

Synne Tofte Nitter

## "Vi er aldri helt utlærte"

En kvalitativ studie av ansattes erfaringer med e-læring og kompetanseutvikling.

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Erna Håland

Mai 2024



Synne Tofte Nitter

## **"Vi er aldri helt utlærte"**

En kvalitativ studie av ansattes erfaringer med e-læring og kompetanseutvikling.

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn  
Veileder: Erna Håland  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvordan e-læring kan bidra til kontinuerlig kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria. Med teknologiens raske fremmarsj og globaliseringens krav, er det et økende behov for opplæring og ferdighetsutvikling. Oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen: «På hvilken måte kan e-læring bidra til kompetanseutvikling i Sopra Steria?». Hensikten er å undersøke ansattes erfaringer med e-læring og vurdere hvor godt det fungerer som læringsmetode. Teorikapittelet omfatter voksnes læring, andragogi, selvstyrt læring, læring på arbeidsplassen, kunnskapsdeling og SEKI-modellen, som sammen danner et rammeverk for å analysere læring og kompetanseutvikling.

Gjennom kvalitative intervjuer med ansatte i Sopra Steria, ble det empiriske datamaterialet kategorisert og utviklet til kompetanseutvikling, fleksibilitet og variasjon i e-læring, motivasjon, selvstyrt læring og kunnskapsdeling. Funnene indikerer at e-læring gir fleksible og tilpassede læringsmuligheter som enkelt kan integreres i en travel arbeidshverdag. Ansatte opplever at e-læring hjelper dem med å oppdatere og forbedre sine kunnskaper og ferdigheter kontinuerlig. Motivasjon, særlig knyttet til relevans og praktisk anvendelighet, viser seg å være viktig for å opprettholde engasjement for e-læring. Analysen viser også at selvstyrt læring, hvor ansatte tar ansvar for sin egen opplæring, spiller en viktig rolle. Kombinasjonen av e-læring og praktisk trening gir en helhetlig læringsopplevelse som fremmer både teoretisk og praktisk kompetanse. Selv om e-læring har mange fordeler, påpeker noen ansatte at de også verdsetter klasseromsundervisning for den sosiale interaksjonen og muligheten til umiddelbar tilbakemelding. E-læring kan til tider føles mindre motiverende, men dette kan balanseres ved å supplere med elementer av klasseromsundervisning.

Oppgaven konkluderer med at e-læring, på grunn av sin fleksibilitet og mulighet for individuell tilpasning, kan være en effektiv metode for kompetanseutvikling. En kultur for kunnskapsdeling og selvstyrt læring i Sopra Steria bidrar til e-læringens anvendbarhet. Integreringen av e-læring i en kultur som verdsetter deling og kontinuerlig læring, viser hvordan organisasjoner kan støtte personlig og profesjonell utvikling. Disse funnene kan gi nyttige innsikter for andre organisasjoner som vurderer å ta i bruk e-læring i sine opplæringsstrategier.

**Stikkord:** *Kompetanse, kompetanseutvikling, e-læring, kunnskapsutvikling, motivasjon.*

# Abstract

This master's thesis explores how e-learning can contribute to continuous competence development among employees at Sopra Steria. With the rapid advancement of technology and the demands of globalization, there is an increasing need for training and skill development. The assignment is based on the research question: "In what way can e-learning contribute to competence development at Sopra Steria?". The purpose is to investigate employees' experiences with e-learning and assess how well it works as a learning method. The theory chapter includes adult learning, andragogy, self-directed learning, workplace learning, knowledge sharing, and the SECI model, which together form a framework for analyzing learning and competence development.

Through qualitative interviews with Sopra Steria employees, the empirical data were categorized and developed into themes such as competence development, flexibility and variety in e-learning, motivation, self-directed learning, and knowledge sharing. The findings indicate that e-learning provides flexible and adapted learning opportunities that can be easily integrated into a busy workday. Employees find that e-learning helps them continuously update and improve their knowledge and skills. Motivation, particularly linked to relevance and practical applicability, proves important for maintaining engagement with e-learning. The analysis also shows that self-directed learning, where employees take responsibility for their own training, plays a crucial role. The combination of e-learning and practical training provides a holistic learning experience that promotes both theoretical and practical competence. Although e-learning has many advantages, some employees value classroom teaching for its social interaction and the opportunity for immediate feedback. E-learning can sometimes feel less motivating, but this can be balanced by supplementing it with elements of classroom teaching.

The paper concludes that e-learning, due to its flexibility and potential for individual adaptation, can be an effective method for competence development. A culture of knowledge sharing and self-directed learning at Sopra Steria contributes to the applicability of e-learning. The integration of e-learning into a culture that values sharing and continuous learning demonstrates how organizations can support personal and professional development. These findings may provide useful insights for other organizations considering adopting e-learning in their training strategies.

**Keywords:** *Competence, competence development, e-learning, knowledge development, motivation.*

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en prosess som har vært både spennende og utfordrende. Den symboliserer avslutningen på fem fantastiske år her i Trondheim, et kapittel som nå lukkes idet jeg flytter hjem. Disse fem årene, spesielt de to siste årene med masterstudiet, har formet meg som person og gitt meg mange verdifulle erfaringer som jeg tar med meg videre. Jeg vil derfor rette en takk til NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, og til mine forelesere.

Det er mange jeg ønsker å takke, som har hatt stor betydning for denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine informanter som stilte opp og viste et stort engasjement for mitt arbeid. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres tanker og perspektiver, noe som ga meg ekstra motivasjon til å skrive. Videre vil jeg takke min veileder, Erna Håland, for hennes engasjement og verdifulle råd og veiledning gjennom dette prosjektet. Jeg vil også uttrykke takknemlighet til mine medstudenter, Anette Gullikstad og Andrea Hasselø Aasgård, som satt sammen med meg på lesesalen. Takk for alle de gode latterne, de gode samtalene, de faglige diskusjonene og de motiverende ordene. Til slutt vil jeg takke familie og venner som alltid har støttet meg, engasjert seg, og hjulpet meg til å tenke på annet enn bare masteroppgaven. Takk for at dere har heiet på meg og oppmuntret meg gjennom alle årene i Trondheim, og gjennom masteroppgaveprosessen. En ekstra stor takk til min søster Maren Tofte Røisland og min venninne Live Sofie Myreng Mikalsen om hjelp meg med korrekturlesing. Jeg setter veldig pris på det.

Trondheim, Mai 2024.

Synne T Nitter

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vi</b>
<b>Forord</b> .....	<b>vii</b>
<b>Figurer</b> .....	<b>x</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 <i>Bakgrunn og aktualisering</i> .....	11
1.2 <i>Problemstilling</i> .....	12
1.3 <i>Case – Sopra Steria</i> .....	12
1.4 <i>Tidligere forskning på e-læring</i> .....	12
1.4.1 <i>Asynkron og synkron e-læring</i> .....	13
1.4.2 <i>Strategiske fordeler med e-læring i organisatorisk kontekst</i> .....	13
1.4.3 <i>Potensielle ulemper med e-læring i organisatorisk kontekst</i> .....	14
1.5 <i>Oppgavens oppbygning</i> .....	14
<b>2 Teori</b> .....	<b>15</b>
2.1 <i>Teoretiske perspektiver</i> .....	15
2.1.1 <i>Læring</i> .....	15
2.1.2 <i>Andragogi</i> .....	16
2.1.3 <i>Læring på arbeidsplassen</i> .....	16
2.1.4 <i>Selvstyrt læring</i> .....	17
2.2 <i>Kunnskapsdeling</i> .....	19
2.2.1 <i>SEKI-modellen</i> .....	20
2.3 <i>Kompetanse og kompetanseutvikling</i> .....	22
2.3.1 <i>Kompetanse</i> .....	22
2.3.2 <i>Kompetanseutvikling</i> .....	23
2.4 <i>Motivasjon i arbeidslivet</i> .....	23
2.4.1 <i>Selvbestemmelsesteori</i> .....	23
<b>3 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 <i>Bakgrunn for valg av metode</i> .....	25
3.1.1 <i>Vitenskapsteoretisk perspektiv</i> .....	25
3.1.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	26
3.1.3 <i>Digitale intervjuer</i> .....	27
3.2 <i>Refleksjoner rundt egen forskerrolle</i> .....	29
3.3 <i>Praktisk gjennomføring</i> .....	30
3.3.1 <i>Utvalg og rekruttering</i> .....	30
3.3.2 <i>Utforming av intervjuguide</i> .....	30
3.3.3 <i>Gjennomføring av intervjuer – datainnsamling</i> .....	31



3.4	<i>Fremgangsmåte og analyse</i> .....	32
3.4.1	Transkribering av datamateriale .....	32
3.4.2	Analytisk tilnærming.....	33
3.5	<i>Studiens kvalitet og troverdighet</i> .....	34
3.5.1	Etiske vurderinger.....	34
3.5.2	Pålitelighet.....	35
3.5.3	Gyldighet .....	35
3.5.4	Overførbarhet.....	36
<b>4</b>	<b>Analyse og drøfting</b> .....	<b>37</b>
4.1	<i>Betydning av kompetanseutvikling</i> .....	37
4.2	<i>Fleksibilitet og variasjon med e-læring</i> .....	38
4.3	<i>Motivasjon</i> .....	40
4.3.1	Selvbestemmelse og motivasjon til e-læring .....	40
4.3.2	Læringspreferanser og motivasjon.....	42
4.4	<i>Selvstyrt læring i praksis</i> .....	45
4.5	<i>Kunnskapsdeling</i> .....	46
4.5.1	«Power of sharing» .....	47
<b>5</b>	<b>Avslutning og oppsummering</b> .....	<b>51</b>
5.1	<i>Videre forskning:</i> .....	52
<b>6</b>	<b>Referanser</b> .....	<b>53</b>
<b>7</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>56</b>

## **Figurer**

Figur 1: Dimensjoner av selvstyrt læring (Garrison, 1997, s.22).....	18
Figur 2: SEKI-modell (Nonaka & Takeuchi, 1995) .....	21

# 1 Innledning

I en verden hvor teknologi stadig påvirker våre daglige liv, har jeg ofte reflektert over dens potensielle innvirkning på vår læring og utvikling. Mulighetene som teknologi kan tilby innenfor arbeidslivet, har vekket min faglige interesse. Drevet av denne nysgjerrigheten har jeg begynt å undersøke hvordan teknologi kan forbedre læringsopplevelser og fremme kontinuerlig kompetanseutvikling. I løpet av de to årene jeg har studert på masterprogrammet, har jeg blitt enda mer interessert i hvordan læring og kompetanseutvikling fungerer i arbeidslivet. Jeg har hatt emner som fokuserer både på forskjellige perspektiver med læring, men også hvordan en kan forstå kompetanse og kompetanseutvikling. Jeg har lært hvor viktig det er med livslang læring for å holde seg oppdatert og fungere godt i hverdagen og i arbeidslivet.

Gjennom min masteroppgave håper jeg å finne ut hvordan man kan bruke e-læring for å støtte kontinuerlig utvikling og livslang læring. Målet mitt er å finne ut hvordan e-læring kan bidra til kompetanseutvikling, og om de ansatte i Sopra Steria opplever at de får utbytte og kompetanse av å ta e-lærings kurs.

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

Samfunnet og arbeidslivet er i konstant endring og utvikling, drevet av teknologiske fremskritt, globalisering og ny innsikt, som åpner dørene for innovative tilnærminger til oppgaveløsning. Denne utviklingen fører til økte krav til kunnskaps- og kompetanseutvikling. Med rask utvikling av nye teknologier, produkter og tjenester i ulike sektorer, er behovet for kontinuerlig opplæring og omskolering av ansatte alltid til stede (Harun, 2001). Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) spiller en stadig større rolle i å tilrettelegge for læring og er sett på som et viktig hjelpemiddel for å håndtere utfordringer knyttet til kompetanseutvikling. Den økende etterspørselen etter raskhet og fleksibilitet i læreprosesser, kombinert med det faktum at de fleste nå bruker IKT både privat og i jobbsammenheng, understreker betydningen av IKT i læring og kompetanseutvikling (Krøgenes et al., 2003, s. 15).

I denne sammenhengen blir elektronisk læring (e-læring) ofte anerkjent som et nyttig verktøy for enkeltpersoner og organisasjoner som ønsker å holde tritt med hurtige endringer i arbeidslivet. E-læring tilbyr en praktisk måte å kontinuerlig oppdatere og forbedre jobbrelaterte kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Det betraktes som en strategi for opplæring som benytter teknologi for å forbedre læringsopplevelsen. (Harun, 2001; Krøgenes et al., 2003).

Virksomheter er avhengige av dyktig arbeidskraft, og kvalitet og relevans i læringen er avgjørende (NOU 2018:2, 2018). Kompetanse må tilpasses både nåværende og fremtidige behov, samtidig som eksisterende ansattes ferdigheter må fornyes med teknologiske endringer. I en tid med kontinuerlig endring er det viktig at organisasjoner støtter ansattes kontinuerlige kompetanseutvikling for å sikre både organisasjonens måloppnåelse og de ansattes relevans i arbeidslivet (NOU 2018:2, 2018).

Kompetanseutvikling er avgjørende for alle som er aktive i arbeidslivet, da endringer og nye krav krever kontinuerlig oppdatering og utvidelse av ferdigheter. Endringer og nye krav innebærer at de sysselsatte må oppdatere og videreutvikle sin kompetanse for fortsatt å kunne bidra i arbeidslivet. Læring skjer gjennom det daglige arbeidet, men også gjennom læringsaktiviteter initiert av arbeidsgiver, arbeidstaker eller begge parter i fellesskap (NOU 2018:2, 2018).

## 1.2 Problemstilling

Denne masteroppgaven tar for seg på hvilke måter e-læring kan bidra til kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria. Målet er å utforske ansattes erfaringer med e-læring og vurdere hvor effektivt det er som metode for å lære og utvikle nye ferdigheter. Ved å undersøke bruken av e-læring i Sopra Steria, ønsker jeg å finne ut hvordan denne tilnærmingen møter de ansattes behov for kompetanseutvikling. Med det som bakgrunn har jeg kommet frem til problemstillingen:

*«På hvilken måte kan e-læring bidra til kompetanseutvikling i Sopra Steria?»*

## 1.3 Case – Sopra Steria

For å undersøke min problemstilling, har jeg fått anledning til å gjennomføre intervjuer med ansatte i Sopra Steria. Denne studien benytter en kvalitativ metode, der 5 intervjuer ble gjennomført med informanter i ulike stillinger i selskapet. Sopra Steria skriver at de er Norges fremste konsultantselskap innen digitalisering, innovasjon og bærekraft, og er en del av Sopra Steria-gruppen, som har 55 000 ansatte i nær 30 land (Sopra Steria, u.å). Videre skriver selskapet at deres verdigrunnlag bygger på tre sentrale pilarer: kunnskap, samarbeid og samfunnsansvar. Denne tilnærmingen gjenspeiles i selskapets mål og ambisjoner, rettet mot samfunnet, kundene og medarbeiderne. Sopra Steria mener at kunnskap blir mer verdifull når den deles, og derfor er det viktig å dele den. Selskapet støtter FNs bærekrafts mål, med et spesielt fokus på mål 4 i Norge: å sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning, samt fremme muligheter for livslang læring for alle. Dette innebærer å investere i medarbeidernes kompetanse, dele kunnskap og støtte kontinuerlig læring (Sopra Steria, u.å).

For å forstå hvordan e-læring berører de ansatte i Sopra Steria, vil jeg undersøke deres erfaringer med digitale læringsmetoder. Jeg ønsker å få innsikt i hva de ansatte tenker om e-læring og hvordan det hjelper dem med å utvikle sine ferdigheter. Ved å lytte til de ansattes egne opplevelser, håper jeg å lære mer om hvordan e-læring brukes i praksis og hvilken betydning det har for deres daglige arbeid og faglige vekst. Dette vil gi meg et klarere bilde av e-læringens rolle i kompetanseutviklingen blant de ansatte i Sopra Steria.

## 1.4 Tidligere forskning på e-læring

Wang (2018) definerer e-læring som bruk av datateknologi og nettverk for å levere informasjon og instruksjon til individer, ofte via plattformer som internett eller et intranett. Dette systemet gjør det mulig for brukere å få tilgang til læringsressurser og engasjere seg i læringsaktiviteter på en fleksibel måte, uavhengig av geografisk plassering og tid (Wang, 2018, s. 2). I tillegg til internett- og intranett-systemer, påpeker Carnes (2012) og Giannakos et al. (2022) hvordan ulike digitale læringsmiljøer som læringsplattformer, sosiale medieplattformer og mobile læringsverktøy tilbyr teknologiske løsninger. Disse løsningene formidler ikke bare kunnskap og informasjon, men legger også til rette for effektiv læring og økt prestasjon ved å utvikle og støtte kunnskapsflyt i organisasjoner. Disse systemene inneholder funksjoner som modulorganisering og kommunikasjonskanaler som direkte melding og videooverføring. Slike funksjoner er viktige for å styrke læringsprosesser og fremme sosialt samarbeid og kunnskapsdeling (Carnes, 2012; Giannakos et al., 2022). Videre utfyller Wang (2018) dette synet ved å understreke at e-læring gir økt tilgjengelighet og fleksibilitet, og tilbyr muligheter til å tilpasse læringsopplevelser til individuelle behov, noe som gjør det til et

verdifullt supplement til tradisjonelle ansikt-til-ansikt opplæringsmetoder. Den stadig økende populariteten til e-læring i arbeidslivet kan tilskrives disse fordelene, som er understreket i både akademiske og praktiske kontekster (Wang, 2018, s. 2).

Informasjonsteknologi (IT) spiller en avgjørende rolle i implementeringen av e-læring i globale organisasjoner, idet den støtter læring og fremmer både prestasjonsutvikling og organisatorisk vekst. Yoo og Huang (2016) bemerker at e-læringssystemer er blitt stadig mer populære i profesjonelle sammenhenger på grunn av deres evne til å tilby mange fordeler. Disse systemene tillater organisasjoner å oppdatere sine ferdigheter globalt og støtter læring gjennom å skape, dele og overføre kunnskap på tvers av organisatoriske grenser (Yoo & Huang, 2016, s. 577). E-læring kan bidra til å opprettholde og forbedre undervisningsmateriellets kvalitet i varierte formater, noe som støtter delingen av kunnskap og erfaringer blant ansatte. Dette kan hjelpe til med å bygge opp kunnskapsressurser og fremme etableringen av kunnskapsfellesskap. Når disse ressursene og fellesskapene utnyttes på effektive måter, kan de potensielt forbedre hvordan organisasjonen fungerer og oppnår sine mål, inkludert forbedringer i produktivitet og effektivitet (Yoo & Huang, 2016, s. 577).

#### **1.4.1 Asynkron og synkron e-læring**

Den dominerende formen for e-læring i organisasjoner er asynkron, hvilket betyr at innholdet er tilgjengelig for brukerne når som helst og hvor som helst, og er typisk forhåndsprodusert (Welsh et al., 2003, s. 246). Synkron e-læring, derimot, finner sted i sanntid og krever at alle deltagere er tilgjengelige samtidig. Skillet mellom asynkron og synkron læring, samt tradisjonell klasseromsundervisning, er ofte utydelig i praksis, ettersom mange organisasjoner benytter en blanding av disse metodene (Welsh et al., 2003, s. 247). Denne hybridtilnærmingen kombinerer digitale og fysiske læringsmiljøer og har vokst i popularitet. Asynkrone e-læringsløsninger varierer fra enkle PowerPoint-presentasjoner til simuleringer du kan samhandle med som krever brukerengasjement med multimediaelementer som grafikk og video. Synkron e-læring kan spenne fra grunnleggende chat-sesjoner til mer komplekse økter der instruktører og studenter interagerer i sanntid gjennom forskjellige digitale plattformer (Welsh et al., 2003, s. 247).

#### **1.4.2 Strategiske fordeler med e-læring i organisatorisk kontekst**

Welsh et al. (2003) diskuterer flere fordeler med e-læring i organisasjoner, inkludert muligheten for å gi lik opplæring til ansatte over hele verden, noe som gjør at de kan lære raskere. E-læring gjør opplæringen mer tilgjengelig og forhindrer at ansatte blir overveldet av for mye informasjon på en gang. Det er også enkelt å følge med på fremgangen til ansatte, noe som er viktig for å møte bestemte krav (Welsh et al., 2003, s. 248). E-læring tillater organisasjoner raskt å starte opplæring på tvers av ulike lokasjoner, og ansatte kan påbegynne kursene når det passer dem best, noe som er spesielt nyttig ved behov for rask oppgradering av ferdigheter (Welsh et al., 2003, s. 248). Videre kan e-læring potensielt tilby både pedagogiske og økonomiske fordeler. For eksempel kan det bidra til reduksjon i utdanningskostnader ved å minske behovet for fysiske ressurser og lokaler (Krøgenes et al., 2003). I tillegg kan man spare penger ved å kutte ned på tiden som brukes til opplæring og redusere kostnader knyttet til administrasjon og materiell. Selv om det kan være dyrt å lage interaktive e-læringskurs til å begynne med, fører det vanligvis til store besparelser over tid (Krøgenes et al., 2003; Welsh et al., 2003). Den interaktive karakteren av e-læring, som anvender ulike læringsmetoder, fremmer aktiv deltakelse og gir kontinuerlige tilbakemeldinger på

deltagernes fremgang. Dette øker engasjementet og forståelsen av materialet, samtidig som det bidrar til å utvikle og opprettholde digitale ferdigheter som er essensielle i dagens arbeidsmarked (Krøgenes et al., 2003).

Ved å bruke både asynkron og synkron e-læring sammen med vanlige klasseromstimer, blir informasjonen fordelt jevnere over tid. Dette kan gjøre at kunnskapen sitter bedre i lengden (Welsh et al., 2003, s. 248). Til slutt gir e-læring betydelige tidsbesparelser og fleksibilitet, ettersom det tillater deltakere å delta i læringsaktiviteter på tidspunkter og steder som passer dem best. Denne fleksibiliteten støtter en mer skreddersydd læringsopplevelse og sikrer at ansatte kan oppgradere sine ferdigheter når det trengs (Krøgenes et al., 2003).

### **1.4.3 Potensielle ulemper med e-læring i organisatorisk kontekst**

Tynjala og Hakkinen (2005) har identifisert flere vesentlige utfordringer med e-læring i arbeidslivet som kan svekke både effektiviteten og den pedagogiske verdien. En hovedutfordring er problemløsning i virtuelle miljøer, spesielt under viktige faser som problemdefinisjon og konklusjon. Denne vanskeligheten kan ofte knyttes til at det er for lite samhandling i digitale kommunikasjonsverktøy, noe som kan forbedres ved å inkludere mer direkte kontakt, som ansikt-til-ansikt samtaler (Tynjala & Hakkinen, 2005). En annen risiko er at e-læringsinitiativer kan fokusere for mye på ny teknologi på bekostning av læringsinnhold og pedagogiske metoder, noe som kan føre til læringsmiljøer som ikke støtter det pedagogiske behov godt nok (Tynjala & Hakkinen, 2005). I tillegg blir e-læringsplattformer ofte brukt mer til å dele ut læremateriell enn til å fremme aktiv kunnskapsutvikling og samarbeid. Mange e-læringsprogrammer mangler også tilstrekkelig tilpasning og muligheter for å engasjere seg, noe som reduserer deltakelsen og kan begrense læringsutbyttet (Tynjala & Hakkinen, 2005). Welsh et al. (2003) trekker frem praktiske og økonomiske utfordringer ved implementering av e-læring, som høye oppstartskostnader som krever store investeringer i teknologi og personell. Utviklingskostnadene for å designe og bygge kurs, samt utgifter til maskinvare og programvare, er også betydelige (Welsh et al., 2003, s. 249). For å håndtere disse utfordringene kan det være viktig at e-lærings løsninger utvikles med en balanse mellom teknologiske og pedagogiske prinsipper, og at de legger til rette for både individuell refleksjon og felles kunnskapsdeling (Tynjala & Hakkinen, 2005).

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven er strukturert i fem hovedkapitler, og begynner med Kapittel 1, som er innledning. I dette kapitlet presenterer jeg oppgavens formål og bakgrunn, samt en gjennomgang av tidligere forskning på e-læring. Kapittel 2, teoridelen, presenterer relevant teori som bidrar til å belyse oppgavens sentrale temaer. Her vil jeg diskutere teoretiske perspektiver på læring, kunnskapsdeling, kompetanse og kompetanseutvikling, samt om motivasjon og selvbestemmelsesteorien.

I Kapittel 3 fokuserer jeg på metoden som er brukt i masteroppgaven. Dette inkluderer detaljer om valg av metode, tilnærmingen til kvalitativ forskning, den praktiske gjennomføringen av studien, datainnsamling, analyseprosesser, og vurderinger av studiens kvalitet og troverdighet. Kapittel 4 inneholder analysen og drøftingen av funnene fra studien. Avslutningsvis, i Kapittel 5, oppsummerer jeg hovedfunnene og gir en avslutning på studien. Helt i slutten er det kapittel 6 med referanseliste, også kommer vedlegg.

## 2 Teori

I det kommende teorikapittelet vil jeg utforske ulike perspektiver på voksnes læring, med særlig fokus på andragogi, selvstyrt læring og læring på arbeidsplassen. Kapittelet vil også dekke kompetanse og kompetanseutvikling, samt undersøke viktigheten av kunnskapsdeling ved hjelp av SEKI-modellen. Til slutt vil jeg se nærmere på hvordan motivasjon kan forstås gjennom selvbestemmelsesteori, for å gi en helhetlig forståelse av læringsprosesser hos voksne.

### 2.1 Teoretiske perspektiver

#### 2.1.1 Læring

Læring er et begrep som anvendes på flere måter og inneholder forskjellige nyanser. På den ene siden refererer læring til det konkrete resultatet av læringsprosesser, som kan ses som den kunnskapen eller ferdighetene en person har oppnådd. Dette representerer den endringen som har skjedd (Illeris, 2012, s. 15). På den andre siden beskriver læring de mentale prosessene som foregår hos enkeltpersoner, som leder til slike endringer. Disse prosessene kalles ofte læreprosesser, og er tradisjonelt hovedfokuset i læringspsykologi (Illeris, 2012, s. 15). Illeris (2012) definerer læring som "enhver prosess hos levende organismer som fører til en varig endring i kapasitet, og som ikke bare er resultat av glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2012, s. 16). Denne definisjonen er både omfattende og bred, og poengterer at en varig endring er viktig for at læring skal ha funnet sted. I mye av litteraturen om læring i organisasjoner, omfatter begrepet læring både tilegnelse av ny kunnskap og endring av atferd. Med andre ord, læring beskrives som en prosess der både mennesker og organisasjoner ikke bare tar til seg ny informasjon, men også justerer sin atferd basert på denne kunnskapen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 353).

Ifølge Billett (2010) er læring en konstant del av menneskelivet, og det innebærer ikke bare å tilegne seg ny kunnskap, men også å anvende eksisterende kunnskap på nye måter. Dette fører til en endring både i hva vi vet og hvordan vi forstår denne kunnskapen. En sentral del av menneskets utvikling og overlevelse er evnen til å reflektere over egne erfaringer og dele dem med andre, noe som bidrar til både individuell og kollektiv vekst (Billett, 2010, s. 401). Billett (2010) påpeker også at læring skjer kontinuerlig gjennom hele livet og er en essensiell del av å være menneske. Denne læringen er ikke begrenset til formelle utdanningsinstitusjoner, men skjer i mange forskjellige kontekster, som hjemme, på arbeidsplassen og i samfunnet generelt. Det er en personlig prosess som styres av individuelle behov, intensjoner, evner og interesser, og som også påvirkes av eksterne faktorer som omgivelser og samfunnsforhold (Billett, 2010, s. 402).

Videre understreker Billett (2010) at for å kunne leve meningsfulle og sammenhengende liv, må vi kontinuerlig lære og tilpasse oss. Denne læringen skjer gjennom daglige aktiviteter og praktiske erfaringer, som ofte kan være like verdifulle som formell utdanning. Dette innebærer at læring er en integrert del av alle aspekter ved livet, ikke bare noe som skjer i formelle utdanningsmiljøer (Billett, 2010, s. 402). For å oppsummere, ifølge Billett er læring en livslang prosess som er nødvendig for både personlig og samfunnsmessig utvikling. Denne prosessen er forankret i menneskets evne til refleksjon, deling og bruk av kunnskap i nye situasjoner, noe som bidrar til kontinuerlig tilpasning og vekst (Billett, 2010, s. 402).

### **2.1.2 Andragogi**

Malcolm Knowles' innflytelsesrike bidrag til voksnes læring kan oppsummeres gjennom begrepet andragogi, som han introduserte for over 50 år siden. Han skilte voksnes læring tydelig fra pedagogikk, ved å understreke voksnes unike behov og egenskaper som elever (Merriam & Baumgartner, 2020, s. 118). Sentralt i andragogi er flere antakelser om den voksne eleven, inkludert deres grad av selvstendighet, erfaringsbakgrunn og motivasjon. Knowles foreslo at læringstilbud for voksne må tilpasses disse antakelsene, noe som førte til utviklingen av et sett med prinsipper og metoder for design, implementering og evaluering av voksenopplæringsprogrammer (Merriam & Baumgartner, 2020, s. 118). Disse prinsippene inkluderer å skape et læringsmiljø som anerkjenner og støtter voksnes selvstendighet og engasjement, samt å gi dem mulighet til å delta aktivt i sin egen læring gjennom planlegging og evaluering (Merriam & Baumgartner, 2020, s. 118).

I følge Illeris (2012) viser forskning at voksne lærer best når de oppfatter læringen som meningsfull og relevant for deres individuelle mål og interesser. Det er derfor viktig å tilpasse undervisningen for å støtte voksnes indre motivasjon og hensyn til deres varierte læringsbehov og preferanser (Illeris, 2012, s. 250). Dette perspektivet fremhever viktigheten av å respektere voksnes selvstendighet og indre motivasjon i læringsprosessen. Samtidig oppfordrer det til en fleksibel tilnærming som tar hensyn til de unike behovene og preferansene hos hver enkelt voksen.

Illeris (2012) fremhever at voksnes læring er forankret i deres personlige motivasjon og oppfatning av relevans. En grundig forståelse av dette fenomenet er avgjørende for å tilrettelegge effektive pedagogiske tilnærminger (Illeris, 2012, s. 250). En tommelfingerregel som følger av dette, er at voksne lærer best når de oppfatter læringen som meningsfull og relevant for deres individuelle mål og interesser. Dette innebærer at voksne er mer tilbøyelige til å investere tid og energi i læring når de ser en direkte kobling mellom kunnskapen eller ferdighetene de tilegner seg, og deres personlige, profesjonelle eller livsrelaterte mål (Illeris, 2012, s. 250). Denne tilnærmingen understreker også viktigheten av å ta hensyn til den individuelle variasjonen blant voksne elever når det gjelder motivasjon og interesseområder. Mens noen voksne kan være svært motiverte og selvstyrte i sin læringsprosess, kan andre være mindre engasjerte hvis de ikke ser umiddelbar nytteverdi eller relevans i det som læres (Illeris, 2012, s. 250). Slik jeg forstår Illeris (2012) kan det være nødvendig å tilpasse undervisningsmetoder og læreplaner for å støtte og stimulere voksnes indre motivasjon, samtidig som man tar hensyn til deres individuelle behov og preferanser. Dette perspektivet fremhever viktigheten av å respektere voksnes selvstendighet og indre motivasjon i læringsprosessen, og oppfordrer til en fleksibel tilnærming som tar hensyn til de ulike behovene og læringsstilene til voksne.

### **2.1.3 Læring på arbeidsplassen**

I dagens arbeidsliv er arbeidsplassene i stadig endring, noe som krever at arbeidstakere kontinuerlig utvikler sine ferdigheter (Illeris, 2012, s. 267). Læring i organisasjoner har gått fra å være et smalt felt til å bli et av de mest sentrale temaene i organisasjonslitteraturen, på grunn av drastisk endrede rammebetingelser (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 352). Økt konkurranse, kortere produktutviklingscykluser, fremskritt innen informasjonsteknologi og globalisering krever at organisasjoner må være innovative og tilpasningsdyktige. For å overleve i dagens konkurranseutsatte markeder,



må organisasjoner kontinuerlig lære og tilpasse seg nye eksterne forhold (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 352). Læring på arbeidsplassen refererer til læringsaktiviteter som skjer på jobben, med mål om å forbedre både individuelle og organisatoriske ferdigheter, fra grunnleggende opplæring til avanserte ledelsesmetoder (Wang, 2018, s. 13). Dette har vist seg nyttig både for enkeltpersoner og organisasjoner (Wang, 2018, s. 13). Omfanget av læringsbehovet varierer med organisasjonens egenskaper og det ytre miljøet. Organisatorisk læring krever at individer i organisasjonen lærer, og derfor bør organisasjoner som fremmer læring, skape rammer som støtter individuell læring gjennom egne erfaringer eller erfaringer delt av andre. Det er også viktig at ny kunnskap deles bredt og gjennomføres på tvers av organisasjonen for å maksimere kunnskapsveksten (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Slotte et al. (2004) fremhever i sin studie både uformell og formell læring som essensielle i arbeidslivet, men med ulike egenskaper og formål. Mens uformell læring skjer naturlig i daglige arbeidsprosesser og fører til implisitt kunnskap, oppnås formell læring gjennom organiserte aktiviteter for å skape eksplisitt kunnskap og ferdigheter. Studien peker på at uformell læring ikke er tilstrekkelig alene, da den kan føre til uønskede utfall og ikke holder tritt med den raske kunnskapsutviklingen (Slotte et al., 2004, s. 322). Derfor er det viktig å integrere formell læring for å omforme og utnytte den uformelle læringen effektivt, noe som er nøkkelen til ekspertiseutvikling. En balansert tilnærming, som anerkjenner og integrerer begge former for læring, er nødvendig for å maksimere fordelene og bidra til både organisatorisk vekst og individuell kompetanseutvikling (Slotte et al., 2004, s. 322).

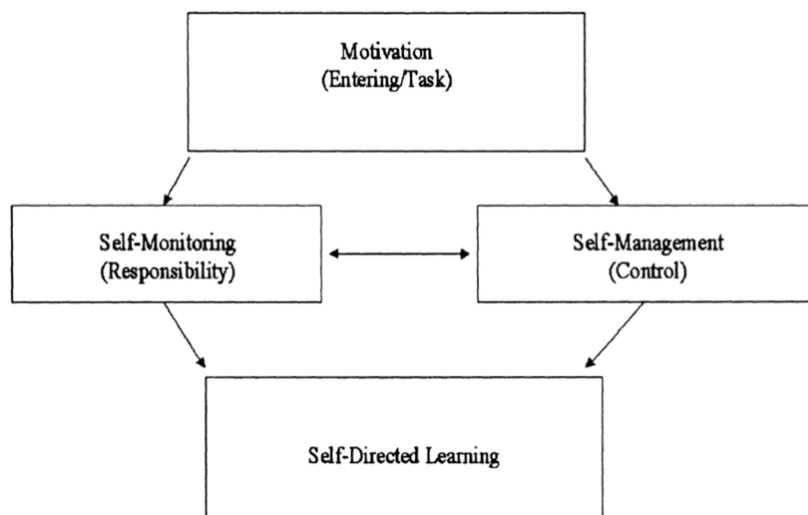
Livslang læring som foregår utenfor rammen av formell opplæring, kan være av større betydning for utviklingen av menneskelige ressurser i følge Noe et al. (2014). Dette inkluderer uformell læring, målrettet trening, tilfeldig læring, læring på arbeidsplassen og selvutvikling. Det anslås at så mye som tre firedeler av all læring i organisasjoner skjer gjennom uformelle kanaler (Noe et al., 2014, s. 247). Uformell læring omfatter kognitive prosesser og handlinger, som for eksempel læring gjennom selvrefleksjon eller samarbeid med kolleger, ledere og mentorer (Noe et al., 2014, s. 247). Denne typen læring gjør det mulig for enkeltpersoner å tilegne seg kunnskap og ferdigheter direkte i arbeidssituasjoner. Dessuten gir det muligheter for mer meningsfulle læringsopplevelser enn det som ofte er mulig i det formelle opplæringssystemet (Noe et al., 2014, s. 248). For å bygge kompetanse må vi finne måter å overføre kunnskap og erfaring fra erfarne til de som er nye. En effektiv tilnærming til dette er å praktisere kunnskapsdeling (Noe et al., 2014, s. 248). Dette kan skje gjennom direkte interaksjoner ansikt til ansikt eller ved hjelp av teknologi, eller det kan skje indirekte ved å dokumentere og organisere kunnskap slik at andre kan dra nytte av den. Ved å oppmuntre til kunnskapsdeling blant ansatte og på tvers av team, kan organisasjoner utnytte allerede tilgjengelig kunnskap på en bedre måte (Noe et al., 2014, s. 248).

#### **2.1.4 Selvstyrt læring**

Selvstyrt læring, som først ble introdusert av Knowles (1975), er en nøkkelkomponent innen voksenopplæring, som understreker voksnes evne til å ta initiativ og styring over sin egen læringsprosess. Dette prinsippet har en sentral plass i Knowles' konsept om andragogi. Ifølge teorien om selvstyrt læring utvikler voksne elever gradvis en økt grad av autonomi, og de blir i stand til å trekke på sine personlige erfaringer for å skape meningsfulle læringsopplevelser (Wang, 2018, s. 18).

Det interessante med selvstyrt læring er at det legger vekt på selve læringsprosessen snarere enn kunnskapsinnholdet. Dette betyr at det ikke bare handler om å tilegne seg informasjon, men også om å utvikle kritisk tenkning, refleksjon og personlig vekst (Wang, 2018, s. 18). En viktig del av selvstyrt læring er evnen til å ta kontroll over egen læringsprosess. Dette innebærer å identifisere læringsbehov, sette mål, planlegge og gjennomføre læringsaktiviteter, evaluere fremgang og søke hjelp ved behov (Wang, 2018, s. 18). Gjennom selvstyrt læring kan voksne skape en mer meningsfull læringsopplevelse som er bedre tilpasset deres individuelle behov og interesser. For å støtte og videreutvikle disse prinsippene, introduserer Garrison (1997) en omfattende og interaktiv modell for selvstyrt læring. Modellen legger til flere lag av kompleksitet og dybde til Knowles' opprinnelige ideer.

Garrisons modell er bygget rundt tre integrerte hoveddimensjoner — selvledelse, selvovervåking, og motivasjon — som han mener er essensielle for å skape en effektiv selvstyrt læringsopplevelse (Garrison, 1997).



Figur 1: Dimensjoner av selvstyrt læring (Garrison, 1997, s.22).

Selvledelse går ut på at en tar aktivt grep om å forme sitt eget læringsmiljø, inkludert valg av læringsressurser og organisering av læringsaktiviteter. Dette innebærer strategisk tilpasning til både formelle og uformelle læringsomgivelser og bruk av teknologi og sosiale nettverk for å fremme læringsprosessen. Gjennom selvledelse blir de voksne oppfordret til å utøve kontroll over læringsmålene sine og tilrettelegge forholdene slik at de best kan oppnå disse målene (Garrison, 1997).

Selvovervåking refererer til evnen til å selv regulere og kontrollere læringsprosessen. Dette dekker overvåking av egne kognitive og metakognitive prosesser, inkludert planlegging, overvåking og evaluering av eget arbeid. Ved å forbedre sin metakognisjon, kan elever bedre forstå hvordan de lærer, identifisere hvilke strategier som fungerer, og justere sin tilnærming for å maksimere effektiviteten av studiet (Garrison, 1997, s. 18).

Motivasjon omhandler de drivkreftene som engasjerer og opprettholder deltagelse i læringsaktiviteter. I Garrisons modell vektlegges både indre og ytre motivasjon, samt viktigheten av å føle et personlig ansvar for egen læring. Motivasjonen styrkes gjennom anerkjennelse av personlige og profesjonelle mål, som igjen fremmer et vedvarende

engasjement i læringsprosessen (Garrison, 1997, s. 18). Generelt sett, mens selvstyrt læring i Knowles' perspektiv legger grunnlaget for voksnes læringsautonomi, gir Garrisons modell et mer detaljert rammeverk som adresserer hvordan denne autonomien kan utøves på en strukturert og effektiv måte. Ved å integrere selvledelse, selvovervåking og motivasjon som kjerneelementer i voksenopplæringen, tilbyr Garrison muligheter for ikke bare å tilrettelegge for selvstyrt læring, men også for å maksimere dens effektivitet og gjøre læringsopplevelsen så rik og givende som mulig.

Videre har teorien om selvstyrt læring også nære forbindelser med konsepter som selvregulert læring og selvbestemmelsesteori. Mens selvstyrt læring fokuserer på individets aktive rolle i å ta kontroll over sin egen læring, ser selvregulert læring nærmere på hvordan individer regulerer og styrer sin egen læringsprosess. Samtidig understreker selvbestemmelsesteorien Deci og Ryan (1985) betydningen av å tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilknytning for å opprettholde motivasjon og prestasjon (Wang, 2018, s. 18). Dette vil jeg komme tilbake til i kap. 2.4.1. Samlet sett understreker teorien om selvstyrt læring viktigheten av å gi voksne elever muligheten til å ta ansvar for egen læring ved å tilrettelegge for autonomi, relevante ressurser og veiledning. Dette øker både effektiviteten av læringen, samtidig at det fremmer livslang læring og personlig utvikling hos den enkelte. Det er derfor avgjørende å integrere prinsippene om selvstyrt læring i voksenopplæringen for å møte de komplekse og varierte behovene til voksne elever (Wang, 2018, s. 18).

## **2.2 Kunnskapsdeling**

Kunnskapsdeling er en viktig praksis hvor ansatte deler sin kompetanse, erfaringer og informasjon med hverandre innenfor organisasjonen. Dette muliggjør utnyttelsen av eksisterende kunnskapsressurser og bidrar til å utvikle en konkurransedyktig fordel (Hendriks, 1999). Denne praksisen omfatter overføring av ekspertise og kunnskap fra en ansatt til en annen, med fokus på å gjøre denne kunnskapen tilgjengelig og anvendbar for alle (Hendriks, 1999). Kunnskapsdeling fremmer innovasjon, forbedrer organisatoriske prosesser og styrker fellesskapsfølelsen på arbeidsplassen. Organisasjoner investerer ofte i kunnskapsforvaltningssystemer for å lette denne prosessen og maksimere utnyttelsen av kunnskapsressursene (Wang & Noe, 2010).

Kunnskapsdeling er sentralt i mange organisasjoners streben etter å forbedre samarbeid og innovasjon. Liebowitz (2008) poengterer at etableringen av et kunnskapsdelingsmiljø ikke bare styrker fellesskapsfølelsen blant de ansatte, men også legger grunnlaget for økt interaksjon som kan fremme både samarbeid og innovasjon. Ved å etablere tettere bånd blant de ansatte, oppstår det et dynamisk nettverk hvor kunnskap flyter friere, noe som til slutt kan føre til en robust delingskultur. En slik kultur prioriterer deling av kunnskap fremfor oppbevaring av den, noe som kan være viktig for organisasjonens vekst og utvikling (Liebowitz, 2008, s. 48).

Hendriks (1999) illustrerer at mange faktorer spiller inn i kunnskapsdeling, og at det kan være en kompleks aktivitet som krever mer enn bare gode intensjoner. Dette viser at kunnskapsdeling ikke er en automatisk prosess, selv under ideelle forhold, fordi det krever aktiv deltakelse fra både den som besitter kunnskapen og den som skal tilegne seg den (Hendriks, 1999). Nonaka og Takeuchi (1995) fremhever viktigheten av at kunnskapsdeling sees som en interaktiv prosess som involverer dialog, refleksjon og spørsmål, der ny kunnskap skapes fra individuelle erfaringer. Nonaka og Takeuchi (1995)

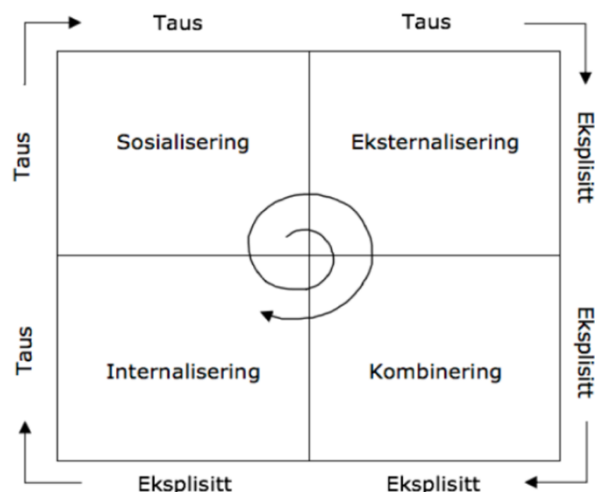
viser til SEKI- modellen som viser hvordan kunnskap kan bli skapt i en organisasjon (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 71), jeg skal forklare mer om dette i kapittel 2.2.1. Ipe (2003) fremhever betydningen av at individer deler sin egen kunnskap og aktivt bygger videre på kunnskapen til andre for å optimalisere utnyttelsen av kunnskap i en organisasjon. Hun argumenterer for at kunnskapsdeling primært fokuserer på å tilgjengeliggjøre individuell kunnskap for felleskapet innenfor organisasjonen, noe som er vesentlig fordi det skaper en forbindelse mellom enkeltpersoner og organisasjonen gjennom overføring av personlig kunnskap til et organisatorisk plan. Videre påpeker Ipe (2003) viktigheten av gjensidighet i kunnskapsdeling. Gjensidighet innebærer at kunnskapsutvekslingen ikke bare er til fordel for mottakeren, men også gir verdi tilbake til giveren. Dette bidrar til en syklus av gjensidig nytte hvor hver part føler seg motivert til å dele, ikke bare fordi de bidrar, men også fordi de vet at deres egne fremtidige behov for kunnskap vil bli møtt. Slik gjensidighet styrker delingskulturen ved å sikre at kunnskap blir sett på som en delt ressurs, som alle bidrar til og nyter godt av (Ipe, 2003, s. 346).

### **2.2.1 SEKI-modellen**

For å forstå SEKI-modellen bedre er det viktig å først klargjøre begrepene eksplisitt og taus kunnskap. Eksplisitt og taus kunnskap er to grunnleggende dimensjoner av kunnskapsdeling som spiller en sentral rolle i organisatorisk læring og innovasjon (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 59). Taus kunnskap er den type kunnskap vi har, men som vi kanskje ikke enkelt kan forklare til andre. Det er basert på våre egne erfaringer og er ofte noe vi lærer gjennom å gjøre (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 59). Med andre ord vet du hvordan du gjør det, men det kan være vanskelig å forklare nøyaktig hva du gjør. Eksplisitt kunnskap er derimot kunnskap som er lett å forklare og dele med andre. Denne kunnskapen kan skrives ned, tegnes ut eller snakkes om på en klar og forståelig måte (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 59).

For å forstå dette på en annen måte kan vi se på metaforen som Haldin-Herrgard (2000) forklarer hvor kunnskapsressursene i en organisasjon kan illustreres som et isfjell. Den eksplisitte kunnskapen representerer isfjellets synlige topp. Denne delen er lett tilgjengelig og gjenkjennelig, hvilket gjør den enklere å formidle. Dette kan foregå i organisasjoner gjennom diverse teknologiske og pedagogiske strategier. Under overflaten finnes en vesentlig, men usynlig del av isfjellet, som er vanskelig å uttrykke. Denne delen består av den tause kunnskapen i organisasjonen. Vi besitter mer kunnskap enn det vi kan uttrykke med ord, og derfor kan denne delen av kunnskapsressursen være utfordrende å dele (Haldin-Herrgard, 2000, s. 358).

Nonaka og Takeuchi (1995) argumenterer for at taus og eksplisitt kunnskap ikke er helt adskilte, men heller gjensidig komplementære. De beskriver kunnskapsutvikling som en prosess der interaksjon mellom disse to kunnskapsformene er sentral. Basert på dette har Nonaka og Takeuchi (1995) utviklet SEKI-modellen, som viser hvordan kunnskap utvikles og deles i en organisasjon gjennom fire hovedprosesser: sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering (Nonaka & Takeuchi, 1995).



Figur 2: SEKI-modell (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Nonaka og Takeuchi (1995) forklarer at kunnskapsutviklingen i organisasjoner kan ses som en spiralprosess, som vist i figur 2. Når kunnskapen har sirkulert gjennom de fire fasene, må den kunnskapen som har blitt internalisert, deles videre med organisasjonens andre medlemmer for å styrke læringen på et kollektivt nivå. Dette setter i gang en ny runde i læringsspiralen, hvor hver syklus starter fra et høyere nivå enn den forrige (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Sosialisering innebærer at taus kunnskap overføres gjennom direkte interaksjon mellom individer, typisk gjennom observering, imitasjon og praktisk utførelse, uten bruk av språk (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 71). Dette krever at individer er fysisk nær hverandre. En utfordring med denne metoden er at det kan være vanskelig å diskutere eller eksperimentere med kunnskapen etter at den er delt (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 363).

Eksternalisering er prosessen hvor taus kunnskap omformes til eksplisitt kunnskap. Dette skjer ved at erfaringer som tidligere kun var kjent for enkeltpersoner, blir artikulert og gjort tilgjengelig for hele organisasjonen. Dette trinnet er essensielt for å skape nye konsepter fra individuelle innsikter (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 71). Kombinering foregår når eksplisitt kunnskap fra forskjellige kilder systematiseres og integreres, ofte gjennom dokumenter, møter, eller telefonsamtaler, slik at nye innsikter og kunnskap kan skapes. Dette er en måte å samle og omorganisere eksisterende informasjon på nye måter (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nonaka & Takeuchi, 1995). Internalisering er den fjerde og siste fasen, hvor eksplisitt kunnskap gjennom praktisk erfaring blir omformet tilbake til taus kunnskap. Dette skjer ofte ved hjelp av 'Learning by doing', hvor ny taus kunnskap utvikles når individer tilpasser seg og anvender den eksplisitte kunnskapen i praktiske situasjoner (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 71). Dokumenter, manualer og lignende spiller en viktig rolle i denne prosessen ved å hjelpe individer å internalisere kunnskapen, noe som styrker deres personlige og tause kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nonaka & Takeuchi, 1995). Jacobsen og Thorsvik (2013) hevder at en faktor for organisasjonsutvikling er evnen til å anerkjenne og formidle den implisitte kunnskapen som enkeltpersoner har samlet gjennom personlige erfaringer. Denne kunnskapen bør deretter deles bredt i organisasjonen, slik at den kan vurderes og utnyttes til fordel for hele organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 362).

SEKI- modellen viser at det er to viktige prosesser, eksternalisering og internalisering, som hjelper taus og eksplisitt kunnskap til å støtte hverandre i en læringsspirale. For å fremme gode læringsprosesser blant ansatte, må organisasjoner derfor opprette systemer som hjelper til med å forme taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. I tillegg må de sørge for at eksplisitt kunnskap blir aktivt brukt og integrert i de ansattes eksisterende taus kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 363).

## 2.3 Kompetanse og kompetanseutvikling

### 2.3.1 Kompetanse

Ved å utforske begrepet kompetanse blir det tydelig at det representerer mer enn bare en samling av kunnskap og ferdigheter. Ifølge Lai (2013) og Olsen (2016) inkluderer kompetanse også evner og holdninger som er viktige for utførelsen av spesifikke oppgaver med definerte krav og mål. Denne definisjonen understreker en helhetlig tilnærming til kompetanse, som forutsetter en felles forståelse av begrepet blant alle i organisasjonen (Olsen, 2016, s. 242). En annen måte å definere kompetanse på er at kompetanse kan beskrives som de kunnskapene, ferdighetene og evnene som er nødvendige for å utføre arbeidsoppgaver effektivt (Nordhaug, 1998a, s. 21). Likevel anerkjenner Olsen (2016) at forståelsen av kompetanse kan variere avhengig av individets perspektiv og posisjon i organisasjonen. Når kompetanse dekonstrueres i sine grunnleggende komponenter, kommer det frem at kunnskap dreier seg om å vite, ferdigheter om å kunne gjøre, evner om individets egenskaper og forutsetninger, og holdninger som en sentral del av en persons potensial (Lai, 2013, s. 43). Videre skriver Olsen (2016) at holdninger spiller en spesielt viktig rolle i mange yrker for å sikre god kvalitet på arbeidet.

Jørgensen (1999) definerer begrepet slik:

*«Kompetansebegrepet henviser [...] til, at en person er kvalifisert i en bredere betydning. Det dreier seg ikke kun om, at personen behersker et faglig område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viten – og mer enn det: anvende den i forholdt til de krav, som ligger i situasjonen, som kanskje til og med er usikre og uforutsigbare. Dermed inngår det i kompetanse også personens vurderinger og holdninger – og evne til å trekke på en betydelig del av sine personlige forutsetninger» (Jørgensen, 1999, s. 4).*

Forskning av Kuvaas og Dysvik (2020) indikerer at graden av muligheter en medarbeider får til å bruke sin kompetanse, påvirker deres motivasjon og engasjement. Dette understreker viktigheten av å tilrettelegge for at ansatte kan anvende sin kompetanse i jobbhverdagen, noe som ikke bare bidrar til deres individuelle trivsel, men også til organisasjonens resultater (Kuvaas & Dysvik, 2020, s. 12). Dette viser at kompetanse er en kompleks og dynamisk egenskap som spiller en avgjørende rolle i organisatorisk ytelse og trivsel. Ved å forstå og verdsette de ulike aspektene av kompetanse, kan organisasjoner utvikle strategier for å støtte ansattes vekst og bidra til en mer effektiv og engasjerende arbeidsplass. Ifølge Olsen (2016) er opplevelsen av å ha tilstrekkelig kompetanse for å utføre arbeidsoppgaver av stor betydning i arbeidslivet. Når ansatte føler seg trygge på sine ferdigheter og kunnskaper, har det en positiv innvirkning på deres motivasjon og mestringfølelse (Olsen, 2016, s. 238). Denne følelsen av kompetanse kan også redusere stressnivået hos ansatte, da de føler seg bedre rustet til å takle utfordringene som oppstår i arbeidet sitt. Derfor er det avgjørende for både individuell trivsel og organisatorisk ytelse å fremme en kultur hvor kompetanseutvikling og -anerkjennelse prioriteres (Olsen, 2016, s. 238).

### **2.3.2 Kompetanseutvikling**

Ifølge Lai (2013) handler kompetanseutvikling ikke bare om å tilegne seg ny kunnskap, men også om å forbedre og utvide de eksisterende ferdighetene og holdningene. (Lai, 2013, s. 46). Dette konseptet blir ofte sett på som synonymt med læring fordi begge prosessene er fokusert på å erverve og forbedre kompetanse, noe som reflekterer hvordan individuelle fremskritt i praktisk og teoretisk kunnskap støtter en bredere profesjonell vekst (Lai, 2013, s. 17). Nordhaug (1998b) utdyper dette ved å definere læring som en prosess som fører til endringer i en rekke personlige og faglige dimensjoner, fra kognitive evner til personlighetstrekk (Nordhaug, 1998b, s. 31). Dette perspektivet indikerer at læring er en prosess som påvirker mer enn bare faglige ferdigheter; den former også individers personlige egenskaper og deres profesjonelle identitet.

I lys av denne forståelse av læring og kompetanseutvikling, blir det klart hvorfor kompetanseutvikling er så viktig i det moderne arbeidslivet. Som beskrevet av Olsen (2016) representerer kompetanseutvikling en kontinuerlig prosess der individer og organisasjoner aktivt søker å utvikle de nødvendige ferdighetene og kunnskapene for å møte endringer i arbeidsoppgaver og teknologiske krav. Denne prosessen er ikke bare avgjørende for å håndtere nåværende oppgaver, men spiller også en rolle i karriereutvikling og tilpasningen til varierte arbeidsroller (Olsen, 2016, s. 239).

Videre ser arbeidsgivere verdien av å investere i ansattes kompetanse for å opprettholde en kvalifisert arbeidsstyrke (Olsen, 2016, s. 238). Kompetanseutvikling handler dermed om mer enn bare å øke kompetansen; det innebærer også en kvalitetsheving av kompetansen for å møte de stadig skiftende kravene i arbeidslivet (Olsen, 2016, s. 243). Dette understøttes av paragraf 4-2 i Arbeidsmiljøloven som fastslår at arbeidstakere skal gis muligheter for personlig og faglig vekst innenfor virksomheten, med særlig vekt på autonomi som gir muligheter for å utøve innflytelse og ta faglig ansvar (Arbeidsmiljøloven, 2005, §4-2).

## **2.4 Motivasjon i arbeidslivet**

Ryan og Deci (2000) definerer motivasjon som en tilstand av å være drevet til å handle; en person uten motivasjon viser liten interesse eller aktivitet, mens en motivert person er engasjert og initiativrik. Dette belyser motivasjonens rolle som en god regulator for menneskelig atferd i forskjellige sammenhenger. Mikkelsen (2016) utdyper dette ved å beskrive motivasjon som et sammensatt begrep som både setter i gang og styrer atferd mot mål. Individer med høy motivasjon tar målrettede valg og setter inn ressurser for å nå sine mål. Denne vedvarende innsatsen er avgjørende for å oppnå suksess (Mikkelsen, 2016, s. 33). På denne måten er motivasjon viktig for både personlig utvikling og effektiv utførelse av oppgaver i hverdagen.

### **2.4.1 Selvbestemmelsesteori**

Selvbestemmelsesteorien (SDT) av Ryan og Deci fremhever at menneskelig atferd drives av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, noe som er viktig for å motivere ansatte i arbeidslivet (Ryan & Deci, 2000, s. 57). I en arbeidssituasjon innebærer autonomi at medarbeidere får frihet til å ta beslutninger, noe som kan øke deres engasjement og produktivitet, selv om dette må balanseres mot organisasjonens behov (Ryan & Deci, 2000). Kompetansebehovet oppstår når ansatte søker utfordringer som er tilpasset deres ferdigheter, hvor oppgaver verken skal være for enkle, noe som kan føre

til kjedsomhet, eller for vanskelige, noe som kan skape frustrasjon. Dersom en oppgave oppleves som for lett, kan det gi en følelse av at kompetansebehovet ikke blir møtt, og dermed kan motivasjonen avta (Ryan & Deci, 2000). I denne konteksten er kompetanse ikke bare en opparbeidet ferdighet, men også en følelse av selvtillit og evnen til å mestre. Tilhørighet skaper et inkluderende miljø hvor ansatte føler seg verdsatt og en del av et fellesskap, noe som styrker lojalitet og engasjement. Effektiv motivasjon krever derfor at arbeidsplasser anerkjenner disse psykologiske behovene og implementerer støttende strategier, noe som krever en ledelsesstil og organisasjonskultur som fremmer åpenhet og dynamisk tilpasning til ansattes behov (Ryan & Deci, 2000).

I selvbestemmelsesteorien skilles det mellom ulike typer motivasjon basert på de underliggende årsakene til handlinger (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Den grunnleggende forskjellen er mellom indre og ytre motivasjon. Ifølge Ryan og Deci (2000) varierer personer ikke bare i hvor mye motivasjon de føler, men også i typen motivasjon de opplever. Indre motivasjon kommer fra personlig interesse eller glede ved selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000, s. 56), en sterk indre motivasjon kan fremmes når ansatte opplever seg selv som spesielt kompetente til å utføre eller løse en bestemt oppgave. Ytre motivasjon derimot, involverer handlinger gjort for å oppnå eksterne mål som belønninger eller anerkjennelse fra andre (Ryan & Deci, 2000, s. 60).



## 3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for de ulike vurderingene og avgjørelsene som ble tatt i forbindelse med innsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet. Hensikten er å gi klarhet rundt forskningsprosessen. Først introduserer jeg og diskuterer det metodologiske synet som ligger til grunn for studien. Deretter presenterer jeg forskningsdesignet og metodene som ble valgt, med en beskrivelse av hvordan studien ble gjennomført. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av de etiske hensynene jeg vurderte, en evaluering av studiens kvalitet, samt refleksjoner rundt egen rolle som masterstudent.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Når man skal besvare vitenskapelige spørsmål eller problemstillinger, er det viktig å velge en forskningsmetode som er i tråd med studiens mål. Et sentralt mål med denne masteroppgaven har vært å undersøke på hvilken måte e-læring kan bidra til kompetanseutvikling, basert på erfaringer og opplevelser hos ansatte i Sopra Steria. Dette kan gi en bedre forståelse av e-læringens effektivitet, tilpasningsevne og fleksibilitet, samt sikre at de ansatte utvikler nødvendige ferdigheter. Jeg har derfor valgt å benytte en kvalitativ metode i denne studien.

Kvalitativ forskning omfatter et bredt spekter av aktiviteter, som ofte er basert på forskjellige teoretiske perspektiver og kan være motstridende. Dette betyr at forskere kan bruke ulike tilnæringer avhengig av deres teoretiske rammeverk, som for eksempel etnografi eller grounded theory, som hver har sine egne prinsipper og metoder (Silverman, 2020, s. 6). Mange kvalitative studier benytter data innhentet gjennom forskerinitierte metoder som intervjuer eller fokusgrupper for å få detaljert informasjon og forstå sosiale sammenhenger bedre (Evans et al., 2008). Silverman (2020) beskriver kvalitativ forskning som en metode som har til hensikt å levere verbale skildringer av virkelige hendelser. Denne metoden søker å forstå fenomener i deres naturlige omgivelser, tolke prosesser og betydninger, og integrere teoretiske konsepter (Silverman, 2020, s. 6). Målet er å oppnå en forståelse av de studerte fenomenene ved å gå utover overfladiske beskrivelser (Silverman, 2020, s. 6).

Ifølge Ryen (2002) ligger forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning i at førstnevnte samler data gjennom bilde- og ordrepresentasjoner, fremfor tall og bekræftelser. Hensikten er å utforske meningsinnhold fremfor handlinger, og å prioritere informantenes egne perspektiver. Derfor har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i min datainnsamling. Gjennom denne tilnærmingen søker jeg å forstå informantenes individuelle perspektiver og oppfatninger. Mangfoldet av oppfatninger betyr at forskningen kan gi oss verdifulle innsikter, men ikke nødvendigvis en endelig løsning (Nilssen, 2012, s. s.25).

#### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Ryen (2002) belyser hvordan debatten om vitenskapelighet fra et vitenskapsteoretisk perspektiv reiser fundamentale spørsmål om hva som betraktes som gyldig kunnskap. Hun understreker at forskjellen mellom kvantitative og kvalitative metoder avdekker en grunnleggende spenning: På den ene siden søken etter objektivitet gjennom kvantitative metoder, og på den andre siden en verdsettelse av forståelse gjennom kvalitative metoder. Nyere forskning støtter bruk av flere forskjellige metoder, og erkjenner at begge tilnæringer kan gi verdifulle innsikter, avhengig av hva forskningen handler om.

Dette viser hvordan teorier om vitenskap direkte påvirker hvordan vi utfører og forstår forskning i samfunnsvitenskapene (Ryen, 2002, s. 34). Gitt denne konteksten har jeg valgt å bruke kvalitative intervjuer i min masteroppgave. Jeg valgte denne metoden fordi den hjelper meg å forstå informantenes personlige erfaringer og synspunkter bedre. Kvalitative intervjuer lar meg gå i dybden på deltakernes svar og utforske detaljer som er vanskelige å måle, men nødvendige for å forstå de fenomenene jeg studerer.

### **3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju**

I denne oppgaven har jeg brukt kvalitative forskningsintervjuer for å samle data om informantenes syn på e-læring og kompetanseutvikling. Intervjuer representerer en allsidig tilnærming innen forskningsmetodikk. Denne tilnærmingen muliggjør innsamling av detaljerte og omfattende beskrivelser av det undersøkte fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 144). Intervjuet har nå en sentral rolle i dagens samfunn, som ofte refereres til som "intervjusamfunnet" (Ryen, 2002, s. 15). Det er et viktig verktøy for å utforske personlige aspekter ved individer. Mens tradisjonelle ansikt-til-ansikt-intervjuer har vært sentralt, begynner teknologiske fremskritt nå å minske behovet for fysiske møter (Ryen, 2002, s. 15). En betydelig del av interaksjonen skjer nå online, inkludert virtuelle intervjuer. Tilgjengeligheten av digitale tidsskrifter og møteplasser har økt drastisk, og intervjuer er allerede en del av dette digitale landskapet. Forskere benytter også nettets muligheter for datainnsamling (Ryen, 2002, s. 15). Intervjuet har derfor fått en fremtredende plass både i akademiske kretser og i samfunnet generelt, og omfatter et bredt spekter av typer, fra strukturerte spørreskjemaundersøkelser til ustrukturerte samtaler, som ofte brukes i etnografisk forskning (Ryen, 2002, s. 15).

Intervjuet blir ofte fremstilt som en effektiv metode for å oppnå autentisk eller ekte kunnskap, hvor intervjuerens rolle er å avdekke den sanne identiteten som ligger under overflaten. Dette aspektet legger til en dimensjon til betydningen av intervjuet i dagens samfunn (Ryen, 2002, s. 16).

Når en forsker har valgt kvalitativt forskningsintervju, står en overfor mange valg gjennom hele forskningsprosessen. Dette kan være alt fra valg av deltakere til den siste formuleringen av oppgaven. Forskeren må gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger underveis. Det finnes ingen faste regler, bare retningslinjer, ideer og noen prinsipper og standarder som må følges (Nilssen, 2012, s. s.29). For eksempel kan man få gode råd og ideer om analyseprosessen, men det er nødvendig å følge prinsipper for etikk og troverdighet. I kvalitativ forskning er forskeren det primære verktøyet. Gjennom interaksjon med deltakerne, samler forskeren inn datamaterialet og utfører deretter analyse og tolkning av det samme materialet (Nilssen, 2012, s. s.29). Når man dykker inn i et forskningsområde, møter man det ukjente med ens egne forestillinger og tanker, spesielt med alt man har lært og erfart tidligere (Nilssen, 2012, s. s.68). Dette inkluderer forutinntatte meninger, hvor både ens teoretiske bakgrunn og personlige erfaringer, kunnskap, verdier og holdninger spiller en rolle. Derfor er det viktig å være villig til å justere og tilpasse ens egen forståelse av fenomenet som forsker (Nilssen, 2012, s. s.69). I min tilnærming til forskningen har jeg valgt å fokusere utelukkende på kvalitative intervjuer som metode for å oppnå forståelse av sosiale fenomener, i tråd med Thagaard (2009). Dette innebærer å gjennomføre intervjuer direkte med deltakerne, med sikte på å utvikle innsikt i det sosiale fenomenet jeg undersøker (Thagaard, 2009, s. s.11). Jeg har derfor valgt å benytte digitale intervjuer, noe som anses som det mest hensiktsmessige alternativet gitt min geografiske avstand til informantene, da jeg befant meg i en annen by enn informantene mine.

### 3.1.3 Digitale intervjuer

I takt med teknologiske fremskritt har digitale intervjuer blitt et stadig mer akseptert alternativ, spesielt der logistiske utfordringer gjør fysiske møter vanskelig. Den utvidede tilgangen til avansert teknologi har vært nøkkelen til å forbedre kvaliteten på digitale lyd- og videointervjuer, noe som gjør dem til et realistisk valg (Deakin & Wakefield, 2014, s. s.604). Begrepet "digitale intervjuer" dekker bredt over nettbaserte kommunikasjonsformer brukt av forskere for å samle inn data fra informanter. Disse kan inneholde både tale og tekst, enten i en strengt strukturert form med en fast intervjuguide, eller gjennom en mer avslappet tilnærming (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 112). Utførelsen av disse intervjuene kan skje via lyd- eller videoanrop, enten synkront hvor deltakere interagerer i sanntid, eller asynkront, hvor interaksjonene skjer uavhengig av tid og sted (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 112). Tjønndal og Fylling (2021) har kategorisert digitale intervjuer i fire hovedtyper: e-postintervju, direktemeldingsintervju, digitalt telefonintervju og videointervju. Selv om telefon- og e-postintervjuer er vanlige metoder for kommunikasjon, gir videointervju en ekstra dimensjon til interaksjonen mellom forskeren og informantene ved å inkludere en visuell komponent. Dette gjør det mulig å ikke bare snakke med informantene, men også å se dem i sanntid (Khan & MacEachen, 2022, s. 2). Denne variasjonen av tilnærminger til datainnsamling blir stadig mer anerkjent og integrert i forskningspraksis, drevet av den økte tilgjengeligheten av teknologiske ressurser og behovet for fleksibilitet i forskningsmetodikk.

Når man skal avgjøre om et digitalt intervju passer for forskningsprosjektet, er det flere faktorer som må tas i betraktning. Først må man sikre at de som skal intervjues har tilgang til nødvendig teknologi, og at de foretrekker å bruke denne metoden over andre alternativer. Videre er det viktig at innholdet i intervjuet ikke er kontroversielt (Chen & Hinton, 1999). Det er også nødvendig å vurdere både intervjuobjektets status og intervjuerens teknologiske ferdigheter. Til slutt må man avgjøre om observasjon av intervjuobjektet er nødvendig for datainnsamlingen (Chen & Hinton, 1999). Flere forskere velger digitale intervjuer av forskjellige årsaker, hvor kostnadsreduksjon spiller en vesentlig rolle. Ved å eliminere reise- og oppholdsutgifter, senkes utgiftene markant (de Villiers et al., 2022, s. 1770; Deakin & Wakefield, 2014, s. 605). Imidlertid er økonomiske besparelser bare et av mange elementer som tas i betraktning ved valget av denne metoden (Salmons, 2010, s. 8). Fra egen erfaring har jeg sett de klare fordelene ved å benytte digitale plattformer som Teams til å holde videointervjuer, spesielt da jeg bodde i en annen by enn mine informanter. Det gjorde det praktisk og effektivt å gjennomføre intervjuene uten behov for fysiske møter. Denne tilnærmingen har ikke bare gitt meg en mer fleksibel arbeidsmetode, men har også adressert praktiske utfordringer som geografisk avstand, og dermed muliggjort en mer effektiv gjennomføring av forskningsprosjektet. Samtidig førte videointervju til en mer avslappet atmosfære for deltakerne, da de kunne kommunisere i et velkjent miljø, noe som bidro til å skape en mer komfortabel og åpen dialog. Dette gjorde forskningsprosessen enda mer effektiv og gunstig (Salmons, 2010, s. 9).

Som nevnt tidligere tillater videointervjuer sanntidskommunikasjon mellom personer som befinner seg på forskjellige geografiske steder, ved å bruke diverse digitale plattformer. Dette formatet gir deltakere muligheten til visuelt å se hverandre, noe som bidrar til en følelse av nærvær. De kan også benytte verktøy som digitale tavler og programvare for felles redigering, som støtter samarbeid gjennom deling og bearbeiding av dokumenter og bilder (Salmons, 2010, s. 25). Denne teknologien er spesielt nyttig for forskere da den

muliggjør observasjon av både verbale og ikke-verbale kommunikasjonsformer, som ansiktsuttrykk og kroppsspråk, gjennom skjermen (Irani, 2019, s. 4). Å kunne tolke disse ikke-verbale signalene gir forskerne en forståelse av intervjupersonene, og egenskapene til videokommunikasjonskanaler spiller derfor en viktig rolle i å lette denne forståelsen (de Villiers et al., 2022, s. 1770).

Dette var særlig relevant for meg da jeg gjennomførte intervjuer via Teams, ettersom det tillot både meg og informantene å se og snakke med hverandre i et velkjent og komfortabelt miljø. Denne formen for kommunikasjon, ifølge Media Richness Theory, anses som "rikere" enn tekstbaserte intervjuer, da den muliggjør utveksling av sosiale signaler og visuell interaksjon (Salmons, 2010, s. 155). Den tekniske infrastrukturen spiller en avgjørende rolle i videointervju, der valg av plattform og kvaliteten på den tekniske infrastrukturen kan ha betydelig innvirkning på intervjukommunikasjonens kvalitet (Salmons, 2010, s. 155).

Videointervjuer kan støte på uforutsette avbrudd grunnet utfordringer knyttet til internettilkoblingen (Seitz, 2016, s. 230). For å effektivt håndtere slike utfordringer, er det viktig å sikre en stabil internettforbindelse på forhånd. Selv med en pålitelig tilkobling, kan det oppstå lydproblemer under videointervjuer. Det er derfor viktig å minimere slike avbrudd og forsinkelser ved å opprettholde stabiliteten i internettilkoblingen. I tillegg bør forskeren nøye velge et passende intervjurom og vurdere den visuelle bakgrunnen for å opprettholde en formell og profesjonell atmosfære (Seitz, 2016, s. 230-231). I noen av mine intervjuer gjennom Teams opplevde jeg utfordringer knyttet til ustabilitet i plattformen, som resulterte i forsinkelser, hakking og tap av lyd og bilde. Dette resulterte i at jeg midlertidig mistet evnen til å høre informanten og opplevde at bildet frøs. Tilsvarende opplevde informantene også lignende tekniske problemer, som hindret dem i å høre eller se meg. Disse problemene skyldtes trolig ustabile eller svake internettilkoblinger. Det er imidlertid verdt å merke seg at slike utfordringer ofte ble midlertidig, og situasjonen normaliserte seg etter en kort periode. Denne erfaringen understreker betydningen av robust teknologisk infrastruktur for å sikre jevn og pålitelig interaksjon i videobaserte forskningsintervjuer. Klar lyd- og visuell signalering spiller en viktig rolle i å øke deltakelsen og kvaliteten på kommunikasjonen under videointervju. Dette kan oppnås ved å sikre tydelige lyd- og visuelle signaler som bidrar til å skape en mer engasjerende og effektiv møteopplevelse for deltakerne (Salmons, 2010, s. 155).

Samlet sett fant jeg videointervju som det mest hensiktsmessige alternativet, spesielt siden jeg bodde i en annen by enn mine informanter. Derfor ble alle mine fem intervjuer gjennomført via Teams. Jeg opplevde dette som en effektiv måte å samle inn data på. Imidlertid la jeg merke til noen utfordringer, spesielt når Teams noen ganger opplevdes ustabil, noe som resulterte i tap av lyd eller bilde. Til tross for disse negative sidene, var totalopplevelsen positiv. Disse små tekniske utfordringene ble overvunnet, og fordelene med å gjennomføre intervjuene på nett oppveide de midlertidige problemene. Det var særlig verdifullt å kunne kommunisere direkte med informantene mine, til tross for den geografiske avstanden, og å opprettholde en personlig forbindelse gjennom videoformatet bidro til å skape et mer tillitsfullt og engasjerende miljø for forskningsinteraksjonen.

## 3.2 Refleksjoner rundt egen forskerrolle

Ifølge Johannessen et al. (2016) tar all forskning utgangspunkt i en kontekst eller et fenomen som forskeren ønsker å utforske og forstå bedre. Denne innledende fasen er motivert av en grunnleggende nysgjerrighet som er kjerneelementet i all forskning (Johannessen et al., 2016, s. 28). Selv om jeg allerede hadde kjennskap til begrepet e-læring og dens relevans i bedriftsmiljøer, var det gjennom en samtale med en bekjent at jeg fikk anledning til å utforske dette nærmere. Hun delte med meg sin erfaring med e-læringsprogrammer i bedriften hun jobber for og tilbød seg å bistå med å finne kontakter som kunne hjelpe meg med å få tilgang til informasjon fra Sopra Steria.

Det var en av de kontaktene som min bekjente delte med meg som ga meg videre kontaktinformasjon til andre relevante personer i Sopra Steria. Dette bidro til å utvide nettverket mitt og gi meg muligheten til å få innsikt fra ulike perspektiver innenfor organisasjonen. Selv om min bekjente bidro til å legge grunnlaget for kontakten, var det den videre kommunikasjonen med ulike representanter fra Sopra Steria som tillot meg å utforske temaet mer grundig. Dette førte til refleksjoner rundt min egen rolle som master student som valgte å studere dette: Kan min avhengighet av nettverket til min bekjente ha påvirket mine valg? Var de kontaktene hun formidlet kun positive til mitt tema, eller var dette tilfeldig? Disse spørsmålene forblir ubesvarte, men det er viktig å reflektere over potensielle påvirkninger og sikre en kritisk tilnærming til forskningsprosessen. Det er viktig å erkjenne at i et selskap innenfor IT-bransjen, som Sopra Steria, er det kanskje ikke overraskende å finne en overvekt av positive synspunkter på teknologi. Derfor understreker dette behovet for nøye vurderinger og en kritisk tilnærming i forskningsarbeidet mitt, da synspunkter og holdninger kan variere betydelig mellom ulike individer og organisatoriske kontekster.

Disse erfaringene har tydelig vist hvor viktig det er for forskere å være bevisste på deres handlinger og tilnærminger gjennom forskningsprosessen. Å reflektere over min egen utvikling, fra å være en usikker nybegynner til å bli mer trygg og fleksibel i intervjuer, har vært lærerikt. I begynnelsen var jeg nølende og strevde med å stille oppfølgingsspørsmål mens jeg aktivt lyttet til informantene. Men etter hvert som jeg fikk mer erfaring, ble jeg bedre til å tilpasse meg situasjonen og føre samtalen. Å lære å improvisere og tilpasse spørsmål etter hvordan samtalen utvikler seg, har hjulpet meg til å samle inn mer relevant og nyttig informasjon. Denne evnen til å tilpasse seg har forbedret hvordan jeg håndterer intervjuer, noe som har gjort forskningsprosessen mer effektiv og tilfredsstillende. Denne utviklingen viser hvor viktig det er med fleksibilitet og tilpasningsevne i forskningsarbeid.

Videre har jeg innenfor rammen av min rolle som masterstudent vært oppmerksom på hvordan mine egne perspektiver og forforståelser kan påvirke forskningsarbeidet. Dette er en bekymring Ryen (2002) tar opp når hun snakker om kompleksiteten i kvalitativ forskning, der subjektivitet og objektivitet ofte er i spill. Selv om jeg har en generell interesse for e-læringens potensial, har jeg vært påpasselig med å opprettholde en objektiv holdning gjennom hele prosessen med masteroppgaven. Dette har involvert å aktivt utforske og vektlegge informantenes synspunkter, som både støtter og utfordrer mine opprinnelige antakelser. Til tross for mine anstrengelser for å holde meg objektiv, har jeg erfart at det er utfordrende å fullstendig unngå at egne meninger og perspektiver påvirker studien. For å sikre en balansert tilnærming, har jeg fokusert på å føre en åpen dialog med informantene, hvor jeg nøye har lyttet til deres erfaringer og synspunkter. Jeg har vært bevisst på å ikke la mine personlige meninger påvirke de spørsmålene jeg

stilte, eller tolkningene jeg gjorde. Gjennom denne prosessen har jeg arbeidet for å identifisere og reflektere over enhver mulig bias, og justere min tilnærming der det var nødvendig. Å anerkjenne disse aspektene har vært en viktig del av min utvikling mens jeg har skrevet denne masteroppgaven. Det har hjulpet meg å utvikle en bedre forståelse av temaet uten å være farget av egne forventninger.

### **3.3 Praktisk gjennomføring**

#### **3.3.1 Utvalg og rekruttering**

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet fem informanter fra en bedrift som bruker e-læring for kompetanseutvikling, noe som belyser min problemstilling. Som nevnt tidligere fikk jeg kontaktinformasjon gjennom en bekjent som nevnte at e-læring var en del av opplæringen på arbeidsplassen, og at bedriften vektla betydningen av kompetanseutvikling. Basert på dette, bestemte jeg meg for å kontakte organisasjonen som var Sopra Steria for å høre om muligheten for å intervju noen ansatte der. Jeg fikk kontakt med en person som var svært samarbeidsvillig og interessert i problemstillingen min. Vedkommende hjalp meg med å få kontaktinformasjon til andre ansatte i Sopra Steria, i tillegg til at min venninne også bidro med hjelp. Jeg tok kontakt med ulike personer i bedriften, og til slutt var det fem personer som var villige til å la seg intervju. Jeg valgte å intervju disse fem ansatte fra Sopra Steria basert på deres tilknytning til bedriften og at de har gjennomgått e-lærings kurs på jobben.

#### **3.3.2 Utforming av intervjuguide**

I forskning innen kvalitative metoder spiller valget av metode og tilnærming en avgjørende rolle for å sikre relevante og pålitelige data. En av de sentrale diskusjonene forskere står overfor, omhandler bruken av intervjuguider og graden av formalisering og strukturering som bør anvendes (Ryen, 2002, s. 97). Det er ingen enkle svar på dette spørsmålet, da det avhenger av flere faktorer, inkludert forskningens fokus, forskningsspørsmål og utvalgskriterier. Mens noen forskere argumenterer for en mindre strukturert tilnærming for å unngå å begrense interaksjonen og for å tillate rom for nye og uventede temaer som kan oppstå under intervjuet, hevder andre at en viss grad av struktur er nødvendig for å sikre påliteligheten og validiteten (Ryen, 2002, s. 97). Disse debattene understreker behovet for forskere å nøye vurdere og tilpasse bruken av intervjuguider basert på de spesifikke kravene til deres forskningsprosjekt og formålet med studien (Ryen, 2002, s. 97).

I min studie identifiserte jeg temaer som jeg fant interessante og relevante for å belyse problemstillingen min. Disse temaene dannet grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguiden, hvor jeg punktvis formulerte spørsmål som jeg mente ville være av særlig interesse å forske på. Selv om spørsmålene var planlagt, valgte jeg en semistrukturert tilnærming, som tillot fleksibilitet under intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 147). En semi-strukturert intervjuguide viste seg å være ideell for min studie, særlig med tanke på dens kapasitet til å møte behovet for å utforske informantenes individuelle perspektiver og refleksjoner rundt det aktuelle emnet. Semi-strukturerte intervjuer tilbød en balansert tilnærming mellom en forhåndsdefinert struktur og rom for spontanitet, noe som var avgjørende for å skape en naturlig og utforskende samtaleatmosfære (Ryen, 2002, s. 99). Denne tilnærmingen ble ansett som hensiktsmessig for å oppnå en forståelse av forskningstemaet, da den åpnet opp for forskning av nye temaer og perspektiver som kunne oppstå organisk under intervjuet (Ryen, 2002, s. 99).

Den semi-strukturerte tilnærmingen tillot meg å tilpasse spørsmålene etter informantens svar og utforske nye temaer som ble introdusert underveis. Jeg hadde også muligheten til å endre rekkefølgen på spørsmålene for å følge informanten og utforske temaer på en naturlig måte (Johannessen et al., 2016, s. 146).

Dette gjorde intervjuene til en dynamisk prosess hvor jeg kunne tilpasse meg informantens perspektiver og kunnskap, samtidig som jeg sikret utforskning av de identifiserte temaene (Johannessen et al., 2016, s. 147). Denne tilnærmingen gjorde det mulig å fange opp nyanser og perspektiver som kanskje ikke hadde blitt oppdaget ved en mer rigid tilnærming til intervjuprosessen.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuer – datainnsamling**

Som skrevet tidligere så gjennomførte jeg alle de fem intervjuene digitalt over teams av den grunn at jeg ikke bodde i samme by som informantene og at det rent praktisk var enklere for alle parter. Før gjennomføringen av hvert intervju, hadde jeg allerede sendt et informasjonsskriv på e-post som tydelig beskrev studiens formål, prosjektets ansvarlige, deltakernes forpliktelser og formålet med deres deltakelse. Informasjonen inkluderte også en forklaring på hvorfor deltakerne ble bedt om å delta, at deltakelsen var frivillig, samt informasjon om personvern og deltakernes rettigheter (se vedlegg.) Jeg sendte et samtykkeskjema til informantene, som var nødvendig å signere før gjennomføringen av intervjuet. Intervjuene ble utført i tidsrommet fra februar til mars, og varierende i varighet, men de fleste intervjuene strakte seg fra 30 til 50 minutter, selv om noen var noe kortere eller lengre. En variert gruppe av informanter ble inkludert i studien, inkludert både kvinner og menn med ulik erfaring i Sopra Steria, som spenner fra nyutdannede til de med lang ansiennitet i organisasjonen. Under intervjuene deltok personer med ulike stillingsnivåer, fra konsulenter til avdelingsledere, og dermed var det representert et variert utvalg av informanter. For å sikre nøyaktig opptak av intervjuene, benyttet jeg nettskjema diktafon appen for å ta lydopptak. Intervjuene innledes med en uformell samtale for å etablere en tillitsfull relasjon, etterfulgt av en kort presentasjon av informantens rettigheter og en introduksjon til temaet for prosjektet. Det ble også forklart til informantene at etter prosjektslutt, ville alle lydopptak bli slettet, for å ivareta deres personvern og anonymitet.

Som intervjuer var min tilnærming å finne en balanse mellom aktiv lytting og å stille relevante spørsmål. Dette varierte fra intervju til intervju, avhengig av informantens interaksjon med meg. Jeg følte at tilliten mellom meg som intervjuer og informantene ble etablert tidlig, noe som skapte et trygt rom for informantene til å dele sine ærlige synspunkter og perspektiver på temaet. Det var viktig å understreke at studien ikke handlet om virksomhetens meninger, men om informantens personlige tanker og refleksjoner. Flere ganger opplevde jeg at informantene ga utdypende svar på mine spørsmål, men deretter uttrykte usikkerhet om dette var det jeg ønsket å høre. I slike tilfeller forsikret jeg dem om at jeg var genuint interessert i deres egne perspektiver og ikke hadde forhåndsdefinerte forventninger. Jeg understreket også at alle svar var verdifulle og at det ikke fantes noen "feil" svar. Dette ble gjort for å skape en atmosfære av trygghet, hvor de kunne være åpne uten å føle seg utilpass. Det hendte av og til at informantene ikke kunne gi meg et svar på spørsmålene, kanskje fordi de rett og slett ikke hadde noen synspunkter om det jeg spurte om. I slike tilfeller forsikret jeg dem om at det var helt akseptabelt, og at de ikke skulle føle seg presset til å svare hvis de ikke hadde noe å si.

Utfallet av tilnærmingen gjennom digitale intervjuer var preget av både positive og negative aspekter. Jeg fant det praktisk å gjennomføre intervjuene via Teams, da det resulterte i tids- og kostnadsbesparelser ved å unngå behovet for fysisk reise til informantens geografiske plasseringer. Videre muliggjorde det fleksibilitet for informantene ved å tillate dem å velge tidspunkter som passet best for dem og å delta fra en valgt beliggenhet. Imidlertid var det utfordringer knyttet til gjennomføringen av intervjuene via Teams. I noen tilfeller ble nettverksforbindelsen ustabil, noe som resulterte i forstyrrelser under intervjuene og nødvendigheten av å avslutte og gjenoppta samtalen flere ganger. Til tross for disse utfordringene ble alle intervjuene etter hvert fullført via Teams, og nødvendig datamateriale ble samlet inn for oppgaven.

## **3.4 Fremgangsmåte og analyse**

Før kvalitative data kan analyseres, må forskeren håndtere den omfattende og ustrukturerte informasjonsmengden. Dette innebærer å redusere dataene til håndterbare størrelser og utvikle et rammeverk for å formidle funnene (Johannessen et al., 2016, s. 159).

### **3.4.1 Transkribering av datamateriale**

Transkribering av datamateriale er en viktig fase i kvalitativ forskning som gjør det mulig å bearbeide muntlig kommunikasjon til skriftlig tekst. Som påpekt av Nilssen (2012) kan denne prosessen ikke fullstendig gjenskape alle nyansene som finnes i en muntlig samtale, da elementer som tonefall, mimikk og kroppsspråk går tapt i skriftlig form. Til tross for at transkribering kan være tidkrevende, med en anslått tidsbruk på fire til seks timer per opptak, avhengig av transkribererens ferdighetsnivå og opptakets detaljnivå, gir det også en mulighet for dypdykk i materialet og oppdagelse av nye perspektiver og ideer (Nilssen, 2012, s. 49).

Å transkribere selv som forsker kan bidra til en bedre forståelse av materialet og konteksten, samtidig som det kan redusere risikoen for feiltolkninger (Nilssen, 2012, s. 49). Det er viktig å legge vekt på å bevare informantens ordlyd og ta hensyn til pauser og uttrykk som kan indikere usikkerhet eller refleksjon (Nilssen, 2012, s. 50). Når sitater fra datamaterialet skal brukes i skriftlige tekster, kan det være hensiktsmessig å redigere bort småord som ikke har betydning for budskapet, og eventuelt oversette dialekt til bokmål for bedre forståelse (Nilssen, 2012, s. 50). Disse praksisene bidrar til å sikre at sitater og datamateriale brukes på en effektiv og forståelig måte i forskningstekster, samtidig som de opprettholder integriteten til informantens uttrykk og sikrer at forskningsfunnene er kommunisert på en klar og presis måte.

Selv har jeg fulgt instruksjonene ovenfor for transkribering nøye, med sikte på å bevare informantens ytringer og konteksten i materialet. I denne oppgaven ble det viet betydelig tid til transkriberingsarbeidet, med et gjennomsnittlig tidsforbruk på mellom 3 til 5 timer per intervju. For å sikre nøyaktigheten i informasjonen, ble alt som informantene delte under intervjuene transkribert. Jeg prioriterte å transkribere så raskt som mulig etter hvert intervju, men av og til kunne det gå opptil en til to dager før jeg hadde muligheten til å starte transkriberingsprosessen. Dette ble gjort for å beholde relevansen og detaljene i informantens uttalelser og for å sikre at ingen viktig informasjon gikk tapt i prosessen. Gjennom en grundig transkriberingsprosess har jeg arbeidet med å gjengi informantens ordlyd nøyaktig, samtidig som jeg har fanget opp pauser og uttrykk som kan avsløre nyanser i deres tanker og følelser. Ved å ta hensyn til



små detaljer som disse, har jeg forsøkt å sikre at datamaterialet presenteres på en troverdig og autentisk måte. Jeg har også redigert bort irrelevante småord for å opprettholde flyten og klarheten i sitatene, samtidig som jeg har oversatt eventuell dialekt til bokmål for bedre forståelse. Gjennom disse praksisene har jeg arbeidet for å sikre at forskningsfunnene kommuniseres på en effektiv og forståelig måte, samtidig som jeg respekterer integriteten til informantene og deres uttrykk.

### **3.4.2 Analytisk tilnærming**

I kvalitativ forskning er det viktig å redusere datavolumet for å kunne håndtere og analysere store mengder informasjon effektivt. Ryen (2002) understreker dette og beskriver prosessen som utfordrende, tidkrevende og ikke-lineær. Forskeren må navigere gjennom dataenes kompleksitet og mangfoldighet, med mål om å bringe struktur og mening til det innsamlede materialet. Dette krever en dynamisk tilnærming hvor kontinuerlige vurderinger og valg må tas for å forme og forstå det empiriske materialet på en meningsfull måte (Ryen, 2002, s. 145).

Ved å følge denne innsikten, har jeg valgt å anvende tematisk analyse som beskrevet av Braun og Clarke (2006). De påpeker at prosessen involverer flere viktige valg som ikke alltid er eksplisitte, men nødvendige å vurdere. Temaene som identifiseres må fange viktige elementer ved det empiriske materialet som er relevante for forskningsspørsmålet og vise til mønstre eller betydninger (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Prosessen med tematisk analyse følger seks trinn. Først blir man kjent med det empiriske materialet ved å transkribere, lese gjennom og notere innledende ideer. Deretter genereres innledende koder ved å systematisk kode interessante trekk i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Kodene samles deretter i potensielle temaer, som gir en oversikt over mønstre i materialet. Disse temaene gjennomgås for å sikre at de fungerer i forhold til de kodede utdragene og hele materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Deretter defineres og navngis temaene for å gjøre funnene tydelige og lette å kommunisere. Til slutt utarbeides masteroppgaven, hvor utvalgte utdrag analyseres og knyttes tilbake til forskningsspørsmålet og litteraturen. Dette resulterer i en vitenskapelig fremstilling som presenterer analysen klart og sammenhengende (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

I mitt arbeid med å analysere de kvalitative dataene, startet jeg med å bli godt kjent med materialet. Dette første steget er viktig, som også Ryen (2002) påpeker, for å håndtere den store mengden data og forstå kompleksiteten i informasjonen jeg samlet inn. Under denne delen av prosessen begynte jeg å merke og notere gjentatte temaer og viktige sitater, noe som er i tråd med hva Braun & Clarke (2006) anbefaler.

For å organisere og kode dataene brukte jeg Microsoft Word. Selv om Word kanskje ikke er spesialisert for kvalitativ dataanalyse, ga det meg en praktisk og tilgjengelig måte å sortere og gruppere informasjon på. Jeg benyttet funksjoner som kommentarer og tekstfarge for å kategorisere informasjonen systematisk. Dette hjalp meg å holde oversikt og gjøre det enklere å finne tilbake til viktig informasjon.

Bruken av Word for å kode data reflekterer prinsippet om fleksibilitet i forskningsmetoden, som Braun & Clarke (2006) diskuterer. De argumenterer for at valg av metode og verktøy bør tilpasses forskerens behov og den spesifikke situasjonen for prosjektet. I mitt tilfelle tillot Word meg å engasjere meg direkte med dataene og tilpasse kodingen etter hvert som jeg fikk nye innsikter, noe som er en viktig del av den tematiske analysen. Ved å arbeide gjennom dataene på denne måten, fulgte jeg en prosess som ikke er lineær. Både Ryen (2002) og Braun & Clarke (2006) bemerker at analyse av kvalitative data ofte krever at man går tilbake og revurderer tidligere trinn.

Dette gjorde jeg også flere ganger, hvor jeg gikk tilbake for å justere temaer og koder basert på forståelser jeg utviklet underveis. Gjennom hele analysen brukte jeg prinsippene og trinnene som Braun & Clarke (2006) har skissert for tematisk analyse. Dette inkluderte å dykke inn i dataene, identifisere nøkkeltrekk, og systematisk organisere og definere temaene. Ved å bruke Word som et verktøy for å støtte disse trinnene, kunne jeg bringe struktur og klarhet til et komplekst og omfattende datamateriale. Denne metoden fremhevet ikke bare relevante temaer, men også ga innsikt i hvordan disse temaene spiller en rolle i det større bildet av forskningsspørsmålet mitt.

## **3.5 Studiens kvalitet og troverdighet**

### **3.5.1 Etske vurderinger**

Etske dilemmaer er uunngåelige i forskning som benytter intervjuer som metode, og disse oppstår fra den komplekse balansen mellom å avdekke private erfaringer og å respektere deltakernes rettigheter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 62). Gjennom hele forskningsprosessen, fra planlegging til publisering, må forskere være bevisst på etske hensyn for å sikre både vitenskapelig integritet og deltakernes velferd (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 62). Visse etske aspekt går igjen i de fleste oversikter: samtykke, konfidensialitet og tillit (Ryen, 2002, s. 207). Informert samtykke betyr at de som deltar i forskningen har rett til å vite at de blir forsket på, og at de har rett til å få informasjon om selve forskningen eller prosjektet (Ryen, 2002, s. 208).

I den innledende fasen av forskningen, er det viktig å nøye vurdere hvordan studiens formål kan bidra til samfunnsnyttige formål, samtidig som man tar hensyn til forskningsetiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 63). Etsk design av studien krever at deltakernes informerte samtykke innhentes på en grundig og respektfull måte, og at deres personvern ivaretas gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 63). Under gjennomføringen av intervjuene må forskerne være oppmerksomme på å skape en trygg og støttende atmosfære for deltakerne, samtidig som de respekterer deres rett til privatliv og integritet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 63). Etterfølgende transkripsjon og analyse av dataene må også utføres med etsk omtanke, med fokus på å bevare deltakernes anonymitet og sikre en troverdig tolkning av deres opplevelser. Ved rapportering av funnene må forskere nøye vurdere hvordan de presenterer sensitiv informasjon, og de bør være oppmerksomme på potensielle konsekvenser for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 63). Gjennom hele denne prosessen er det avgjørende at forskere kontinuerlig reflekterer over og tar ansvar for de etske dilemmaene som oppstår, og at de handler i tråd med prinsippene om vitenskapelig integritet og respekt for menneskers rettigheter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 64).

Som følge av dette har jeg forsikret meg om at alle nødvendige dokumenter ble sendt inn til Sikt, og søknaden min om masteroppgaven ble deretter godkjent. Sikt leverer personvernrelaterte tjenester til utdannings- og forskningsinstitusjoner innen forskningssektoren. Disse tjenestene fra Sikt bistår institusjonene med å følge loven og sikre lovlig tilgang til personopplysninger. I tillegg til dette tilbyr tjenesten verktøy som gir institusjonene en oversikt over deres prosjekter (SIKT, 2024). Som tidligere nevnt, ble mine informanter, som velvillig takket ja til å delta i studien, tilsendt et informasjonsskriv via e-post. Dette skrevet ga en oversikt over studiens formål og innhold, og inneholdt også en samtykkeerklæring som de ble bedt om å signere før intervjuet ble gjennomført.

I tillegg til å gi en utfyllende beskrivelse av studiens formål og innhold, inkluderte informasjonsskrivet også detaljer om nettskjema-diktafon-appen. Denne appen muliggjør opptak av lyd på telefonen, med påfølgende overføring til Nettskjema. Etter opptak blir lydfilene umiddelbart kryptert på telefonen av hensyn til sikkerheten. Jeg selv har ikke adgang til å lytte til opptakene i appen. Lydfilene overføres deretter til lagring på en sikret forskningsserver ved navn NICE-1, som fungerer som NTNUs filområde for studenter som krever beskyttelse av dataene sine. For å kunne benytte dette lagringsområdet må man koble seg til via VPN med to-faktorautentisering. Informasjonsskrivet inkluderte også en beskrivelse av hvordan datamaterialet vil bli håndtert etter prosjektslutt, samt forsikring om at deltakernes anonymitet ville bli ivaretatt i oppgaven. Disse informasjonsskrivene ble også inkludert i prosessen med Sikt, og ble godkjent av dem. Videre har jeg også fått godkjennelse av Sopra Steria til å inkludere organisasjonens navn i oppgaven.

Det var viktig for meg å sørge for at mine informanter hadde all nødvendig informasjon om hva de gikk med på ved å delta i studien, selv uten min fysiske tilstedeværelse. Derfor ble samtykkeerklæringen signert før selve intervjuet, og informasjonsskrivet ble sendt i forkant for å gi dem tid til å gjennomgå det grundig.

Gjennom informert samtykke sikres det at deltakerne deltar frivillig og at de er fullt informert om deres rett til å trekke seg når som helst uten å oppleve negative konsekvenser (Kvale et al., 1997, s. 67). Mine informanter ble bedt om å returnere den signerte erklæringen, slik at jeg kunne være sikre på at de deltok frivillig og med full forståelse av prosessen. For meg var det avgjørende at mine informanter ga informert samtykke, noe som betyr at de ble fullstendig informert om studiens formål, design, og mulige risikoer og fordeler ved å delta.

### **3.5.2 Pålitelighet**

Pålitelighet har vært en viktig faktor i min kvalitative studie. Dette innebærer å gjøre forskningsprosessen transparent og klargjøre den teoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for mine tolkninger. Ved å gjøre dette har jeg økt påliteligheten i min studie og gjort det mulig for andre forskere å vurdere mine funn. Jeg har lagt stor vekt på å beskrive min forskningsstrategi og mine dataanalysemetoder på en detaljert måte i min forskningsrapport for å sikre pålitelighet (Silverman, 2011, s. 360). I tillegg har jeg i arbeidet med denne masteroppgaven benyttet kunstig intelligens, nærmere bestemt ChatGPT, som et hjelpemiddel. Jeg har brukt dette verktøyet til å oversette artikler fra engelsk til norsk, en funksjon som også utføres av verktøy som Google Oversetter, slik at jeg lettere kan forstå og til å finne synonymmer for å unngå gjentakende ord. Ved NTNU er det tillatt å bruke slike hjelpemidler, men jeg ønsker å være fullstendig åpen om bruken for å bevare og styrke påliteligheten til min masteroppgave.

### **3.5.3 Gyldighet**

Gyldighet i forskning refererer til hvor godt en studie måler det den har til hensikt å måle, og hvor nøyaktig funnene representerer de sosiale fenomenene som studeres (Silverman, 2011, s. 367). Med andre ord handler gyldighet om hvorvidt forskningsresultatene faktisk måler det de påstår å måle, og om de gir en korrekt og pålitelig representasjon av virkeligheten. I min studie har jeg bevisst arbeidet for å oppnå gyldighet gjennom grundig planlegging, gjennomføring og tolkning av det empiriske materialet. Denne tilnærmingen har vist seg å være viktig for å øke påliteligheten og relevansen av mine funn.

### **3.5.4 Overførbarhet**

Overførbarhet refererer til hvorvidt resultatene eller arbeidshypotesene utviklet i en bestemt kontekst kan være gyldige eller anvendelige i andre relevante kontekster (Lincoln & Guba, 2009). Jeg har gitt en beskrivelse av den konteksten der studien ble utført, inkludert detaljer om informantene, settingen og metoden som ble brukt. Gjennom dette har jeg gitt leserne en forståelse av bakgrunnen for studien og hvordan den ble gjennomført. Dette gjør det mulig for andre å vurdere om funnene mine kan være relevante eller anvendelige i deres egne kontekster (Lincoln & Guba, 2009). (Lincoln & Guba, 2009)

## 4 Analyse og drøfting

I denne delen analyseres og drøftes det empiriske datamaterialet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som ble etablert i kapittel 2. Analysen tar sikte på å utforske hvordan e-læring kan bidra til kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria. Jeg har utviklet følgende kategorier til analysen: Betydning av kompetanseutvikling, fleksibilitet og variasjon med e-læring, motivasjon, selvstyrtlæring og kunnskapsdeling.

### 4.1 Betydning av kompetanseutvikling

Under denne kategorien ser jeg nærmere på hvordan ansatte ved Sopra Steria forstår og bruker begrepet 'kompetanseutvikling'. På grunn av begrepets vide definisjon er det viktig å tydeliggjøre hva det innebærer. For å kunne vurdere hvordan de ansatte opplever at e-læring kan fremme kompetanseutvikling, må jeg først forstå deres oppfatninger av hva kompetanse og kompetanseutvikling betyr for dem. Dette vil gi verdifull innsikt i deres tanker og perspektiver videre i studien.

Når informantene ble bedt om å definere eller beskrive sine assosiasjoner til begrepet kompetanseutvikling, reagerte noen med å bli litt overrasket og sa de måtte tenke seg litt om, noe som kan understreke begrepets kompleksitet og utfordringen knyttet til en umiddelbar definisjon. Informantene knyttet kompetanseutvikling til det å utvikle seg, få kunnskap, samt evnen til å anvende denne kunnskapen praktisk. Informant 5 ga denne karakteriseringen av kompetanseutvikling:

«Kompetanseutvikling er for meg... en ting er jo den delen som går på ferdigheter og kunnskap, den kombinasjonen av å tilegne seg kunnskap og utvikle ferdigheter, da har du kompetanse. Kompetanseutvikling er noe mer enn å tilegne seg stoff, det er også å kunne anvende det.» - Informant 5.

Informant 5 fremhever at kompetanseutvikling ikke bare dreier seg om å lære seg teoretisk stoff, men også at det innebærer å utvikle praktiske ferdigheter og anvende dem effektivt i hverdagen. Dette synet på kompetanseutvikling betyr at det ikke bare er viktig å forstå teorier og konsepter, men også å kunne bruke disse kunnskapene praktisk i arbeidslivet.

Dette er også tydelig i definisjonene fra Nordhaug (1998a) og Jørgensen (1999), som begge legger vekt på bruken av kunnskap og ferdigheter som en integrert del av kompetanse. Nordhaug (1998a) betoner at kompetanse omfatter evnen til å anvende kunnskaper og ferdigheter for å utføre arbeid effektivt, mens Jørgensen (1999) poengterer viktigheten av at kompetanse også innebærer å kunne bruke faglig innsikt i praktiske og reelle situasjoner. Informant 5 sine synspunkter og de teoretiske rammene presentert av Nordhaug (1998a) og Jørgensen (1999) understreker behovet for en læringsstrategi som balanserer mellom teoretisk forståelse og praktisk utførelse. Dette er spesielt viktig i dagens arbeidsmiljøer som ofte kan være komplekse og krever at medarbeidere raskt kan tilpasse seg nye situasjoner og anvende sin kunnskap på kreative måter. En slik helhetlig tilnærming til læring og kompetanseutvikling viser at individer ikke bare er godt forberedt teoretisk, men også praktisk rustet til å møte og håndtere ulike utfordringer i arbeidslivet.

«Når jeg tenker på kompetanseutvikling, så tenker jeg at vi er aldri helt utlærte, men at vi kontinuerlig bygger på vår eksisterende kunnskap.» - Informant 2.

Informant 2 fremhever en sentral ide om livslang læring ved å uttrykke at man aldri kan bli helt utlærte og at man kontinuerlig bygger på eksisterende kunnskap. Dette kan man se i lys av det Billett (2010) sier om at kontinuerlig tilegnelse av kunnskap er viktig for å stadig møte skiftende utfordringer. Denne oppfatningen støtter tanken om at læring er en evigvarende prosess, hvor individet stadig utvikler og tilpasser sin kunnskap. Ved å betrakte kompetanseutvikling som en uendelig prosess, framhever informant 2 viktigheten av kontinuerlig vekst. Olsen (2016) betrakter kompetanseutvikling som viktig for suksess på både individ- og organisasjonsnivå, og beskriver det som en kontinuerlig prosess hvor både individer og virksomheter aktivt må utvikle de nødvendige ferdighetene og kunnskapene for å møte nye arbeidsoppgaver og teknologiske krav. Sammen viser disse perspektivene hvordan kompetanseutvikling er en stadig pågående prosess som er viktig for å holde seg konkurransedyktig og relevant i dagens teknologidrevne arbeidsmiljø.

## 4.2 Fleksibilitet og variasjon med e-læring

Under denne kategorien vil jeg se på ulike aspekter ved e-læring, inkludert fleksibilitet, variasjon i digitale læringsformer, tilpasning til voksnes behov, og hvordan teknologi muliggjør engasjement og deltakelse i læringsprosessen. Informantene hadde mye å si om e-læring og mange av dem snakket om e-læring som en fleksibel og effektiv metode for å lære seg noe nytt. Informant 5 sa som følger:

«Altså e-læring, digital læring, at læringen foregår digitalt, og at det kan være mange ulike varianter av det, det kan være mer avanserte digitale læringsformer som type spill og opplevelse, men det kan også være enkle ting som kunnskapsoverføring uten så mye interaktivitet. Og at e-læringsfeltet og digital læring har utviklet seg veldig, og det gjør det hele veien og det er så mange flere muligheter inne for det nå da.» - Informant 5.

Informant 5 beskriver e-læring som et spekter av læringsopplevelser, fra avanserte digitale læringsformer som interaktive spill og opplevelser, til mer grunnleggende kunnskapsoverføringer med begrenset interaktivitet. Dette spekteret understreker både fleksibiliteten i hvor læringen kan finne sted, og variasjonen i måten læringen kan gjennomføres på. Informanten bemerker også at e-læringsfeltet kontinuerlig utvikler seg, og utvider mulighetene for pedagogisk kreativitet og tilgjengelighet. Denne utviklingen kan ses i sammenheng med Wangs (2018) definisjon, som inkluderer et bredt spekter av opplæringsformer som interaktive kurs, videoforelesninger og nettbaserte diskusjonsfora. Wangs beskrivelse støtter observasjonene fra informant 5 ved å fremheve hvordan teknologi kan anvendes for å skape varierte og rike læringsmiljøer som er tilgjengelige uavhengig av tid og sted. Videre deler informant 3 sitt syn på e-læring, og bidrar dermed med et annerledes perspektiv på bruken av det:

«E-læring er en effektiv, enkel måte å tiltrekke seg, eller få bygget litt kunnskap og innsikt på (...) der er man på en måte tvunget til å være litt aktiv underveis. Det vil si at du må ta noen valg, gjerne basert på rette eller gale svar, og så får du egentlig instant feedback og kontinuerlig tilbakemelding fra programmet om du

er på rett spor (..) Også er det jo effektivt med e-læring i store organisasjoner. En del av det med at du kan få mer innsikt og kompetanse på en fleksibel måte. Det er tidseffektivt. Det er enkelt å gjennomføre hvis du sitter på bussen eller t-banen, og toget for den saksskyld. Det er jo en god måte å få med masse opplæring.» - Informant 3.

Informant 3 fremhever e-læring som både effektiv og tilgjengelig for kunnskapsoppbygging og innsikt. Informanten understreker den aktive deltakelsen som e-læring krever, der brukerne tar valg og mottar umiddelbar tilbakemelding gjennom aktiv deltakelse og kontinuerlig tilbakemelding. Denne tilnærmingen vektlegger betydningen av å praktisere kunnskap og lære gjennom prøving og feiling. Videre legger informant 3 vekt på den praktiske nytten av e-læring i store organisasjoner, der fleksibiliteten til å tilpasse opplæring til individuelle tidspunkter blir ansett som en ressurs. På samme måte peker Welsh et al. (2003) på viktigheten av tilgjengeligheten til e-læringskurs og behovet for rask respons og kompetanseoppdatering i arbeidssituasjoner. Ved å tilby ansatte muligheten til å gjennomføre kurs når behovet oppstår, møter e-læringen umiddelbare krav til kompetanseutvikling og tilpasning til skiftende arbeidsforhold. Dette illustrerer asynkron e-læring, som beskrevet av Welsh et al. (2003), hvor innholdet er tilgjengelig for brukerne når som helst og hvor som helst, og ofte er forhåndsprodusert. Denne metoden understreker e-læringens fleksibilitet og viser hvordan det muliggjør individuelt tilpasset læring som kan tilpasses ulike tidsplaner og arbeidsforhold. Samlet sett demonstrerer disse perspektivene hvordan e-læring kombinerer effektivitet med fleksibilitet for å møte ulike opplæringsbehov i dagens arbeidsmiljø.

Et annet aspekt ved dette blir ytterligere illustrert gjennom synkron e-læring:

«Et av mine første møter med e-læring, det har vært det mest imponerende også, det var denne kunnskapsfestivalen vi hadde som heter Rubiks. Jeg startet jo i Sopra Steria under korona, så da var det på en måte alt jeg hadde av interaksjon var over nett. Så all type opplæring i forhold til når du skal ut i oppdrag og begynne på oppgaver, det kom gjennom e-læring. Og så hadde vi denne festivalen som var nesten som et «Habbo-område», hvis du vet hva det er, hvor du på en måte vandret inn i et telt og så kunne du lære om ulike temaer. Så det var litt mer spill basert tilnærming til opplæring. Man gjør det litt mer interessant enn at det bare er en vanlig forelesning og teams.» - Informant 4.

Informant 4 reflekterer her over en alternativ opplæringsmetode erfart under koronapandemien ved deltakelse i den virtuelle kunnskapsfestivalen Rubiks. Denne hendelsen representerer en signifikant forskjell fra tradisjonelle, forelesningsbaserte læringsmodeller og tilbyr en innsikt i de pedagogiske mulighetene som ligger i mer uformelle og interaktive læringsmiljøer. Festivalen, beskrevet av informanten som lik et "habbo-område", illustrerer hvordan virtuelle verdener kan muliggjøre en opplevelsesbasert og utforskende læringstilnærming. Habbo Hotel er en plattform som kan klassifiseres både som et sosialt nettverk og et digitalt nettspill. Plattformen integrerer flere funksjoner, inkludert medlemsprofiler med tekst, bilder og kommentarer fra andre brukere (Mäntymäki & Riemer, 2014, s. 211). Hver bruker får tildelt en avatar, som de bruker til å utforske det virtuelle miljøet og interagere med andre medlemmer, samt et virtuelt hotellrom som kan dekores med ulike møbler. I tillegg tilbyr Habbo Hotel en rekke minispill, noe som skaper en unik kombinasjon av funksjoner fra både

sosiale nettverk og digitale spill (Mäntymäki & Riemer, 2014, s. 211). I slike spill baserte læringsmiljøer som informant 4 beskriver blir deltakerne aktivt involvert gjennom spill baserte aktiviteter og direkte interaksjon. Dette kan tenkes å føre til økt motivasjon og forbedret læringseffekt, da det oppfordrer til aktiv deltakelse i stedet for bare å motta informasjon passivt. For å sette denne erfaringen i en bredere pedagogisk kontekst kan en sammenligne det med synkron e-læring, slik Welsh et al. (2003) har beskrevet. Denne formen for e-læring skjer i sanntid, hvor alle deltakere må være tilgjengelige samtidig, noe som understreker en strukturert tilnærming til opplæring. Dette formatet støtter direkte interaksjon og umiddelbar tilbakemelding, og er spesielt gunstig i scenarier som krever øyeblikkelig respons og samarbeid.

Samtidig gir Merriam og Baumgartner (2020) sin forskning om voksnes læring oss innsikt i hvordan Rubiks-festivalens pedagogikk kan være spesielt tilrettelagt for de ansatte. Sentralt i andragogi er anerkjennelsen av voksnes selvstendighet, deres erfaringsbakgrunn og motivasjon for læring. Dette perspektivet støtter opp under ideen om at læringsaktiviteter bør tilpasses voksnes behov for relevans og selvstyring. Ved å integrere ulike læringsmetoder, som Rubiks-festivalen gjør, kan læringsopplevelser tilpasses for å maksimere engasjement og kompetanseutvikling blant de ansatte. Denne tilnærmingen illustrerer hvordan en hybrid læringsmodell, som kombinerer synkron og asynkron e-læring med andragogi, kan bidra til en rikere, mer engasjerende og effektiv læringsopplevelse for voksne, både personlig og organisatorisk.

## 4.3 Motivasjon

Motivasjon spiller en viktig rolle i læringsprosesser. I denne delen bruker jeg selvbestemmelsesteorien (SDT) av Ryan og Deci (2000) som et analytisk verktøy for å undersøke hvordan motivasjon uttrykkes og styrkes gjennom e-læringsopplegg. SDT identifiserer tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Jeg analyserer mitt empiriske materiale for å forstå hvordan disse behovene kommer til uttrykk i ansattes erfaringer med e-læring, og hvordan dette kan eventuelt styrke deres engasjement og læringsvilje. Denne tilnærmingen gir innsikt i de psykologiske mekanismene involvert i e-læring og bidrar til en forståelse av faktorene som former motivasjon og kontinuerlig kompetanseutvikling.

Informantene har ulike synspunkter på hva som motiverer dem til læring. Noen finner større motivasjon i e-læring på grunn av dens effektivitet og muligheten til å lære i eget tempo. Andre foretrekker klasseromsundervisning på grunn av de sosiale interaksjonene og de umiddelbare fordelene som tilbys. Disse preferansene viser hvordan forskjellige læringsmiljøer kan tilfredsstille ulike psykologiske behov og dermed påvirke motivasjonen.

### 4.3.1 Selvbestemmelse og motivasjon til e-læring

Da jeg spurte informantene om deres motivasjon for e-læring og hvordan de best lærte, tok de fleste seg tid til å reflektere. Flertallet hadde positive ting å si om e-læring og deres motivasjon for det, men de påpekte at det var viktig at e-læring ga dem en konkret verdi for at de skulle være villige til å delta.

«jeg kjenner litt at en motivasjon for e-læring kommer fra at det er noe jeg trenger å vite og lære. Noe jeg skal bruke fremover. Motivasjonen er litt lavere hvis... det må liksom være noe jeg skal bruke det til. Man trenger noe konkret eller noe som gjør at du vet at det er obligatorisk. Jeg går nok ikke mye rundt og



tar e-læringer bare fordi jeg har lyst å lære uten at det skal brukes til noe. Så motivasjonen ligger i kombinasjon av det sammen med noe annet, rett og slett.»  
- Informant 5.

Informant 5 sin tilnærming om motivasjon til e-læring gir innsikt i hvordan individuelle behov påvirker engasjement i læringsaktiviteter, spesielt innenfor rammeverket av selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2000). Denne teorien understreker viktigheten av de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og hvordan disse behovene kan drive både indre og ytre motivasjon. Motivasjonen for e-læring kommer fra å være drevet av nødvendigheten og relevansen av det som læres: det er motivasjon for e-læring når det er noe som trengs for fremtiden. Dette fremhever behovet for autonomi, der muligheten til å engasjere seg i læring som oppleves som personlig relevant og meningsfull, bidrar til å øke engasjementet. Autonomi blir her uttrykt gjennom ønsket om å velge læringsaktiviteter som direkte kan anvendes i praktiske sammenhenger.

Samtidig peker behovet for å føle seg kompetent på et ønske om å tilegne seg kunnskap. Som Kuvaas og Dysvik (2020) indikerer, kan det å mestre og anvende ny kunnskap effektivt i praksis være en motivasjon i seg selv. Dette kan oppfattes som en form for ytre motivasjon, der handlinger er motivert av de praktiske resultatene de fører til. Dette understreker betydningen av kompetanseutvikling som en sentral del av læringsprosessen. For å bedømme om kunnskapen vil være praktisk nyttig, kan man undersøke dens anvendelighet og hvordan den eventuelt kan bidra til både kompetanseutvikling og praktisk læring. Videre tyder informantens preferanser på en blanding av motivasjonstyper, hvor både de indre og ytre aspektene spiller inn. Motivasjonen synes å være høyest når læringsaktiviteten er relevant og har klare praktiske anvendelser, noe som støtter både en følelse av autonomi og en utvikling av kompetanse. Illeris (2012) påpeker at voksnes læring er sterkt knyttet til deres individuelle motivasjon og hvordan de oppfatter innholdets relevans.

Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) fremhever også at motivasjon krever at disse psykologiske behovene blir anerkjent og møtt. Refleksjonene fra informant 5 viser hvordan personlig relevans og praktisk bruk av lært materiale er avgjørende for å stimulere motivasjonen, noe som er viktig for å fremme individuell læring. Videre sier informant 5, noe om kvaliteten på e-lærings kurs som kan ha mye å si for motivasjonen:

«Jeg hadde en veldig positiv erfaring med bruk av e-læring nå nettopp, som har gitt meg mer motivasjon for det å bruke e-læring. Denne e-læringen la opp til mye refleksjon underveis og hadde gode spørsmål og tanker. Og det var veldig bra å sitte å reflektere litt for seg selv, det var en e-læring som var lagt opp på en god måte som ga motivasjon for videre læring. Så det er det med å lage e-læringer interessante nok. Det ligger mye i hvordan de er utformet, det er mye gull i å lage gode e-læringer. Det å ha gode spørsmål, gode quizer, gode interaktive oppgaver, gjør det spennende. Så med andre ord så skaper gode e-læringer motivasjon for andre e-læringer». - Informant 5.

Informant 5 deler en positiv opplevelse med e-læring, som viser hvordan kursutforming kan påvirke motivasjon og bidra til utvikling av kompetanse. Informanten beskriver et kurs som oppmuntret til refleksjon og stilte gode spørsmål, noe som kan fremme både autonomi og kompetanse. Autonomien ble opplevd som styrket gjennom muligheten for

selvrefleksjon, som ga en følelse av personlig kontroll over læringen. Samtidig ble behovet for kompetanse møtt ved at kurset utfordret forståelsen og tenkningen på en engasjerende måte. Ifølge informanten kan gode e-læringsopplevelser skape en positiv spiral av motivasjon, hvor en god opplevelse med ett kurs stimulerer ønsket om å delta i flere kurs. I lys av Ryan og Deci (2000) kan dette tolkes som en form for indre motivasjon, hvor ønsket om å lære mer blir drevet av tidligere positive læringserfaringer. Dette antyder at pedagogisk design som er både engasjerende og utfordrende kan være viktig. Informant 5 sin positive erfaring med reflekterende e-læring setter lys på betydningen av kursdesign. Velutformede e-læringsmoduler som fremmer selvrefleksjon og interaktive utfordringer kan potensielt forbedre læringseffektiviteten og inspirere til videre engasjement og motivasjon.

### 4.3.2 Læringspreferanser og motivasjon

Blant informantene var det varierte synspunkter på hva som motiverte dem til læring. Noen fant større motivasjon i e-læringsopplevelsen, på grunn av dens effektivitet og muligheten til å lære uten å måtte vente på at andre skal forstå innholdet. Andre trakk mot fysisk klasseromsundervisning eller kurs, delvis på grunn av tilbudet av mat og snacks, men også muligheten til å delta i sosiale interaksjoner og muntlige diskusjoner med andre ansatte.

«Jeg vil vel kanskje si at e-læringsmulighetene gjør det litt lettere å jobbe litt mer fokusert, og kanskje litt mer effektivt, og at det gir en slags motivasjon. Det er jo litt deilig at du på en måte kjenner at du kan holde av et par timer om dagen, og så lærer du ganske mye. Versus dette å sitte i et klasserom, hvor du bruker mye tid, og så venter du kanskje på at noen andre skal forstå noe du allerede har forstått, og at du har ikke like mye tilpasningsmuligheter. Men samtidig så tror jeg også at man har litt kortere utholdenhet når det gjelder e-læring... Fordi det kan bli litt ensidig at du sitter alene og på en måte jobber med dine egne tanker, mens når du sitter i et klasserom så har du på en måte mye mer mulighet til å diskutere, og kanskje kvikne til litt.» - Informant 4.

Informant 4 deler betraktninger om e-læring og motivasjon som også kan analyseres gjennom selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Dette perspektivet er nyttig for å forstå hvordan de grunnleggende psykologiske behovene påvirker engasjementet i læringsaktiviteter. Informanten setter pris på de fokuserte og effektive aspektene ved e-læring, noe som gir bedre bruk av tiden sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning. Dette får spesielt frem behovet for autonomi. E-læring gir individuell tilpasning av tempoet og tidspunktet for læring, slik at hver student kan lære i sitt eget tempo og tilpasset sin egen timeplan. Dette gir studentene følelsen av kontroll over sin egen læringsprosess og støtter motivasjonen ved å gi dem muligheten til å styre sin egen læringsopplevelse. På den annen side, erkjennes det at e-læring kan oppleves som isolert og ensidig, noe som kan føre til redusert utholdenhet og engasjement over tid.

Dette fenomenet kan observeres i utfordringene beskrevet av Tynjala og Hakkinen (2005), som har identifisert flere aspekter ved e-læring i arbeidsplassen som potensielt undergraver både dens effektivitet og pedagogisk verdi. En utfordring de peker på er å håndtere problemstillinger i virtuelle miljøer, spesielt når det gjelder å identifisere og avgjøre hvordan en skal løse dem. Ifølge Tynjala og Hakkinen (2005) kan denne problematikken ofte spores tilbake til utilstrekkelig interaktivitet i digitale

kommunikasjonsverktøy. Dette mangelfulle interaksjonsnivået kan imidlertid potensielt forbedres gjennom å integrere flere ansikt-til-ansikt interaksjoner, noe som antyder at e-læringsmiljøer kan ha nytte av en mer hybrid tilnærming til kommunikasjon og samarbeid. Dette peker mot utfordringene knyttet til behovet for tilhørighet. I klasseromssituasjoner er det sosial interaksjon og diskusjoner som kan øke engasjement og motivasjon gjennom gruppedynamikk og umiddelbar feedback, elementer som ofte kan mangle i e-læring.

Når man lærer noe nytt, er det viktig å føle seg trygg på at man kan bruke den nye kunnskapen eller ferdigheten effektivt. E-læring kan møte dette behovet ved å gi en rask følelse av mestring (Welsh et al., 2003). Effektiviteten som er assosiert med e-læring imøtekommer dette behovet ved å frembringe en rask opplevelse av mestring. I tråd med selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) øker individets indre motivasjon når de opplever at deres ferdigheter blir utfordret og at de lykkes i å mestre dem. Disse refleksjonene fra informant 4 gir verdifull innsikt i balansen mellom effektiviteten til e-læring og de potensielle utfordringene som kan oppstå i fravær av direkte klasseromsinteraksjon, og fremhever nødvendigheten av å integrere sosiale elementer for å styrke tilhørighetsfølelsen og opprettholde engasjementet.

Videre mener informant 2 at klasseromsundervisninger er lettere å komme seg gjennom, samtidig som det også blir nevnt at e-læring kan gi motivasjon på grunn av effektiviteten:

«Jeg synes jo det kan være litt lettere å presse seg til en klasseromsundervisning på en kveld. Fordi da har man fordelene med å møte andre, og det blir servert mat og diverse. Men jeg ser jo, jeg blir jo motivert til å ta de «click to learn» e-læringskursene når det er stille i prosjektene. Hvis det er noe som kan være relevant for prosjektet mitt (...) Men e-læring, det er jo lettere å kombinere med arbeid egentlig. Og det er jo motiverende i seg selv.» - Informant 2.

Informant 2 deler sine synspunkter på fordelene med både klasseromsundervisning og e-læring, og hvordan disse formatene tilfredsstiller ulike psykologiske behov. Denne tilnærmingen bidrar til å forstå hva som motiverer engasjement i disse forskjellige læringsmiljøene. Informanten fremhever de sosiale aspektene ved klasseromsundervisning som en viktig motivasjonsfaktor, spesielt verdien av å møte andre og de ekstra fordelene som mat og sosiale aktiviteter tilbyr. I tråd med Tynjala og Hakkinen (2005) påpekes det at en vanlig utfordring med e-læring er mangel på samhandling gjennom digitale kommunikasjonsverktøy. For å forbedre dette kan det være gunstig å inkludere mer direkte kontakt, som ansikt-til-ansikt samtaler. Det sosiale aspektet støtter behovet for tilhørighet, som er sentralt i selvbestemmelsesteorien. Å kunne dele en læringserfaring ansikt til ansikt kan styrke følelsen av samhold og fellesskap, og dermed øke både motivasjonen og engasjementet. Samtidig setter informant 2 pris på e-læringens fleksibilitet, spesielt under perioder med lavere arbeidsbelastning, noe som peker mot et sterkt behov for autonomi. E-læring gir muligheter for tilpasning til individuelle behov (Wang, 2018).

Videre øker motivasjonen for å delta i "click to learn" e-læringskurs når innholdet er relevant for pågående prosjekter. Dette kobler direkte til behovet for kompetanse, da det å lære ferdigheter som umiddelbart kan anvendes i arbeidet ikke bare gir en følelse av å mestre, men også øker den ytre motivasjonen ved å knytte læringen til praktiske og

umiddelbare resultater. Til tross for fordelene med e-læringens autonomi, kan mangelen på personlig interaksjon som tilbys i klasserom potensielt svekke den totale læringsopplevelsen. Dette antyder at selv om e-læring kan tilby større fleksibilitet, så er det viktig å integrere tiltak for å bygge opp et fellesskap og fremme samhandling for å opprettholde en følelse av tilhørighet. Det trekker frem viktigheten av å utforme e-læringskurs som er både fleksible og engasjerende. Samtidig er det avgjørende å sikre at det er muligheter for samhandling og deltakelse, slik at en føler seg motivert til å fortsette læringen. Informant 2 forteller videre om godene som kommer med fysiske kurs:

«For det er litt sånn, du får jo ingen direkte goder med e-læring, selvfølgelig kunnskap, men mange av de kveldskursene man har som er fysiske, da får man kanskje mat og snacks. Altså sånn at man har det som en motivasjon for å komme. Mens med et e-læringskurs på fritiden, så får en jo ikke noe igjen for det, annet enn selvfølgelig kompetanseutvikling, men det er ikke alltid det holder.» - Informant 2

Informant 2 sin ytterlige tilnærming kaster lys over noen av de utfordringene som kan følge med e-læring, spesielt sammenlignet med de mer direkte fordelene som tilbys i fysiske klasseroms kurs. Denne innsikten kan også analyseres gjennom selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) for å forstå hvordan ulike motivasjonsfaktorer påvirker engasjement i læring. Informanten peker på at fysiske kurs ofte tilbyr ekstra fordeler som mat og snacks, som fungerer som ytre motivatorer for deltakelse. Disse "godene" representerer en form for umiddelbar belønning og kan øke tilfredsheten og motivasjonen for å delta i klasseromssituasjoner. Dette viser viktigheten av tilhørighet og tilknytning hvor sosiale faktorer, men også fysiske goder spiller en rolle i å øke følelsen av fellesskap og engasjement blant deltakerne. Når det gjelder e-læring, påpeker informant 2 at selv om det tilbyr kompetanseutvikling, mangler det de direkte godene som fysiske kurs tilbyr. Dette kan føre til en svakere ytre motivasjon. Selv om kompetanseutvikling er en viktig motivasjonsfaktor, tyder kommentaren på at dette alene ikke alltid er nok for å motivere til deltakelse, spesielt når det gjøres på fritiden. Dette indikerer en begrensning i hvor mye indre motivasjon—motivasjonen som stammer fra personlig interesse og tilfredsstillelse i selve aktiviteten—kan bære en læringsopplevelse når ytre belønninger mangler.

E-læringsprogrammer dra nytte av å integrere elementer som kan fungere som ytre motivatorer, selv i et digitalt format. Eksempler kan inkludere digitale merker, sertifikater, eller til og med små fysiske belønninger for fullføring av kurs. I tillegg kan styrking av samfunnsaspektet ved e-læring, som gruppediskusjoner og interaktive elementer, bidra til å øke tilhørighetsfølelsen og kompensere for mangelen på fysiske goder. Disse tiltakene kan hjelpe til med å skape en mer balansert og engasjerende læringsopplevelse som møter både de indre og ytre motivasjonsbehovene, og dermed forbedre den generelle tilfredsheten og effektiviteten til e-læringsprogrammer. Ved å balansere disse behovene kan en sikre at e-læring ikke bare er en alternativ undervisningsmetode, men også en som kan konkurrere med tradisjonelle metoder i å engasjere og motivere deltakere.

## 4.4 Selvstyrt læring i praksis

I dagens arbeidsliv er behovet for kontinuerlig læring og utvikling av ferdigheter viktig (Illeris, 2012, s. 267). Under denne kategorien ser jeg på hvordan ansatte tar ansvar for sin egen læring og utvikling for å holde tritt med den raske teknologiske utviklingen. Jeg vil se nærmere på hvordan selvstyrt læring, hvor individene tar initiativ til sin egen opplæring, er viktig for de ansatte. Ved å bruke Garrisons (1997) modell for effektiv voksenopplæring, vil jeg se på hvordan selvstyrt læring fungerer i praksis hos ansatte i Sopra Steria. Fokuset vil være på selvledelse, selvovervåking og motivasjon, som er sentrale aspekter i Garrison (1997) sin modell, og hvordan disse bidrar til å forbedre læring gjennom autonomi. Informant 1 sier følgende:

«Hvis du sitter i klasseromskurs, så er det da fra 6 til 8 ferdig med det kurset, og så får du ikke gjort noe mer med det, og så husker du kanskje ikke så mye. Mens e-læringskurs kan du gå tilbake og gjenta kurset, uten at noen trenger å ha noe med det å gjøre. Men at man gjør det, jeg har faktisk sett i rapporten at noen har tatt kurs to ganger, det er så bra, da har de mening med det. Så hvorfor de har gjort det, da er det noe de har glemt, eller noe de har lyst til å se nærmere på. Så det er det fine med sånne kurser, som er dokumentert, kan du si.» - Informant 1.

Informant 1 gir innsikt i fordelene med e-læringskurs sammenlignet med tradisjonelle klasseromskurs, spesielt når det gjelder fleksibiliteten og tilgjengeligheten til lærematerialet. Dette utsagnet illustrerer elementer av selvstyrt læring, som er sentrale i Garrisons (1997) modell for effektiv voksenopplæring.

E-læringens mulighet til å gjenta kurs og tilgang til materiale på et selvvalgt tidspunkt reflekterer prinsippet om selvledelse, som er en av de grunnleggende dimensjonene i Garrisons modell. Informanten påpeker at tradisjonelle klasseromskurs ofte begrenser læring til spesifikke tider, mens e-læringskurs gir muligheten til å tilpasse læringsprosessen etter den enkeltes livsstil og timeplan. Denne formen for selvledelse lar den ansatte kontrollere sitt eget læringsmiljø. Vedkommende kan selv bestemme det mest optimale tidspunktet for å repetere og forsterke læringen basert på egne behov og forståelsesnivå. Videre indikerer utsagnet til informanten at noen deltakere tar kursene flere ganger, noe som viser at selvovervåking er en del av læringsprosessen. Evnen til å avgjøre når det er nødvendig å gjenta et kurs for å forbedre forståelsen eller oppfriske glemt kunnskap er viktig for utvikling i selvstyrt læring. Selvovervåking innebærer en aktiv prosess hvor individer kontinuerlig overvåker og evaluerer sin egen forståelse og læringseffektivitet, og justerer deres tilnærming som nødvendig for å maksimere læringsutbyttet (Garrisons, 1997).

Motivasjonen som fremmes gjennom muligheten til selvstendig repetisjon indikerer en blanding av indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon drives av ønsket om å mestre stoffet til personlig tilfredsstillende, mens ytre motivasjon kan være knyttet til de profesjonelle fordelene som kunnskapen medfører (Ryan & Deci, 2000). Informanten bemerker at det å ta kursene flere ganger "er så bra" fordi det gir læringen mening, noe som antyder at gjentakelsen ikke bare sikrer bedre husk, men også forsterker den personlige verdien av kunnskapen oppnådd gjennom kurset. Samlet sett gir informant 1 en innsikt i hvordan e-læring kan støtte selvstyrt læring ved å fremme selvledelse, selvovervåking og motivasjon. Dette eksemplifiserer hvordan teknologi kan transformere læringsopplevelser ved å tilby større kontroll og tilpasning til den enkelte, noe som er avgjørende for effektiv voksenopplæring i en stadig mer digitalisert verden. Videre kaster

informant 4 lys over hvordan selvstyrt læring anvendes i arbeidslivet, og spesielt innenfor raskt utviklende bransjer:

«Vil vel si at veldig mye av det foregår på eget initiativ. Og det er vel på en måte det at du kjenner at du vil bli tryggere i din egen jobb. Og det at du faktisk ønsker å... Eller har et ønske om å utvikle deg teknologisk, for eksempel. Det spiller jo ganske godt inn (...) Man kan jo på en måte velge å stå på stedet det hvil. Men i en bransje som dette her, så er det kanskje litt skummelt. Det er mye utvikling i slike selskaper som Sopra Steria, man må aktivt prøve å utvikle oss selv.»  
- Informant 4.

Her fremhever informant 4 nøkkelen til kontinuerlig personlig og profesjonell utvikling, som er en aktiv tilnærming til læring og kompetanseutvikling. Informantens beskrivelse av læringsprosessen der hovedansvaret for initiativ ligger hos individet selv, fremhever kjernen i selvledelse, en av de sentrale komponentene i modellen av Garrison (1997). Dette konseptet innebærer at individer tar ansvar for å identifisere sine egne læringsbehov og målrettet søker kunnskap og ferdigheter som er relevante for deres yrkesrolle og industri. Motivasjonen som driver denne læringsprosessen, er både indre og ytre. Informanten ønsker å "bli tryggere i sin egen jobb" og "utvikle seg teknologisk", som ikke bare antyder en personlig tilfredsstillende ved å mestre nye teknologier, men også potensielle karrierefordeler som følge av økt kompetanse. Selvovervåking spiller en avgjørende rolle for å sikre at læringen er relevant og oppdatert, noe som er spesielt viktig i felter med rask kunnskapsutvikling

Illeris (2012) understreker den stadige endringen som karakteriserer dagens arbeidsliv og viktigheten av at ansatte kontinuerlig oppdaterer sine ferdigheter. Refleksjonen om betydningen av å være oppdatert i en bransje drevet av teknologisk utvikling peker på nødvendigheten av å være bevisst på endringer og villig til å tilpasse seg. Dette samsvarer med Garrisons (1997) modell, som vektlegger motivasjonens rolle i kontinuerlig læring, hvor personlige og profesjonelle mål samarbeider for å opprettholde engasjementet og utviklingen i læreprosessen. I tillegg kan behovet for kontinuerlig utvikling i en teknologisk bransje, som informant 4 snakker om, sees som en generell utfordring. Det kan tenkes at manglende tilpasningsevne kan føre til at en ikke lenger er en ressurs for organisasjonen. Dette understreker viktigheten av å ta ansvar for egen læring og utvikling for å opprettholde relevans og konkurransedyktighet (Wang, 2018).

Utsagnet fra informant 4 gir innsikt i hvordan selvstyrt læring kan fungere i praksis. Kombinasjonen av selvledelse, motivasjon og selvovervåking ser ut til å hjelpe arbeidstakere med å ta kontroll over sin utvikling, spesielt i arbeidsmiljøer hvor teknologisk kompetanse er avgjørende. Disse prinsippene kan være relevante for individuell vekst og for å opprettholde konkurransedyktighet og relevans i arbeidsmarkedet.

## **4.5 Kunnskapsdeling**

Under denne kategorien, ønsker jeg å se på hvordan Sopra Steria fremmer en lærekultur blant de ansatte gjennom praksisen med «Power of sharing». Gjennom intervjuer med informantene har jeg samlet inn perspektiver og erfaringer om hvordan organisasjonen legger til rette for kunnskapsdeling blant sine ansatte.

#### 4.5.1 «Power of sharing»

Jeg spurte informantene hvordan de syntes Sopra Steria fremmet en lærekultur blant de ansatte, flere av informantene understreket viktigheten av konseptet 'power of sharing', hvor deling av kunnskap og erfaringer blir sett på som betydningsfullt. Dette aspektet av Sopra Sterias kultur antyder selskapets tro på at å ha kunnskapsrike ansatte kan bidra positivt. Denne kulturen med deling oppmuntret de ansatte til å bidra til hverandres læring og følte seg trygge i å gjøre det, og det skapte også en følelse av fellesskap på arbeidsplassen. Det ble også påpekt at det finnes e-læringskurs for nesten alt, men at det kan være en utfordring å faktisk ta dem i bruk.

«Det er jo veldig fokus på læring i Sopra Steria, og det at vi kan lære av hverandre (...). Det er jo det med at de faktisk legger ut informasjon om kursene på denne her «workplacen» vi har da. Men igjen det er ganske avhengig av at personene selv gidder det. Sopra Steria informerer i alle fall om det, og de legger til rette for det.» - Informant 2.

Informant 2 sin uttalelse reflekterer flere sentrale aspekter ved kunnskapsdeling og delingskultur i Sopra Steria. Først og fremst påpeker informanten Sopra Sterias fokus på læring, noe som er i tråd med Hendriks (1999) teori om at kunnskapsdeling er en viktig praksis i organisasjoner. Ved å fremme en kultur der ansatte oppfordres til å lære av hverandre, legger Sopra Steria grunnlaget for kunnskapsdeling og utvikling av en felles kompetansebase, som Liebowitz (2008) også fremhever som viktig. Praksisen med å legge ut kursinformasjon på arbeidsplassen, som beskrevet av informant 2, bidrar til å lette tilgangen til læringsmuligheter og fremmer kunnskapsdeling i organisasjonen (Liebowitz, 2008). Videre fremhever informant 2 at det avhenger av individene selv å dra nytte av disse mulighetene. Dette stemmer overens med Hendrik (1999) sin påpekning om at kunnskapsdeling ikke er en automatisk prosess, men krever aktiv deltakelse fra de ansatte. I tillegg understreker Ipe (2003) betydningen av gjensidighet i kunnskapsdeling, der både den som gir kunnskap og den som mottar kunnskap opplever verdi. Samlet sett viser informant 2 sin uttalelse hvordan Sopra Steria praktiserer prinsippene om kunnskapsdeling og delingskultur i organisasjoner, som beskrevet i teorien. Sopra Steria sitt fokus på læring, tilgjengeliggjøring av kursinformasjon og betydningen av individuell deltakelse og gjensidighet i kunnskapsdelingsprosessen bidrar til å skape et læringsorientert miljø kan som styrke organisasjonens evne til kontinuerlig utvikling og vekst.

«Power of sharing er viktig i Sopra Steria. Det dreier seg om å motivere alle til å fortsette å lære og å bistå hverandre ved utfordringer i prosjekter. Man har alltid noen som kan hjelpe, eller hvis man er ekspert innen et fagområde, kan man selv bidra ved å lage videoer eller presentasjoner for å dele kunnskapen videre.»  
- Informant 3.

Informant 3 sin beskrivelse av "Power of sharing" i Sopra Steria gir et eksempel på hvordan teorier om kunnskapsdeling anvendes i en praktisk organisasjonskontekst. Gjennom informantens perspektiv ser vi hvordan motivasjon og engasjement spiller en sentral rolle i denne prosessen. Informant 3 poengterer viktigheten av å motivere alle til å fortsette å lære og bistå hverandre ved utfordringer i prosjekter. Dette reflekterer en grunnleggende komponent i en effektiv delingskultur, der motivasjon og jobbtilfredshet øker som et resultat av fri informasjonsflyt og fellesskapsfølelsen på arbeidsplassen, som

beskrevet av Wang & Noe (2010). Videre kan vi analysere dette perspektivet med SEKI-modellen for å forstå hvordan kunnskap transformeres og deles i Sopra Steria. Informant 3 sin vektlegging av å motivere alle til å lære og støtte hverandre indikerer en bevisst innsats for å eksternalisere taus kunnskap og gjøre den tilgjengelig for andre (Nonaka & Takeuchi, 1995). Spesielt illustrerer informant 3 hvordan Sopra Steria har etablert systemer der kunnskapseksperter bidrar ved å lage videoer eller presentasjoner for å dele sin kunnskap videre. Dette er en klar eksternaliseringsprosess, hvor taus kunnskap transformeres til eksplisitt kunnskap, noe som kan være avgjørende for effektiv kunnskapsdeling (Nonaka & Takeuchi, 1995).

I tillegg fremhever Ipe (2003) viktigheten av gjensidighet i kunnskapsdeling, som er tydelig i informant 3 sin beskrivelse. Ved å bidra med sin ekspertise, ikke bare hjelper ekspertene sine kolleger, men de styrker også sin egen forståelse og posisjon innenfor organisasjonen. Fra dette kan en se hvordan en delingskultur i Sopra Steria kan fremme ikke bare innovasjon og kompetanseutvikling blant ansatte, men også hvordan det legger grunnlaget for økt samarbeid. Ved å legge til rette for overføring av ekspertise og sikre en fri flyt av informasjon, indikerer dette organisasjonens evne til å opprettholde kontinuerlig læring og utvikling. Dette kan være avgjørende for å møte fremtidige utfordringer og utnytte nye muligheter. Gjennom det neste sitatet fra informant 5 blir det tydelig hvordan Sopra Steria gjennomfører en læringskultur som en kan se gjennom SEKI-modellens fire hovedprosesser: sosialisering, eksternalisering, kombineringsprosess og internalisering (Nonaka & Takeuchi, 1995).

«(...) Og da har vi laget en e-læringsmodul for hver av disse temaene, med forskningen bak der det gjerne er noen modeller og kanskje noen knagger å henge ting på. Dette må de ansatte ta før de møtes, så når de møtes så diskuterer de heller mer case og øver på det. Da får du kompetanse biten med både at du har fått mer kunnskap, men også at du har fått litt mer ferdighets trening med kollegaer. Så den kombinasjonen er veldig fin og forsterker det. Slik at når vi møtes så bruker vi tiden på å få diskutert, og ikke at en står og holder foredrag, for da har de allerede gått gjennom det på e-læringen». - Informant 5.

Først og fremst blir det fremhevet hvordan organisasjonen benytter seg av e-læringsmoduler som en måte å formidle kunnskap til de ansatte. Dette representerer et eksempel på sosialisering, der individene tilegner seg kunnskapen individuelt, men innenfor organisasjonens rammer og retningslinjer. Denne individuelle læringsprosessen kan sammenlignes med sosialisering i SEKI-modellen, der kunnskap overføres gjennom direkte interaksjon mellom enkeltpersoner (Nonaka & Takeuchi, 1995). Videre nevnes det hvordan kunnskapen som er tilegnet gjennom e-læringsmodulene, blir omformet til eksplisitt kunnskap når de ansatte møtes. Dette representerer eksternaliseringsprosessen i SEKI-modellen, der individuell kunnskap gjøres tilgjengelig og delt med hele organisasjonen gjennom diskusjoner og felles aktiviteter (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Under møtene etter e-læringsmodulene blir den eksplisitte kunnskapen kombinert med praktiske øvelser og casestudier. Denne integreringen av ulike perspektiver og kunnskapsområder skaper nye innsikter og kunnskap, som kan sammenlignes med kombineringsprosessen i SEKI-modellen (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Nonaka & Takeuchi, 1995). Til slutt blir den tilegnede kunnskapen internalisert gjennom praktisk trening og samarbeid med kollegaer under møtene. Ved å anvende den eksplisitte kunnskapen i konkrete situasjoner utvikler de ansatte ny taus kunnskap, som igjen kan



styrke deres individuelle ferdigheter og forståelse. Dette reflekterer internaliseringsprosessen i SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Samlet sett viser dette hvordan Sopra Steria gjennomfører en helhetlig tilnærming til læring og kunnskapsdeling, som støtter opp under SEKI-modellens prinsipper. Ved å kombinere e-læring med praktisk trening og samarbeid, skaper organisasjonen en syklus av læring hvor kunnskap kontinuerlig utvikles og deles blant de ansatte, og dette bidrar til å styrke organisasjonens evne til å tilpasse seg endringer.

Videre kan vi se på hvordan informant 5 fremhever betydningen av e-læring som et verktøy for kunnskapsdeling i Sopra Steria, og hvordan organisasjonen legger til rette for en kultur med deling gjennom initiativer som "Power of sharing".

«Men også det at e-læring er et fint verktøy for å lage pedagogisk fine ting som gjør at mange kan være med å lage, slik at vi får brukt kompetansen til folk da, og gjort den kompetansen tilgjengelig for andre. I Sopra Steria er det som kjennetegner kulturen mest, er det med deling, «Power of sharing» er liksom bedriftskulturen her som kjennetegner oss. Så folk er veldig interessert i å dele sin kunnskap, og det legger Sopra Steria til rette for med for eksempel at man kan på en enkel måte lage gode og pedagogiske e-læringer ut fra det du kan. (..) og det er litt av filosofien vår også. At du kanskje lærer aller mest, ved å lære bort til andre. Da blir du mer kjent med ting selv også, at du må forklare og legge det opp en måte slik at andre også kan forstå det. Da tror jeg at en lærer mer selv også.» - Informant 5.

Videre sier informant 5:

(..) Det er det vi driver med, vi deler kompetanse. Vi skal være en lagspiller og dele, og at kunnskap ikke blir sittende hos noen (...) Også tror jeg at med en gang du opplever det, at du spør en kollega om noe og de er veldig villig til å hjelpe, hjelper på. Vi har et åpent intranett, så hvis du har et problem eller noe sånt, så kan du skrive der, også er det masse folk som hjelper deg der. Dette skaper da positive sirkler, og du vil ikke være en som holder tilbake, man vil være en som hjelper andre også. Det blir veldig verdsatt at du deler din kompetanse.» - Informant 5.

Informant 5 peker på at organisasjonen investerer i teknologiske verktøy som e-læring for å fremme kunnskapsdeling. Dette kan tyde på at Sopra Steria ser verdien i å tilpasse seg moderne læringstrender og bruker teknologi for å støtte kunnskapsdelingsprosessen. Denne tilnærmingen støttes av teorien som understreker hvordan organisasjoner kan dra nytte av digitale plattformer for å lette kunnskapsflyten (Wang & Noe, 2010).

Videre avspeiler informant 5 sitt utsagn en forståelse av delingskulturen i Sopra Steria. Organisasjonen oppmuntrer ikke bare ansatte til å dele sin kunnskap og erfaringer, men verdsetter også dette som en sentral del av bedriftens identitet. Dette bidrar til å skape et miljø der ansatte føler seg trygge og oppmuntret til å bidra aktivt til kunnskapsdeling, noe som igjen kan føre til økt jobbtilfredshet og engasjement (Liebowitz, 2008).

Informant 5 peker også på betydningen av at de ansatte samarbeider og deler sin kompetanse, slik at den ikke blir begrenset til noen få; dette understreker viktigheten av kunnskapsdeling og samarbeid i organisasjonen. Dette fokuset på å dele kunnskap understreker behovet for en balansert tilnærming til læring, som Slotte et al. (2004)

påpeker. Integrering av både formell og uformell læring er nødvendig for å maksimere fordelene av kunnskapsdeling og bidra til både organisatorisk vekst og individuell kompetanseutvikling. Ved å omforme og utnytte den uformelle læringen effektivt gjennom formelle læringsstrukturer, kan organisasjonen sikre at kunnskapen ikke blir sittende hos noen enkeltpersoner, men heller blir delt og forvaltet på en måte som fremmer både organisatorisk og individuell suksess (Slotte et al, 2004).

Å lære ved å lære bort til andre og å delta i gjensidig kunnskapsdeling fremhever behovet for å forstå kunnskapsdeling som en toveisprosess. Dette viser til behovet for å skape et miljø der ansatte føler seg komfortable med å både bidra med sin egen kunnskap og dra nytte av andres kunnskap. Slik kan kunnskapsdelingen bli en integrert del av organisasjonens kultur og praksis, og ikke bare en enveisstrøm av informasjon (Ipe, 2003; Nonaka & Takeuchi, 1995). Avslutningsvis fortelle informant 5 forteller om hvordan det åpne intranettet hos Sopra Steria blir brukt som et sted hvor de ansatte kan spørre om hjelp og dele sin kunnskap med hverandre. Dette viser at Sopra Steria ikke bare har en plan for hvordan de vil dele kunnskap, men også et system som gjør det enkelt for ansatte å lære av hverandre hver dag. Dette stemmer overens med hva Noe et al. (2014) påpeker om betydningen av kunnskapsdeling for å utvikle de ansattes ferdigheter. Ved å bruke intranettet til å stille spørsmål og dele svar, hjelper Sopra Steria ansatte med å lære kontinuerlig fra hverandre. Dette er en god måte for en organisasjon å bruke den kunnskapen som allerede finnes blant de ansatte, og gjør det enklere for alle å jobbe bedre sammen (Noe et al., 2014). Denne praksisen kan kobles til prinsippene i SEKI-modellen. For eksempel representerer det åpne intranettet en form for sosialisering, hvor kunnskap deles gjennom sosiale interaksjoner. Dette legger til rette for eksternalisering av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, da kunnskapen blir gjort tilgjengelig og delt med andre ansatte. Derfor indikerer informantens uttalelser en mulig praktisering av prinsippene i SEKI-modellen, hvor sosialisering og eksternalisering spiller en rolle i å støtte kunnskapsdeling og kontinuerlig læring blant de ansatte. Disse praksisene kan bidra til å styrke organisasjonens kunnskapsbase og skape et dynamisk, lærende miljø der ansatte oppmuntres til å utvikle seg og dele sin kunnskap

## 5 Avslutning og oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg belyst hvordan e-læring kan bidra til kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria, gjennom å analysere og drøfte studiens empiri i lys av det teoretiske rammeverket. Informantene beskriver e-læring som en praktisk løsning som gjør det mulig å repetere kurs og lære i eget tempo. Dette fremmer kontinuerlig kompetanseutvikling, noe som er viktig i dagens arbeidsmiljø hvor kunnskapskravene stadig endres. E-læringens fleksibilitet gjør det også enklere å integrere læring i en travel arbeidshverdag, noe som kan øke tilgjengeligheten og motivasjonen for å delta i læringsaktiviteter. Kompetanseutvikling oppfattes av informantene som en prosess som kombinerer teoretisk kunnskap med praktiske ferdigheter. De understreker betydningen av å kunne anvende kunnskap praktisk i arbeidslivet. Dette synet støttes av teorier fra Nordhaug (1998a) og Jørgensen (1999), som vektlegger at kompetanse ikke bare handler om å forstå konsepter, men også om å kunne bruke dem effektivt i reelle situasjoner.

Motivasjon fremstår som en viktig faktor for suksess med e-læring. Informantene påpeker at deres motivasjon øker når læringsinnholdet oppleves som relevant og praktisk anvendelig. Dette samsvarer med selvbestemmelsesteorien, som understreker viktigheten av autonomi, kompetanse og tilhørighet i læringsprosessen. Godt designede e-læringsprogrammer som inkluderer interaktivitet og refleksjon kan dermed styrke både indre og ytre motivasjon. Selvstyrt læring er også fremhevet som viktig. Informantene beskriver hvordan de tar ansvar for egen læring ved å bruke e-læringskurs som kan gjennomføres i eget tempo. Dette gir en høy grad av autonomi og mulighet for tilpasset læring, noe som er viktig for å møte individuelle læringsbehov og preferanser. Selvstyrt læring støtter også en livslang læringsprosess, hvor ansatte kontinuerlig bygger på eksisterende kunnskap og ferdigheter.

Kunnskapsdeling virker å være en integrert del av Sopra Steria sin kultur, og e-læringsmoduler brukes aktivt til å dele kompetanse og støtte kollegaer. Informantene beskriver hvordan de bruker interne nettverk og e-læringsplattformer for å dele kunnskap, noe som styrker fellesskapsfølelsen og bidrar til et dynamisk læringsmiljø. Dette viser at e-læring kan være en effektiv måte å fremme kollektiv kunnskapsutvikling på. Videre viser funnene at en kombinasjon av e-læring og tradisjonelle metoder som klasseromsundervisning kan gi en mer helhetlig læringsopplevelse. Sosial interaksjon og umiddelbar tilbakemelding som klasseromsundervisning tilbyr, verdsettes av flere informanter og kan balansere noen av e-læringens svakheter. Dette hybridformatet kan dermed møte behovet for både fleksibilitet og sosial læring, noe som kan forbedre den totale læringseffekten.

Denne masteroppgaven viser at e-læring kan være en effektiv metode for kompetanseutvikling. Ved å kombinere fleksibiliteten og variasjonen i e-læring med en sterk kultur for kunnskapsdeling og selvstyrt læring, kan organisasjoner potensielt skape et miljø som fremmer kontinuerlig utvikling og tilpasning. Disse funnene kan være relevante for andre organisasjoner som vurderer å gjennomføre e-læring som en del av deres strategi for kompetanseutvikling. Ved å forstå de grunnleggende psykologiske behovene som driver motivasjon og læring, kan organisasjoner utvikle mer effektive læringsprogrammer som ikke bare øker kunnskap og ferdigheter, men også styrker engasjement og arbeidstilfredshet blant de ansatte.

Avslutningsvis, det er viktig å rette oppmerksomheten mot en kritisk vurdering av funnene i denne studien. Mens den har belyst på hvilken måte e-læring kan bidra til kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra, er det nødvendig å reflektere over mulige begrensninger. En slik begrensning kan være usikkerheten knyttet til hvordan informantene ble valgt ut. Jeg mottok en liste over personer jeg kunne kontakte uten å kjenne bakgrunnen for utvelgelsen, og derfor kan det være en risiko for at informasjonen ikke representerer et fullstendig spekter av meninger og opplevelser knyttet til e-læring i organisasjonen. En annen kritisk refleksjon i denne sammenhengen er hvordan min egen kjennskap til e-læring kan ha påvirket presentasjonen av resultatene, med muligheten for at de ble for positivt fremstilt i studien. Selv om dataene ble samlet inn og analysert så objektivt som mulig, er det viktig å være oppmerksom på hvordan ens personlige bakgrunn og erfaringer kan ha formet tolkningen av dataene.

## **5.1 Videre forskning:**

Basert på funnene i denne studien kunne det være interessant å undersøke langtidseffektene av e-læring på karriereutvikling. Dette kan innebære å utforske hvordan e-læring påvirker ansattes karrierevekst og profesjonelle utvikling over tid, inkludert aspekter som forfremmelser, nye jobbroller eller jobbtilfredshet. Videre forskning kan også fokusere på hvordan kombinasjonen av e-læring og tradisjonell klasseromsundervisning påvirker læringsutbytte og motivasjon. Dette kan gi innsikt i hvordan en best kan designe læringsprogrammer som balanserer fleksibilitet med behovet for sosial interaksjon og umiddelbar tilbakemelding.

## 6 Referanser

- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven) (LOV-2005-06-17-62). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62/>
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488803>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carnes, B. (2012). Introduction: E-Learning and Training Transfer. I. United States: Association for Talent Development.
- Chen, P. & Hinton, S. M. (1999). Realtime Interviewing Using the World Wide Web. *Sociological research online*, 4(3), 1-19. <https://doi.org/10.5153/sro.308>
- de Villiers, C., Muhammad Bilal, F. & Molinari, M. (2022). Qualitative research interviews using online video technology – challenges and opportunities. *Meditari accountancy research*, 30(6), 1764-1782. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2021-1252>
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative research*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Giannakos, M. N., Mikalef, P. & Pappas, I. O. (2022). Systematic Literature Review of E-Learning Capabilities to Enhance Organizational Learning. *Information Systems Frontiers*, 24(2), 619-635. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10097-2>
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of intellectual capital*, 1(4), 357-365. <https://doi.org/10.1108/14691930010359252>
- Harun, M. H. (2001). Integrating e-Learning into the workplace. *The Internet and Higher Education*, 4(3), 301-310. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00073-2)
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91-100. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1099-1441\(199906\)6:2%3C91::AID-KPM54%3E3.0.CO;2-M](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2%3C91::AID-KPM54%3E3.0.CO;2-M)
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human resource development review*, 2(4), 337-359. <https://doi.org/10.1177/1534484303257985>
- Irani, E. (2019). The Use of Videoconferencing for Qualitative Interviewing: Opportunities, Challenges, and Considerations. *Clinical Nursing Research* 28(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/1054773818803170>
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Jørgensen, P. S. (1999). Hvad er kompetence. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 9(1999), 4-13.
- Khan, T. H. & MacEachen, E. (2022). An Alternative Method of Interviewing: Critical Reflections on Videoconference Interviews for Qualitative Data Collection. *International journal of qualitative methods*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.1177/16094069221090063>
- Krøgenes, K. L., Bentsen, E. & Gabrielsen, S. G. (2003). *e-læring : fra ide til virkelighet*. Damm.

- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2020). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser : evidensbasert HRM* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Anderssen, T. & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews : learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Sage.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Liebowitz, J. (2008). 'Think of others' in knowledge management: making culture work for you. *Knowledge management research & practice*, 6(1), 47-51.  
<https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500162>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2009). The only generalization is: there is no generalization. I R. Gomm, Hammersley, M., & Foster, P (Red.), *Case Study Method*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857024367>
- Merriam, S. B. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Wiley.
- Mikkelsen, A. (2016). Hva bør ledere og HR-medarbeidere vite om motivasjon? I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 2 : HMS, etikk og internasjonale perspektiver : 2* (2. utg., Bd. 1, s. 33-62). Cappelen Damm akademisk.
- Mäntymäki, M. & Riemer, K. (2014). Digital natives in social virtual worlds: A multi-method study of gratifications and social influences in Habbo Hotel. *International Journal of Information Management*, 34(2), 210-220.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.12.010>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M. & Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(Volume 1), 245-275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nordhaug, O. (1998a). Kompetanse på tre nivåer. I O. Nordhaug, K. Grønhaug & B. R. Løwendahl (Red.), *Kompetansestyring i arbeidslivet : utvalgte emner* (s. 20-23). Tano Aschehoug.
- Nordhaug, O. (1998b). Kompetansekjeden. I O. Nordhaug, K. Grønhaug & B. R. Løwendahl (Red.), *Kompetansestyring i arbeidslivet : utvalgte emner* (s. 24-42). Tano Aschehoug.
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I — Kunnskapsgrunnlaget*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- Olsen, T. H. (2016). Kompetanseutvikling. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 2 : HMS, etikk og internasjonale perspektiver : 2* (2. utg., Bd. 1, s. 238-271). Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Salmons, J. (2010). *Online interviews in real time*. Sage Publications.
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: a research note. *Qualitative research : QR*, 16(2), 229-235.  
<https://doi.org/10.1177/1468794115577011>
- SIKT. (2024). *Personverntenester for forskning*.  
<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). Sage Publications.
- Slotte, V., Tynjälä, P. & Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? *Human resource development international*, 7(4), 481-499.  
<https://doi.org/10.1080/1367886042000245978>

- Sopra Steria. (u.å). *Mål 4 God utdanning*. Sopra Steria.  
<https://www.soprasteria.no/hvem-er-vi/baerekraft-i-sopra-steria/godutdanning>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tynjala, P. & Hakkinen, P. (2005). E-learning at work: theoretical underpinnings and pedagogical challenges. *The journal of workplace learning*, 17(5/6), 318-336.  
<https://doi.org/10.1108/13665620510606742>
- Wang, M. (2018). *E-Learning in the Workplace : A Performance-Oriented Approach Beyond Technology* (1. utg.). Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Wang, S. & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human resource management review*, 20(2), 115-131.  
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- 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>
- Yoo, S. J. & Huang, W. D. (2016). Can e-learning system enhance learning culture in the workplace? A comparison among companies in South Korea. *Br J Educ Technol*, 47(4), 575-591. <https://doi.org/10.1111/bjet.12240>

## **7 Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Intervjuguide.

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv.

**Vedlegg 3:** Samtykkeerklæring.

**Vedlegg 4:** Godkjenning av SIKT.



## Vedlegg 1: Intervjuguide.

# Intervjuguide

### **Introduksjon:**

- «Takk for at du har mulighet til å snakke litt med meg!»
- «Alt som kommer frem i dette intervjuet er konfidensielt og du vil bli anonymisert oppgavens analyse. Jeg ønsker å informere om at du kan når som helst trekke deg under og etter intervjuet er ferdig. Om du ønsker å lese om funnene som blir gjort i oppgaven kan du få dette tilsendt etter oppgaven er ferdigstilt på epost. Alle svar er gode, og hvis du ikke vil svare på noe er det bare å si ifra.»

### **Generell Opplevelse:**

- Hvordan forstår du begrepet kompetanseutvikling? Hva assosierer du med begrepet?
- Hvordan forstår du begrepet e-læring? Hva assosierer du med begrepet?
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn og din erfaring med e-læring?
- Finnes det spesifikke kurs eller områder innen e-læring som har vært spesielt nyttige eller utfordrende for deg?

### **Bakgrunn for E-læring i Sopra Steria:**

- Hvorfor tror du Sopra Steria har valgt å inkludere e-læring som en del av sin tilnærming til kompetanseutvikling?
- Kan du gi eksempler på hvordan Sopra Steria har lagt til rette for e-læring, og hvordan har dette formet din oppfatning av læringsmulighetene i organisasjonen?

### **Variasjon i Lærematerialer:**

- E-læringsverktøy kan presentere informasjon gjennom ulike medieformater. Hvordan bidrar variasjonen av lærematerialer, for eksempel videoer, tekst og bilder, din læring og forståelse av emnene?

### **Resultater:**

- Kan du dele eksempler på hvordan e-læring har bidratt til din kompetanseutvikling?
- Har du sett målbare resultater eller forbedringer i dine ferdigheter etter bruk av e-læringsverktøy?

### **Tilpasning og Fremtidig Utvikling:**

- "Hvordan ser du for deg at e-læring kan tilpasses bedre for å møte dine spesifikke behov? Er det spesifikke områder eller typer opplæring som du mener kan forbedres?"

### **Selvstyring og Ansvar:**

- Hvordan tar du ansvar for din egen kompetanseutvikling gjennom e-læring?
- Oppmuntrer Sopra Steria til eller legger til rette for selvstyrt læring blant ansatte?

### **Utfordringer og Løsninger:**

- Hva ser du som de største utfordringene ved bruk av e-læring for din kompetanseutvikling?
- Er det noen begrensninger eller utfordringer knyttet til tilgangen til e-læringsressurser? Hvordan håndterer Sopra Steria eventuelle begrensninger synes du?

### **Motivasjon og Engasjement:**

- Hvordan former e-læring din motivasjon og engasjement for kompetanseutvikling, spesielt sammenlignet med andre opplæringsmetoder feks. klasseromsundervisning?

### **Mentorordninger:**

- Er det etablert mentorordninger eller veiledningssystemer innenfor e-læring i organisasjonen? Hvordan tror du mentorordninger kan bidra til kompetanseutvikling gjennom e-læring?

### **Lærekultur:**

- Fremmer Sopra Steria en lærekultur blant ansatte, spesielt i sammenheng med e-læring? Eventuelt hvordan?

### **Avsluttende Refleksjoner:**

- Er det noe annet du vil legge til eller dele angående bruk av e-læring når det kommer til kompetanseutvikling?

### **Takk og Oppfølging:**

- "Tusen takk for dine perspektiver. Dine bidrag vil være avgjørende for min forskning. Om det er noe mer du ønsker å dele i etterkant, vil jeg gjerne høre fra deg, så da er det bare å kontakte meg på e-post.»

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv.

### **Vil du delta i forskningsprosjektet: «Hvordan bidrar e-læring til kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan e-læring bidrar til kompetanseutvikling blant ansatte. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave. Prosjektet fokuserer spesifikt på digital kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria, og tar sikte på å utforske hvordan e-læring kan bidra til å øke kompetansen blant de ansatte. I dagens organisasjoner, preget av geografisk spredte avdelinger og økonomiske hensyn, e-læring blitt en vanlig tilnærming. Dette gir ansatte muligheten til å utvikle kompetanse uavhengig av tid og sted, ved hjelp av diverse digitale verktøy. Min interesse ligger i å undersøke om e-læring har en effektiv metode for å styrke kunnskap og kompetanse blant de ansatte i Sopra Steria. Prosjektets overordnede mål er å få innsikt i ansattes opplevelser, bruksmønstre, og synspunkter knyttet til implementeringen av digitale læringsverktøy i Sopra Steria. Tematiske områder inkluderer generell opplevelse, bruk og aksept, effektivitet og resultater, utfordringer og begrensninger, samt tilpasning og fremtidig utvikling av e-læring. Problemstillingen for prosjektet er: Hvordan bidrar e-læring til kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til at du blir spurt om å delta er fordi du jobber i Sopra Steria, og har gjennomgått noen e-læringsplattformer som nettbasert kurs, videoleksjoner og andre former for digitalt læringsmaterieill. Det vil være 5-7 personer som får denne henvendelsen, og alle vil ha de samme kriteriene som skrevet ovenfor.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg i ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil inkludere spørsmål om hvordan du opplever e-læring på jobben, hvordan de påvirker din kompetanseutvikling, spesifikke ferdigheter eller kunnskaper du har tilegnet deg, identifisering av begrensninger og hindringer knyttet til digitale læringsverktøy, samt dine tanker om hvordan disse plattformene kan tilpasses bedre for å imøtekomme dine spesifikke behov. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som har tilgang til personopplysningene, er min veileder Erna Håland og meg.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, jeg vil også lagre datamaterialet på forskningsserver som er låst.

Hvis jeg skal intervjuer deg vil jeg bruke Nettskjema-diktafon mobilapp. Med nettskjema-diktafon kan jeg ta lydopptak på smarttelefon og sende til Nettskjema, opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og jeg kan av sikkerhetsmessige årsaker ikke lytte til opptakene i appen. Lydopptaket overføres til lagring i en låst forskningsserver som heter NICE-1. NICE-1 er NTNUs fillagringsområde for studenter som trenger skjerming av data, og for å bruke dette lagringsområdet må man koble seg opp via VPN med tofaktorautentisering. I prosjektet vil jeg snakke om ansatte i Sopra Steria, jeg vil ikke skrive ned personopplysninger i oppgaven. Så hvis du deltar vil du kun kunne gjenkjennes som ansatt i Sopra Steria.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i Juni. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk og livslang læring har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Synne Tofte Nitter, epost: [synnetn@ntnu.no](mailto:synnetn@ntnu.no) og Veileder Erna Håland, epost: [erna.haland@ntnu.no](mailto:erna.haland@ntnu.no)

**Vårt personvernombud NTNU:**

- Thomas Ørnulf Helgesen, epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), tlf: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Synne Tofte Nitter

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan bidrar e-læring til kompetanseutvikling blant ansatte i Sopra Steria?» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.*
- At svarene mine kan bli omgjort til anonymiserte sitater som ansatt i Sopra Steria.*
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.*

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4: Godkjenning av SIKT.



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
200350

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
06.01.2024

**Tittel**

Digitale læringsplattformer og kompetanseutvikling.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Erna Håland

**Student**

Synne Tofte Nitter

**Prosjektperiode**

22.01.2024 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

---

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)

- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

