like stort.

## **Relevance**

En måte kursutvikleren prøvde å holde oppmerksomheten til studentene var å ikke bare fokusere på hvordan GDPR vil påvirke arbeidsoppgaven og virksomheten, men også hvordan

man som privatperson og familie vil bli påvirket. Under et av intervjuene kom det frem at virksomheten har erfart at når man utvikler e-læringskurs innen IT-sikkerhet, må man knytte det opp mot kursdeltageren og hvordan det kan påvirke han/hun som privatperson. Dette er med på å gjøre e-læringskurset mer relevant og er med på å øke motivasjonen til kursdeltageren (Harun, 2001). Dette var noe som flere av informantene påpekte, og det kunne derfor vært interessant å se forskjellen på GDPR-kurs som delvis knytter innholdet opp mot privatlivet og et som ikke gjør det.

Flere av informantene svarte også at en av motivasjonsfaktorene for å gjennomføre alle modulene var at de var nysgjerrige. Dette er med på å øke motivasjonsnivået fordi studenten selv er interessert i temaet, samtidig som det øker deres kompetanse (Keller & Suzuki, 2004).

E-læringskursets tema er veldig relevant og tidsaktuelt. Personvern er et tema som får mer og mer fokus om dagen og man kan stadig se oppslag om relaterte ting i aviser og medier. GDPR er veldig relevant med tanke på at gjennomføringen av kurset ble gjort et halvt år i forkant av at GDPR trer i kraft i EU. GDPR er også noe virksomheten ønsker å tjene penger på, ved å konsultere sine kunder innen personvern og behandling av personopplysninger. Dette er med på å øke motivasjonen for å gjennomføre e-læringen, fordi studenten føler en nødvendighet for å gjennomføre (Keller & Suzuki, 2004).

### **Confidence**

Selvtillit er en viktig motivasjonsfaktor. I ARCS-modellen er dette faktoren som skal motivere studentene ved å etablere positive forventninger til suksess (Keller & Suzuki, 2004). Som tidligere nevnt var det ikke alle informantene som blir berørt av GDPR i deres arbeidsdag, men at det kan være nyttig å kunne litt om temaet for å kunne prate med kolleger eller kunder om det. Ved å ta dette e-læringskurset kan det tenkes at studentene til en viss grad opparbeider seg en selvtillit til å kunne prate om temaet enn hva de ellers hadde hatt i forkant av gjennomføringen. En av informantene svarte at han/hun gjennomførte kurset for å kunne forstå hvilket kunnskapsnivå de andre ansatte var på og da i større grad være mer forberedt på spørsmål han/hun kom til å få fra de andre ansatte i lunsjen. Motivasjonsfaktorene til denne informanten, var nysgjerrighet på innholdet i e-læringskurset og sosialt press, fordi informanten følte at han/hun måtte være i stand til å svare på eventuelle spørsmål kolleger måtte komme med.

Tester, sertifiseringer og quizer er en metode man kan bruke for å måle læringsutbytte men det kan også være med på å øke selvtilliten til studenten som gjennomfører e-læringen. Ved å oppleve suksess knytter man positive følelser til e-læringen og motiverer studentene (Keller & Suzuki, 2004). Det var flere av informantene som savnet en form for test eller quiz i slutten av modulene til GDPR-kurset. Dette mente informantene hadde vært en fordel for å bekrefte ovenfor seg selv at de hadde forstått innholdet riktig. En av informantene sa «*Selv om det er enkelt, er det veldig fort gjort å glemme det igjen*». En av fordelene med e-læring er at man enkelt kan implementere tester og evaluere om studentene er på ønsket kunnskapsnivå etter gjennomføringen av e-læringskurset (Welsh et al., 2003). Ved å ikke benytte noen form for tester kan ikke virksomheten måle hvor bra kurset er. Dette går på evaluering av e-læring som går litt utenfor temaet motivasjon, men en slik test kan også brukes til at de som gjennomfører e-læringen kan vurdere seg selv. Ved å få en tilbakemelding via en test-score vil studenten få med seg hva slags moduler man er god på eller om man har behov for å bli bedre.

### **Satisfaction**

Tilfredshet er initialt den største faktoren som bestemmer om studenter ønsker å fortsette med e-læringen (Arbaugh, 2002). Informantene synes at innholdet i GDPR-kurset var enkelt å forstå og at man enkelt kunne navigere seg frem og tilbake. Siden e-læringskurset var så enkelt å forstå og gjennomføre, leder dette til at studenten ikke ble teknisk overveldet og derfor mer tilfreds med læringsaktiviteten (Welsh et al., 2003).

Hvis man i etterkant kan benytte seg av det man har lært av et e-læringskurs, opparbeider man tilfredsheten ved e-læringen (Keller & Suzuki, 2004). Ved at de ansatte kan prate overordnet på arbeidsplassen og ta stilling til personvern i deres eget privatliv kan det tenkes at dette er med på å bygge opp positive holdninger til e-læringskurset. Informantene syntes også at GDPR-kurset ikke hadde for stor arbeidsmengde og var hensiktsmessig.

Enkelte av informantene syntes at GDPR-kurset kanskje var litt for overordnet og lett. Informantene sa også at det meste av e-læringen de har i virksomheten ofte er litt for lett. De som gjennomfører e-læring setter ofte pris på mer interaktiv og kompleks e-læring, men det finnes også situasjoner der den enkle formen er hensiktsmessig (Welsh et al., 2003). En informant fortalte om at virksomheten hadde hatt et mikrolæringskurs ved innføringen av en ny rutine i virksomheten. Dette er en situasjon der de ansatte skal informeres og man ikke trenger å utfordre de ansatte i like stor grad. Når det er snakk om andre temaer, som for eksempel GDPR, ønsker man kanskje i større grad at studenten skal reflektere over temaet. Dette har

kursutviklerne forsøkt på å gjøre, ved at de stiller spørsmål i modulene opp mot det man akkurat har lært og hvordan situasjonen er på arbeidsplassen. De ansatte i virksomheten skulle få en grunnleggende opplæring i GDPR, men virksomheten var også et testmiljø for å se hva som måtte endres før dette skulle deles med kunder. Om de som gjennomfører e-læringen blir utfordret nok er vanskelig å vurdere og noe kursutviklerne selv må ta stilling til. Det å finne balansen på et komplisert tema som GDPR kan være vanskelig. Hvis kurset blir for komplisert, kan det være at enkelte av de som gjennomfører e-læringen fort blir demotivert.

Da informantene ble spurt om hva som kunne vært bedre med e-læringskurset, svarte de at man gjerne skulle hatt noen konkrete eksempler. En av informantene sa: «*Jeg tror eksempler er viktig for å skjønne hva GDPR egentlig betyr*». Informantene har forstått hva slags innvirkninger GDPR vil ha på et overordnet nivå, men ikke nødvendigvis hvordan dette vil påvirke konkrete arbeidsoppgaver. Dette er noe som absolutt kunne vært implementert i GDPR-kurset, men ved å benytte eksempler er utfordringen å finne på eksempler som de fleste kan relatere seg til. Konkrete eksempler var noe flere av informantene sa at de savnet i GDPR-kurset. Det kan tenkes at bruk av eksempler innen opplæring i GDPR øker tilfredstilelsen ved at man bruker det man har lært og ser hvordan det fungerer i en konkret setting. Opplæring innen GDPR er fortsatt et relativt ferskt tema og det finnes i skrivende stund ikke alt for mye forskning på akkurat dette. Det kan derfor tenkes at dette kan være et relevant tema for videre forskning.

Tabellen nedenfor oppsummerer motivasjonsfaktorer og muligheter/utfordringer som kom frem under intervjuene. Motivasjonsfaktorene er delt opp i de fire kategoriene i ARCS-modellen. Muligheter/utfordringer er ikke nødvendigvis svakheter, men heller tilbakemeldinger fra informantene som man kan ta i betraktning ved utvikling av e-læringskurs i etterkant. De punktene som er med i tabellen under er kun de som er relatert til GDPR-kurset.



	<b>Motivasjonsfaktorer</b>	<b>Muligheter/utfordringer</b>
<b>Attention</b>	<i>Mikrolæring</i>	<i>Kjedelig «layout»</i>
	<i>Teksten var lett å lese og forstå</i>	
<b>Relevance</b>	<i>Innholdet er relevant for arbeidshverdagen og privatlivet</i>	
	<i>Veldig dagsaktuelt</i>	
	<i>GDPR er et markedssegment virksomheten ønsker å være god på</i>	
<b>Confidence</b>	<i>Kunne prate med kollegaer og kunder om temaet</i>	<i>Test/quiz</i>
<b>Satisfaction</b>	<i>Brukervennlig</i>	<i>Kjedelig «layout»</i>
	<i>Balansert arbeidsmengde i forhold til utbytte</i>	<i>Mulighet til å kunne fordype seg</i>
	<i>Perfekt for de med lite kjennskap til temaet</i>	<i>Litt for overordnet for de med kjennskap til temaet</i>
		<i>Konkrete eksempler</i>

Tabell 5.2 ARCS-modellen oppsummert

### 5.1.3 Gamification

Noen måneder etter gjennomføringen av GDPR-kurset ble en mobilapplikasjon innført i virksomheten. I denne applikasjonen blir det med jevne mellomrom lastet opp e-læringskurs som de ansatte kan eller burde gjennomføre. Flere av informantene fortalte om denne applikasjonen og hvor «kjekk» de synes den var. En av fordelene med applikasjonen var at den i større grad tillater fleksibel e-læring, uavhengig av hvor du er, mer om dette i neste delkapittel. Informantene fortalte også om en funksjon i applikasjonen som viste hvor stor prosent man hadde fullført av et kurs og hvor mange prosent av de tilgjengelige kursene i databasen som var gjennomført. Med denne applikasjonen er det også mulig å sammenligne hvor mange prosent de forskjellige ansatte har i en avdeling har gjennomført, men også på tvers av avdelinger og regionskontorer.

Ved bruk av gamification er det kjent at man kan øke motivasjonen til de som gjennomfører e-læringen (Muntean, 2011; Shneiderman & Ben, 2004). En av informantene forteller, at på avdelingsmøter kan man bli spurt om hvorfor man for eksempel bare har 70% gjennomført og at dette er med på å motivere de ansatte til å få 100% gjennomført. Informantene forteller også om at denne applikasjonen har ført til at det har blitt en konkurransekultur på tvers av avdelingene og også på tvers av de forskjellige regionskontorene. En av informantene poengterer det at det er ikke bare konkurransen som gjør at man blir motivert, men at man også føler at man får litt mer «igjen for det». Her er det snakk om de ytre motivasjonsfaktorer (Ryan & Deci, 2000) som belønning, anerkjennelse og konkurranse, samt en potensiell sosial «straff» ved at man må forklare på avdelingsmøter hvorfor man ikke har 100% gjennomført. Denne konkurranseånden kan gjøre e-læringen mer morsom å gjennomføre (Muntean, 2011) og den kan i større grad gjøre at man føler seg hjemme (Fogg & J., 2002). Om de ansatte faktisk føler seg mer hjemme blir ikke målt i denne studien, men det kan tenkes. Det kommer i hvert fall frem i intervjuene at denne funksjonen motiverer de ansatte og at det er en form for «lagånd» i avdelingene i virksomheten. Denne sosiale tilstedeværelsen kan også vekke andre følelser enn konkurranseånd, for eksempel følelser som empati, sinne, gruppepress, viljen til å samarbeide (Fogg & J., 2002). Welsh et al. (2003) skriver at det er tilfeller der press på å gjennomføre e-læringskurs kan bli for stort. Ingen av informantene uttrykte at presset på å gjennomføre e-læring var for stort, men det er absolutt noe ledelsen i virksomheten burde ha i tankene. Denne formen for sosialt press kan også være nødvendig for de som ikke har nok indre motivasjon og motiveres kun av anerkjennelse, gruppepress og ved å kunne sammenligne seg selv med andre (Muntean, 2011). Med den nye applikasjonen virker det som om virksomheten har klart å opprette dette e-læringsmiljøet med en tilsynelatende positiv mengde med ytre motivasjonsfaktorer. Hvor vidt dette sosiale miljøet og den nye mobilapplikasjonen gjør at læringseffekten blir bedre er uvisst og kan være et tema for videre forskning.

## 5.2 Erfaringer med asynkron læring

Mesteparten av dagens e-læring er asynkron av natur (Welsh et al., 2003). Dette er også GDPR-kurset. Det finnes selvfølgelig også e-læring som er som er synkron, men dette ble det ikke fokusert på i denne studien.

Det er veldig mange som er i arbeidslivet som har behov for opplæring, enten det er etterutdanning, opplæring i nye rutiner, opplæring i et nytt system eller lignende. Informantene svarte at de var veldig fornøyd med fleksibiliteten e-læringen gav dem fordi de da selv kunne

velge når de skulle gjennomføre e-læringen. En av informantene sa også at man med asynkron læring ikke trenger å tvinge seg selv til å måtte lære og at arbeidsdagen blir mye «jevnere» med asynkron læring. Man kan heller vente til man er i modus for å lære. En annen informant sier at asynkron læring kan gjøre at man raskere kan glemme e-læringen. «...*det er lett å skyve det. På grunn av travle arbeidsdager. Nei, nå fikk jeg ikke tid allikevel.. Også går det, man glemmer det. Sånn at det er på godt og vondt da. Hvis man blir invitert til et kurs, så må man møte opp på den dagen. Da kan man liksom ikke utsette det.*». Dette er nok absolutt noe som skjer og kan være et resultat på lav motivasjon. Her kan vi også se et eksempel på at e-læring i større grad krever selvdisciplin (Welsh et al., 2003). I forrige kapittel ble gamification nevnt, og det kan tenkes at mobilapplikasjonen virksomheten benytter, kan motvirke dette.

Det var en informant som ikke hadde gjennomført alle modulene. Da informanten ble spurt om hvor mange han/hun hadde gjennomført, var svaret 2 av 3 moduler. Informanten hadde da ikke fått med seg at det var 10 moduler. Det kan være flere årsaker til dette. En av de kan være at e-læringskurset ble distribuert via mail. Mange av informantene får enorme mengder mail hver eneste dag. Denne ene mailen med dagens modul, kan derfor lett forsvinne i massen. Informanten sa: «*Man ble litt spammet ned i starten. Og det er kanskje det negative med det [...] mail forsvinner jo. Det sorteres bort eller slettes ofte. Så sånn sett burde det ligget en plass*». For at e-læring skal være effektivt, må læringsinnholdet være enkelt tilgjengelig for studenten (Bhuasiri et al., 2012). Ved å distribuere via mail gjorde det at informanten følte det var krevende å finne tilbake til e-læringskurset, hvis man engang ønsket å repetere. Den nye applikasjonen virksomheten har begynt å ta i bruk, som ble nevnt i forrige kapittel, er med på å løse disse problemene. Med en egen plattform for e-læring får de ansatte lettere tilgang på læringsinnholdet, og det er lett å finne ved senere anledning.

Alle informantene har forskjellige type jobber og er veldig travle i sin arbeidshverdag. En av informantene sa at det trolig ikke ville ha vært mulig og gjennomført opplæring av 1600 ansatte innen 25. mai hvis man ikke hadde benyttet seg av e-læring. Welsh et al. (2003) skriver at en av de største fordelene ved å benytte asynkron e-læring er at man kan lære opp mange mennesker, få en uniform læring, innen kort tid, og med GDPR-kurset ser vi også at dette er tilfellet. Ved bruk av klasseromsundervisning anslår en av informantene at det maks hadde vært 300 som hadde hatt mulighet til å gjennomføre kurset, der de 300 kanskje er de som ikke har så mye bruk for GDPR i arbeidshverdagen sin.

En av fordelene med e-læring og også asynkron e-læring er at man får tilgang til læringsinnhold når som helst og hvor som helst (Welsh et al., 2003). Flere av informantene benytter seg veldig godt av fleksibiliteten som følger med asynkron læring og fyller «dødtiden» med e-læringskurs, for eksempel hvis et møte som skulle vare 1 time, bare tok 30 minutter eller hvis man er på reisefot. Med den nye mobilapplikasjonen sa også en av informantene at e-læringen har blitt mer tilgjengelig, fordi man trenger bare å ta opp telefonen. Ulempen med denne formen for e-læring er at man ofte kan bli avbrutt (Harun, 2001). En stor del av informantene sier at det ikke er noe problem og at man bare kan ta på seg hodetelefoner når man skal konsentrere seg. Enkelte av informantene gjennomfører ikke e-læring på arbeidsplassen, akkurat som i Harun (2001) sin studie gjennomfører sirka en tredjedel av informantene e-læringen hjemme. Årsakene informantene kommer med er at arbeidsoppgavene deres og den typen stilling de innehar, forventer at de skal være tilgjengelig for kolleger eller kunder i arbeidstiden og det er ikke så ofte man har dødtid som man kan fylle med e-læring. Andre sier at de ikke klarer å konsentrere seg på arbeidsplassen og at det er vanskelig å multitask, noe som for så vidt gjelder all læring, men er mer typisk for e-læring på arbeidsplassen (Jomah et al., 2016). Noen av informantene sier at de er avhengige av å sitte i rolige omgivelser til for å kunne lære. Den fleksibiliteten man får ved asynkron læring gjør det da mulig å gjennomføre e-læringen på den måten at det passer hvert enkelt individ best. Det at GDPR-kurset er mikrolæring gjør det enklere å kombinere det i hverdagen. Dette er fordi det tar relativt kort tid å gjennomføre hele kurset eller bare noen få moduler, avhengig av hvor mye tid man har til rådighet.

En informant sier at det er mye bedre å gjennomføre litt e-læring på kveldstid enn å ta igjen en hel arbeidsdag etter en dag med kurs. Om det er mye bedre kan ikke fastslås i denne studien fordi det er for mange variabler, men e-læring er på en generell basis 30-60% raskere enn vanlig klasseromsundervisning (Welsh et al., 2003; Wild et al., 2001). Så selv om effektiviteten til informantene ikke blir målt i denne studien, er informantenes egen oppfatning at de i det minste blir mer effektive og får mer ut av arbeidsdagen ved at e-læringen er asynkron.

En av svakhetene ved asynkron læring er at interaksjon kan være en utfordring (Welsh et al., 2003). Dette er også noe som informantene savner ved e-læringen de gjennomfører i jobbsammenheng. Dette er nok spesielt tilfellet ved mikrolæring. Mikrolæring skal være lett og uformelt, men er ikke veldig godt egnet for temaer som krever trening og tilbakemeldinger (Jomah et al., 2016). Da informantene ble spurt om de savnet en funksjon for å kunne stille spørsmål på GDPR-kurset, sa de fleste nei og at de bare kunne spørre eksperter på temaet. Men

det var flere av informantene som sa at ulempen med e-læring er at man ikke får den nødvendige interaksjonen. Ved GDPR-kurset var det kanskje ikke nødvendig med funksjonalitet som muliggjorde interaksjon, men det hadde nok ikke gjort noe om den funksjonaliteten var tilgjengelig heller. E-læring som tilrettelegger for interaksjon gjør det mulig for individer som ellers ikke stiller spørsmål eller delta i en aksjon å delta (Swan et al., 2000). Som tidligere nevnt er det en fordel å gjøre e-læringsmiljøet så sosialt som mulig og man burde vurdere å legge inn et forum eller lignende. Utfordringen er da at ved asynkron læring så foregår e-læringen i forskjellige tidsperioder og det blir vanskeligere å holde en lik diskusjon som man kunne hatt i et klasserom (Welsh et al., 2003). I virksomheten i denne studien er det flere eksperter innen GDPR og informantene sa at de alltid kunne spørre de om de lurte på noe. Hvis dette skal selges til en kunde vil ikke terskelen for å stille spørsmål være like lav hvis man ikke har en egen ekspert på GDPR.

I tabellen nedenfor oppsummeres de erfaringene informantene har med asynkron e-læring. Disse deles opp som de i fordeler og utfordringer.

<b>Fordeler</b>	<b>Utfordringer</b>
<i>Kan gjennomføres uavhengig av hvor man er.</i>	<i>e-læringen må være enkelt tilgjengelig.</i>
<i>Man kan vente til man er i «modus» for å ville lære.</i>	<i>Krever mer selvdisiplin. Kan være enkelt å forskyve eller glemme.</i>
<i>Gjør at man får en jevnere arbeidsdag.</i>	<i>Enkelte klarer ikke konsentrere seg om e-læring på arbeidsplassen.</i>
<i>Mindre behov for å ta igjen arbeidsoppgaver fordi man har vært bortreist på kurs.</i>	<i>Enkelte har arbeidsoppgaver eller stillinger der det er mindre gunstig å gjennomføre e-læring i arbeidstiden, og må ta e-læringen etter arbeidstid.</i>
<i>Gjør det mulig å gi lik opplæring til mange mennesker innen kort tid uavhengig av geografisk lokasjon.</i>	
<i>De ansatte motiveres ved at mobilapplikasjonen tar i bruk gamification.</i>	<i>Føler at e-læringen mangler interaksjon.</i>

Tabell 5.3 - Asynkron e-læring oppsummert

### 5.3 Demografiske forskjeller

E-læring er ikke like effektivt for alle mennesker (Welsh et al., 2003). Forskning sier at yngre mennesker ofte er mer datakyndige, fordi de har vokst opp med mer teknologi og har tatt det i bruk siden de var små (Nawaz & Kundi, 2010). Den eldste informanten (heretter informant 1) i denne studien var også den informanten som rangerte seg selv som minst datakyndig. Informant 1 rangerte seg som 4 av 10 og rangerte seg da som mindre datakyndig enn folk flest (snittet var 7,85). Denne informanten var også den som rangerte seg lavest i forhold til oppfattet utbytte av e-læring. De som er mindre datakyndige får ofte også dårligere læringsutbytte og kan slite med å bruke teknologi som et læringsmiddel (Martocchio, 1994). Som tidligere nevnt, har virksomheten gått over til å benytte en mobilapplikasjon der en andel av deres e-læring blir lagt ut. Mobiltelefon er et verktøy som de ansatte i virksomheten tidligere ikke har brukt i opplæringssammenheng. Informant 1 var også den eneste som uttrykte noen form for misnøye med den nye mobilapplikasjonen til virksomheten. Informant 1 sa under intervjuet at telefoner blir alt for knotete og at en telefon var et dårlig verktøy for e-læring. De mindre datakyndige bruker som regel også lengre tid på å gjennomføre e-læring (North et al., 2001). Siden GDPR-kurset var et mikrolæringskurs kom ikke dette veldig tydelig frem. Welsh et al. (2003) skriver at studenter som er mindre datakyndige føler at de får større utbytte av e-læringskurs jo mer de blir kjent med teknologien. Mobilapplikasjonen ble innført kun 1-2 måneder før intervjuet ble gjennomført, så den kan anses som relativt fersk. Det kan derfor tenkes at informant 1 også blir mer fornøyd med den nye mobilapplikasjonen etter at det har gått litt tid. Som man ser i virksomheten i denne studien blir det implementert nye plattformer som tilhører andre verktøyer, som i dette tilfellet er en applikasjon på en mobiltelefon. Ved at virksomheter implementerer e-læring og andre prosesser på nye applikasjoner og plattformer, kan det tenkes at det ikke lenger er tilstrekkelig å kun være datakyndige, men «teknologikyndige» og at man må være i stand til å beherske en rekke verktøyer for å være effektiv i arbeidshverdagen.

De som var minst fornøyde med GDPR-kurset og rangerte oppfattet utbytte lavest, var de som var mest datakyndige. Studenter som er veldig datakyndige er ikke alltid de som er mest fornøyd med e-læringen. Hvis studenten for eksempel er spesielt på IT-sikkerhet og ser svakheter eller mangler i e-læringen, kan dette være noe som fører til misnøye (Ong et al., 2004). De av informantene med høyest dataferdigheter var også de som hadde mest forkunnskaper om GDPR i forkant av gjennomføringen av GDPR-kurset. En av årsakene til at de med høye dataferdigheter rangerte oppfattet utbytte av GDPR-kurset lavt, var ikke fordi det var et dårlig kurs eller at de så mangler, men fordi læringsutbyttet var relativt lavt. Disse informantene

gjennomførte e-læringskurset fordi de var nysgjerrige og ville se om de hadde forstått riktig. I tillegg til at de ønsket å forstå hvilket kunnskapsnivå de andre i virksomheten kom til å ligge på etter gjennomføringen av GDPR-kurset.

Kvinner har mer angst knyttet til bruk av datamaskiner og føler at de mestrer teknologi dårligere enn menn (Ong & Lai, 2006). De kvinnelige informantene rangerte seg selv som mindre datakyndige enn mennene. Kvinnene sa også at de fikk dårligere utbytte av e-læring generelt, men da de rangerte utbytte av GDPR-kurset var det kvinnene som rangerte GDPR-kurset høyest. Dette stemmer med tidligere forskning som sier at kvinner føler de mestrer teknologi dårligere, men til tross for det er mer fornøyd med e-læring enn hva menn er (González-Gómez et al., 2012).

<b>Demografiske grupper</b>	<b>Funn</b>
<i>Alder</i>	<i>Den eldste informanten rangerte seg som minst datakyndig og hadde minst utbytte av e-læring. Den samme informanten så på telefoner som et dårlig verktøy for e-læring.</i>
<i>Datakyndighet</i>	<i>De mest datakyndige, var de som rangerte oppfattet utbytte av GDPR-kurset lavest. En av årsakene til dette var at de mest datakyndige var også de med mest forkunnskaper i forkant av GDPR-kurset.</i>
<i>Kjønn</i>	<i>De kvinnelige informantene rangerte seg som mindre datakyndige, men var i mer fornøyd med GDPR-kurset enn de mannlige informantene.</i>

Tabell 5.4 - Demografiske forskjeller, oppsummert

Forskjellene i virksomheten i denne studien var ikke veldig markante. De som jobber i teknologibransjen er mer vant med teknologi og er da mer komfortabel med e-læring og endringer som kommer av at teknologien utvikler seg så raskt (Welsh et al., 2003). I et stadig mer teknologi-preget samfunn kan det tenkes at disse forskjellene svinner hen. De tydeligste forskjellene som kom frem i denne studien var at den eldste også var den som oppfattet seg som minst datakyndig. Denne studien hadde ikke veldig mange informanter og det er derfor

vanskelig å fastslå om de eldre er mindre datakyndige, men funnene i denne studien antyder at teorien til Welsh et al. (2003) kan stemme både i og utenfor teknologibransjen. Det som skiller informantene, er hva slags jobb og arbeidsoppgaver man har. De informantene som har en mer teknisk stilling er også vant til mer kompleks e-læring fordi de i større grad driver med det, når de skal ta sertifiseringer eller lignende.



## 6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet besvares forskningsspørsmålene og problemstillingen. Hensikten med denne studien har vært å belyse problemstillingen, «*Hva slags erfaringer har høyt utdannede ansatte i teknologibransjen med e-læring?*».

*F1: «Hva slags faktorer motiverer de ansatte til å gjennomføre e-læring?»*

I denne studien har det kommet frem en rekke motivasjonsfaktorer. De ansatte blir drevet av indre motivasjonsfaktorer som interesse og nysgjerrighet. De ytre motivasjonsfaktorene som kom frem var muligheten for anerkjennelse, straff, belønning, sosialt press og konkurranse. Selv om informantene uttrykker under intervjuene at de er nysgjerrige eller interessert i et tema de skal ha e-læring i, er det vanskelig å si om dette genuint er indre motivasjonsfaktorer eller om interessen og nysgjerrigheten er drevet av ytre motivasjonsfaktorer. På en arbeidsplass er det som oftest de ytre motivasjonsfaktorene som dominerer (Kuvaas et al., 2017) og ut i fra funnene ser det ut som om dette også gjelder for virksomheten i denne studien.

Ved å benytte ARCS-modellen til Keller og Suzuki (2004) kom det frem at GDPR-kurset kanskje hadde litt kjedelig layout og at dette kunne være en demotiverende faktor for enkelte, til gjengjeld er GDPR-kurset et mikrolæringskurs. Dette gjør at de som gjennomfører e-læringen gjør det i kortere tidsperioder, noe som gjør e-læringen mindre slitsom for de som gjennomfører.

I denne studien kom det frem at ved opplæring i GDPR er det viktig å knytte læringsinnholdet opp mot privatlivet i tillegg til arbeidslivet. Dette gjør at e-læringskurset blir mer interessant og motiverer de ansatte i større grad. Det kan tenkes at de som gjennomfører GDPR-kurset forstår at dette er ikke bare noe som påvirker arbeidslivet og muligens arbeidsoppgavene, men kanskje i like stor grad seg og sin familie. Flere av informantene i denne studien nevnte at dette var en av faktorene som gjorde GDPR-kurset mer interessant for dem. Et annet funn i denne studien knyttet opp mot GDPR, er at det er viktig med konkrete eksempler i opplæringen for å knytte læringsinnholdet opp mot noe studenten kan relatere seg til. GDPR er også veldig interessant for virksomheten, ettersom dette er et markedssegment de ønsker å være en aktør i. Alle disse tre elementene er med på å øke relevansen til GDPR-kurset og dermed være med på å motivere de ansatte i virksomheten.

GDPR-kurset ga de ansatte den grunnleggende kunnskapen de trengte for å kunne prate med kolleger eller kunder om temaet, men manglet en test. Denne testen kunne gjort at de som gjennomfører kurset får en anerkjennelse på at de mestrer temaet, samt at det gir virksomheten en mulighet til å evaluere hvor godt e-læringskurset er.

GDPR-kurset var brukervennlig og arbeidsmengden var balansert i forhold til oppfattet utbytte. GDPR-kurset passet veldig bra for de uten forkunnskaper om temaet, men ble litt for overordnet for de med forkunnskaper og at dette kunne være litt demotiverende. Enkelte av informantene ønsket også muligheten til å kunne fordype seg i GDPR. Dette er noe som kunne økt oppfattet utbytte blant de som allerede hadde kjennskap til GDPR. Det kan tenkes at de med forkunnskaper ikke nødvendigvis var målgruppen for dette GDPR-kurset og at det derfor ikke er noe som burde fokuseres på, men ønsket om å kunne fordype seg i temaet kom fra både de med og uten forkunnskaper.

I denne studien kom det frem at gamification har vært med på å skape en konkurransekultur som gjør at de ansatte i virksomheten føler at man får et ekstra utbytte av e-læringen. Informantene sier at det er morsomt å konkurrere med sine kolleger på tvers av avdelinger og at det er et press på å være best. Samtidig som at de ansatte motiveres av anerkjennelse er det også straff et element som motiverer de ansatte, ved at de må forklare ovenfor sine kollegaer og overordnede hvorfor man ikke har fullført 100% av e-læringen som det forventes at de skal fullføre. Dette sosiale presset og straffen er det viktig å holde i balanse. For enkelte kan dette være en motivasjonsfaktor som raskt kan bli demotiverende og føre til at de andre motivasjonsfaktorene ikke har veldig stor effekt. Ingen av informantene uttrykte at denne konkurranseånden har en negativ effekt akkurat nå, men det er absolutt noe virksomheten burde ha i tankene fremover ettersom denne nye mobilapplikasjonen for e-læring blir tatt mer i bruk.

Opplæring i GDPR er fortsatt et relativt ferskt tema, men funnene i denne studien viser at det er viktig å knytte læringsinnholdet opp mot privatlivet og at man må bruke eksempler for å hjelpe de som gjennomfører e-læringen til å forstå hvordan GDPR kommer til å påvirke dem i praksis. Dette er to motivasjonsfaktorer som absolutt kan burde tas hensyn til av andre som skal utvikle lignende e-læringskurs, men også for andre som skal forske på opplæring i GDPR.

Ut ifra funnene i denne studien har virksomheten klart å motivere sine ansatte. Funnene i denne studien som kan anses som mangler eller demotiverende faktorer er noe virksomheten og andre burde ta i betraktning ved utvikling av nye e-læringskurs. Alle e-læringskurs har nok sine

negative og positive sider og ingen er perfekte. Men i et samfunn der det stadig blir mer e-læring, både på og utenfor arbeidsplassen er det viktig å lære av tidligere e-læringskurs, hva som var bra og dårlig, hva som kan være med på å maksimere læringsutbyttet og gjøre fremtidige e-læringskurs så bra som mulig. Innen opplæring i GDPR har det kommet frem at det kan være viktig å inkludere hvordan dette påvirker privatlivet og familie, og gode eksempler for at man skal forstå læringsinnholdet og kunne relatere det til konkrete settinger i arbeidslivet.

*F2: «Hvordan fungerer asynkron e-læring i arbeidslivet?»*

Informantene i denne studien fortalte at de fikk en mye jevnere arbeidsdag ved at deres e-læring var asynkron. Informantene sa at e-læring er perfekt når man har dødtid på jobb, som for eksempel mellom møter eller hvis man sitter på flybussen. I virksomheten er det veldig mange ansatte, som også er veldig travle. Flere av informantene mente at asynkron e-læring er den eneste måten å sikre at for eksempel 1600 mennesker blir opplært innen GDPR før 25. mai. Dette hadde ifølge enkelt av informantene, ikke vært mulig ved bruk av vanlig klasseromsundervisning.

Med asynkron e-læring sa informantene at de kunne vente til de var i «modus» til å ville lære, i motsetning til klasseromsundervisning der man har et gitt tidsrom der man må lære. Det å være tvungen til å lære og det å vente til man har lyst til å lære, har nok begge fordeler og ulemper. En av ulempene som kom frem i denne studien var at man fort kunne forskyve e-læringen og til slutt glemme å gjennomføre den. E-læringen må også være enkelt tilgjengelig, slik at de som skal gjennomføre e-læringen ikke blir demotivert før de starter med selve e-læringen. En av informantene sa at GDPR-kurset kanskje forsvant litt, siden det ble distribuert via mail. Mange av de ansatte får mye mail i løpet av en dag og da kunne hende at mail blir sortert bort eller slettet. Denne informanten sa også at det kunne vært en fordel å ha e-læringen på en plass, slik at man vet hvor man skal lete. Det kan tenkes at flere av de ansatte har tenkt de samme tankene og at dette er en av årsakene til at virksomheten har begynt å benytte en mobilapplikasjon for deler av deres e-læring.

En av fordelene med asynkron læring som informantene påpekte, var at de følte at de ikke trengte å ta igjen en hel arbeidsdag, slik som kunne være tilfellet med mer tradisjonelle kurs. Hvor vidt asynkron e-læring faktisk er raskere for de ansatte i virksomheten blir ikke målt i denne studien, men de føler seg i det minste mer effektive. For enkelte av informantene var det slik at deres arbeidsoppgaver eller stilling, gjorde det vanskelig for dem å gjennomføre e-

læringen i arbeidstiden. Det var også noen som sa at de måtte ha roligere omgivelser rundt seg når de skulle lære og at de derfor gjorde e-læring hjemme. Dette tilrettelegger asynkron læring for og de ansatte i virksomheten kan selv velge når de ønsker å gjennomføre e-læringen.

Flere av informantene påpekte at de savnet interaksjon. Dette er ikke noe som er typisk for denne studien, og blir ansett som en av utfordringene med e-læring og asynkron læring (Welsh et al., 2003). For videre forskning kunne det vært interessant å se hvordan man skal sosialisere en e-læringsplattform i best mulig grad, for å få best mulig læringsutbytte. Er det mulig å gjenskape denne interaksjonen i det hele tatt, eller må man møtes ansikt til ansikt?

Ut i fra funnene i denne oppgaven kommer det frem at asynkron læring fungerer godt i arbeidslivet. Asynkron læring har noen utfordringer, men så lenge man er klar over disse vil det være enklere å hindre at de ansatte blir alt for demotivert.

*F3: «Hvordan påvirker demografiske forskjeller de ansattes erfaringer med e-læring?»*

I denne studien kom det frem at de demografiske gruppene i virksomheten har forskjellige erfaringer med e-læring. Den eldste av informantene oppfattet seg selv som minst datakyndig og også den som fikk minst utbytte av e-læring. Dette stemte ikke med utgangspunkt i GDPR-kurset. De som hadde høyt oppfattet utbytte av GDPR-kurset, var de som var minst datakyndige. De mer datakyndige følte ikke at de fikk like stort utbytte fordi de allerede hadde kjennskap til temaet og lærte derfor ikke så mye nytt.

Virksomheten i denne studien fokuserer mer og mer på å gjennomføre mikrolæring på deres nye mobilapplikasjon. Den minst datakyndige uttrykte også at telefoner ikke var et verktøy for læring og at det bare ble «knotete». Det kan tenkes at overgangen til denne mobilapplikasjonen kan møte litt motstand. I følge Welsh et al. (2003) kan dette føre til at de ansatte blir demotivert og får lavere læringsutbytte, men at det blir bedre når de ansatte blir mer kjent med mobilapplikasjonen.

Kvinnene i studien oppfattet seg selv som mindre datakyndige enn mennene, men var mer fornøyd med GDPR-kurset. Dette stemmer med det tidligere forskning også sier (González-Gómez et al., 2012). I denne studien kan man ikke fastslå at denne forskjellen er på grunn av kjønn, men at det også kan være på grunn av datakyndighet, alder og stilling.

Informantene rangerer seg selv som godt over snittet datakyndige (7,85 av 10). I følge Nawaz og Kundi (2010) skal de da ha større utbytte av e-læring, fordi de er mer komfortable med teknologi som læringsverktøy. Det å sammenligne to eller flere forskjellige virksomheter, der det er betydelig forskjeller på hvor datakyndige de ansatte er, kunne vært et interessant tema for videre forskning.

Funnene i denne studien antyder at mennesker i forskjellige demografiske grupper, har forskjellige erfaringer med e-læring og at disse stemmer både i og utenfor teknologibransjen. Det kan tenkes at disse forskjellene vil bli mindre i fremtiden, med tanke på at alle kommende generasjoner har i større grad vokst opp med teknologi og vil derfor ha større utbytte av e-læring (Welsh et al., 2003). På en annen side kan det også tenkes at disse forskjellene fortsatt vil finnes fordi teknologien endrer seg så raskt at det alltid vil være en teknologisk forskjell på generasjoner.

Høyt utdannede mennesker i teknologibransjen skiller seg ikke markant fra andre mennesker. I studien kommer det frem at de ansatte i virksomheten motiveres av mange av de samme faktorene som andre, asynkron læring har de samme fordelene og ulempene, og demografiske grupper har de samme utfordringene. Faktorene som er brukt i denne oppgaven er hentet fra teorigrunnet, som igjen er hentet fra en rekke artikler. Disse artiklene fokuserer ikke i veldig stor grad på ansatte som jobber i bransjer der e-læring sjeldent blir brukt, med unntak av noen få som har forsket på e-læring i u-land. Det kunne derfor, for videre forskning, vært interessant ta med teoritemaene i denne oppgaven, og sammenlignet med bransjer som nesten ikke bruker e-læring og sammenligne likhetene og forskjellene.



## 7 Referanseliste

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950–967. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/fulltext/1994-35880-001.pdf>
- Arbaugh, J. . (2002). Managing the on-line classroom: A study of technological and behavioral characteristics of web-based MBA courses. *The Journal of High Technology Management Research*, 13(2), 203–223. [https://doi.org/10.1016/S1047-8310\(02\)00049-4](https://doi.org/10.1016/S1047-8310(02)00049-4)
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual Classroom Characteristics and Student Satisfaction with Internet-Based MBA Courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32–54. <https://doi.org/10.1177/105256290002400104>
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843–855. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2011.10.010>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skrivning for bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforl. Retrieved from [https://www.ark.no/boker/Tor-Busch-Akademisk-skrivning-9788245014426?gclid=EAIaIQobChMIgsSkjdDV2gIVEIwZCh0emQYhEAAYASAAEgIgT\\_D\\_BwE](https://www.ark.no/boker/Tor-Busch-Akademisk-skrivning-9788245014426?gclid=EAIaIQobChMIgsSkjdDV2gIVEIwZCh0emQYhEAAYASAAEgIgT_D_BwE)
- Datatilsynet. (2017). Uoffisiell norsk oversettelse av personvernforordningen. Retrieved from <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/forordningen/uoffisiell-norsk-oversettelse-av-personvernforordningen.pdf>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O’Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *Proceedings of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems - CHI EA ’11* (p. 2425). New York, New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Dominici, G., & Palumbo, F. (2013). How to build an e-learning product: Factors for student/customer satisfaction. *Business Horizons*, 56(1), 87–96. <https://doi.org/10.1016/J.BUSHOR.2012.09.011>
- Fogg, B. J., & J., B. (2002). Persuasive technology. *Ubiquity*, 2002(December), 2. <https://doi.org/10.1145/764008.763957>
- González-Gómez, F., Guardiola, J., Martín Rodríguez, Ó., & Montero Alonso, M. Á. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, 58(1), 283–290. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2011.08.017>
- Harun, M. H. (2001). Integrating e-Learning into the workplace. *The Internet and Higher Education*, 4(3–4), 301–310. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00073-2)
- Hong, K.-S. (2002). Relationships between students’ and instructional variables with

- satisfaction and learning from a Web-based course. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 267–281. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00105-7](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00105-7)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? av Dag Ingvar Jacobsen (Innbundet) | Cappelen Damm forlag* (3. Utgave). Cappelen Damm. Retrieved from [https://www.cappelendamm.no/\\_hvordan-gjennomfore-undersokelser-dag-ingvar-jacobsen-9788202481889](https://www.cappelendamm.no/_hvordan-gjennomfore-undersokelser-dag-ingvar-jacobsen-9788202481889)
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt. Retrieved from <https://www.bokkilden.no/sosial-forskning-og-statistikk/introduksjon-til-samfunnsvitenskapelig-metode-asbjoern-johannessen/produkt.do?produktId=5290100>
- Jomah, O., Masoud, A. K., Kishore, X. P., & Aurelia, S. (2016). *Micro learning: a modernized education system. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* (Vol. 7). EduSoft Pub. Retrieved from <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/582>
- Keller, J., & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 229–239. <https://doi.org/10.1080/1358165042000283084>
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179–188. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2014.03.007>
- Kulik, C.-L. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human Behavior*, 7(1–2), 75–94. [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(91\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0747-5632(91)90030-5)
- Kuvaas, B., Buch, R., Weibel, A., Dysvik, A., & Nerstad, C. G. L. (2017). Do intrinsic and extrinsic motivation relate differently to employee outcomes? *Journal of Economic Psychology*, 61, 244–258. <https://doi.org/10.1016/J.JOEP.2017.05.004>
- Law, K. M. Y., Lee, V. C. S., & Yu, Y. T. (2010). Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses. *Computers & Education*, 55(1), 218–228. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2010.01.007>
- Martocchio, J. J. (1994). Effects of Conceptions of Ability on Anxiety, Self-Efficacy, and Learning in Training. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 819–825. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/fulltext/1995-15516-001.pdf>
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. Retrieved from [http://icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL\\_ModelsAndMethodologies\\_paper42.pdf](http://icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper42.pdf)
- Nawaz, A., & Kundi, G. M. (2010). Demographic Implications for the User-Perceptions of E-Learning in Higher Education Institutions of N-W.F.P, Pakistan. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 41(1), 1–17.



<https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2010.tb00294.x>

- North, R. F. J., Strain, D. M., & Abbott, L. (2001). Training teachers in computer-based management information systems. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(1), 27–40. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.2000.00113.x>
- Ong, C.-S., & Lai, J.-Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816–829. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2004.03.006>
- Ong, C.-S., Lai, J.-Y., & Wang, Y.-S. (2004). Factors affecting engineers' acceptance of asynchronous e-learning systems in high-tech companies. *Information & Management*, 41(6), 795–804. <https://doi.org/10.1016/J.IM.2003.08.012>
- Paola, U., Maldonado, T., Khan, G. F., Moon, J., & Rho, J. J. (2011). E-learning motivation and educational portal acceptance in developing countries. *Online Information Review*, 35(110), 66–85. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/14684521111113597>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1020>
- Shneiderman, B., & Ben. (2004). Designing for fun. *Interactions*, 11(5), 48. <https://doi.org/10.1145/1015530.1015552>
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183–1202. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2006.11.007>
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., & Maher, G. (2000). Building Knowledge Building Communities: Consistency, Contact and Communication in the Virtual Classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 359–383. <https://doi.org/10.2190/W4G6-HY52-57P1-PPNE>
- Tankard, C. (2016). What the GDPR means for businesses. *Network Security*, 2016(6), 5–8. [https://doi.org/10.1016/S1353-4858\(16\)30056-3](https://doi.org/10.1016/S1353-4858(16)30056-3)
- Tjora, A. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Retrieved from [https://scholar.google.no/scholar?hl=no&as\\_sdt=0,5&cluster=3127856551804993082](https://scholar.google.no/scholar?hl=no&as_sdt=0,5&cluster=3127856551804993082)
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245–258. <https://doi.org/10.1046/j.1360-3736.2003.00184.x>
- Wild, R. H., Griggs, K. A., & Downing, T. (2001). Industrial Management & Data Systems A framework for e-learning as a tool for knowledge management A framework for e-learning as a tool for knowledge management. *Industrial Management & Data Systems Education + Training Industrial and Commercial Training*, 102(2), 371–380. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/02635570210439463>

Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L., & Nunamaker, J. F. (2004). Can e-learning replace classroom learning? *Communications of the ACM*, 47(5), 75–79.  
<https://doi.org/10.1145/986213.986216>

## 8 Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vedlegg 3 - Intervjuguide

## Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD



Torstein Hjelle  
Sem Sælandsvei 7-9  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.01.2018

Vår ref: 58296 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

**Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

58296	GDPR - Hvordan vil dette påvirke oss?
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torstein Hjelle
Student	Jaran Bjerke Hansen

**Vurdering**

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

**Vilkår for vår vurdering**

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

**Veiledning****Krav til informert samtykke**

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.  
Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### «E-læring og erfaringer»

##### **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for denne studien er innføringen av personvernsforordningen GDPR (General Data Protection Regulation) som trer i kraft 25. mai 2018. Dette er for mange en veldig krevende prosess, både administrativt og økonomisk. Tidligere forskning viser at e-læring kan være en billigere løsning enn tradisjonell klasseromsundervisning, samtidig som at man sitter igjen med et større læringsutbytte (på enkelte temaer).

Formålet med denne studien er å se hvordan e-læring og opplæring i GDPR passer sammen, samt se hvordan e-læring samsvarer med en travel arbeidsdag.

Denne datainnsamlingen vil bli brukt som grunnlag til analyse og diskusjon i en masteroppgave

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ved å samtykke på denne avtalen godtar du at studenten får lov til å benytte seg av den informasjonen som blir samlet inn under eventuelle intervju eller spørreundersøkelse, og kan bruke dette som empiri i sin masteroppgave

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dataen som vil bli samlet inn vil kun være tilgjengelig for masterstudenten og veileder. Prosjektet skal avsluttes 27. mai 2018, og data og opptak vil slettes innen 14 dager etter denne datoen.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta ytterligere eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

##### **Masterstudent:**

Jaran Bjerke Hansen  
95 94 72 02  
Jaranbh@stud.ntnu.no

##### **Veileder:**

Torstein Elias Løland Hjelle  
91 70 23 58  
Torstein.hjelle@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

**Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta**

---

(Signert av informant, dato)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Oppvarmings spørsmål

- 1.1 Aldersgruppe:
- 1.2 Utdanning:
- 1.3 Datakyndighet (egen oppfattelse):
- 1.4 Stillingstittel/arbeidsområde:
- 1.5 Ansiennitet i bedriften:

#### Refleksjonsspørsmål:

##### 2 Erfaringer med e-læring generelt

- 2.1 Hva forstår du med begrepet «e-læring»?
- 2.2 Har du noe erfaring med «e-læring»?
- 2.3 Hvordan syns du det er å lære via en datamaskin/e-læring kontra klasseromsundervisning?
- 2.4 Har du hatt mye opplæring via slike e-læringskurs tidligere?
- 2.5 Hva syns du om å gjennomføre et e-læringskurs for å lære om et nytt tema?
- 2.6 I hvilken grad føler du at du får utbytte av slike e-læringskurs?
  - 2.6.1 Og hvis du skal rangere det på en skala fra 1 til 10, der 1 er «lite eller intet utbytte» og 10 er «Jeg lærte alt om temaet».

##### 3 GDPR-kurset:

- 3.1 GDPR trer snart i kraft. Hva forstår du er de største endringene med denne nye forordningen?
- 3.2 Hvor mye forkunnskap hadde du om GDPR før du startet med kurset?
  - 3.2.1 Hvor har du fått kunnskap om GDPR fra?
- 3.3 Hvor lang tid brukte du på å gjennomføre kursene (ca.)?
- 3.4 Hvis du skulle gitt ris og ros til kurset, hva ville du sagt?
  - 3.4.1 Var det lett forståelig? Var det estetisk vakkert? Mye tekst? Enkel tilgang?
- 3.5 Hva gjorde du om du hadde spørsmål da du gjennomførte kurset?
  - 3.5.1 Var det tilrettelagt for at man kunne stilte spørsmål?
  - 3.5.2 Pratet du med andre som tok kurset for å få svar på ting du lurte på?
- 3.6 I hvilken grad har dette kurset vært nyttig for deg i etterkant?

3.6.1 Hvordan kommer GDPR til å påvirke din arbeidshverdag?

3.6.2 Er det nyttig å være god på GDPR i din arbeidshverdag?

3.5.3 Trur du at du kommer til å bruke dette kurset som et slags oppslagsverk eller for å repetere i senere tid, om du noen gang lurer på noe innenfor temaet GDPR? (Stille oppfølgings spørsmål til ja/nei, Hvorfor det?).

3.7 Gjennomførte du alle kursene eller bare noen (oppfølgings spørsmål)?

3.8 Hvorfor gjennomførte du kurset? Hva var motivasjonen?

3.9 Syns du GDPR er et vanskelig/komplekst tema? Hvorfor/hvorfor ikke?

3.10 Brudd på GDPR kan føre til en rekke økonomiske sanksjoner. Tror du dette fører til at folk blir litt usikre og muligens redde for å gjøre feil? Kan dette kurset være med å forebygge slik?

3.11 I hvilken grad føler du at du har fått utbytte av GDPR-kurset og hvis du skal rangere det på en skala fra 1 til 10, der 1 er «lite eller intet utbytte» og 10 er «jeg lærte alt om temaet».

#### B.4 E-læring i arbeidslivet

4.1 Hvordan syns du det er å selv kunne styre hvor og når du gjennomfører kursene? Travel arbeidsdager, kan ta de når man har bedre tid og går ikke ut over andre arbeidsoppgaver slik at man egentlig bare har mer å gjøre.

4.2 Føler du at du var mer effektiv når du selv kunne velge når du ville gjennomføre kursene?

4.3 Trur du det at du selv kan styre når du gjennomfører kurset fører til mindre stress?

4.3 Hendte det ofte at du gjorde andre ting samtidig mens du gjennomførte kurset, for eksempel andre arbeidsoppgaver (Multitasking) eller at du måtte ta pause fordi du ble avbrutt?

#### C Avrundings spørsmål

5.1 Hvordan foretrekker du å lære nye ting i jobbsammenheng?

5.2 Liker du å lære på denne måten (mikrolæring), I korte perioder og med små temaer/kapitler?

5.3 Føler du at det å ta kurset via internett forbedret kurset sammenlignet med vanlig klasseromsundervisning?

5.3.1 Ville du heller hatt dette i et klasserom (oppfølgings spørsmål, hvorfor)?

5.4 Er det noen andre ting som vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder e-læring?