

Skifte av tilnærming til kompetanseutvikling

En kvalitativ casestudie om endringsprosessene tilknyttet Yara International ASA sin nye tilnærming til kompetanseutvikling

Brage Granhus Mediås

Pedagogikk: kommunikasjon, design og læring
45 studiepoeng

Pedagogisk institutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



SAMMENDRAG: MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Skifte av tilnærming til kompetanseutvikling
Av	Brage Granhus Mediås
Emnekode	4951 – Masteroppgave – Kommunikasjon, design og læring
Semester	Vår 2022

Stikkord
Tilnærming til kompetanseutvikling En dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling Endringsprosesser Megatrender Growth mindset Learning Experience Platform Aktivitetsteori Spenninger Ekspansiv læring

Sammendrag

Mitt overordnet tema er hvordan megatrender påvirker endringer i bedrifters tilnærming til kompetanseutvikling. For å belyse denne tematikken, har jeg valgt å beskrive et globalt konserns endring i dets tilnærming til kompetanseutvikling. En ny tilnærming vil vanligvis innebære bruk av ny teknologi og andre læringsmetoder for deres ansatte. I sammenheng med dette framhever jeg i min studie to andre endringsprosesser som er tilknyttet dette skiftet. Den ene omhandler læringsteknologien som anvendes innad i Yara. Den andre er koblet til hvilket tanke sett som det tilrettelegges for i konsernet. Analyse av en slik tematikk forutsetter et teoretisk rammeverk som vektlegger de påvirkende komponentene i organisasjonen. På bakgrunn av dette har jeg benyttet meg av tredje generasjons aktivitetsteori, siden det er et perspektiv som fremmer betydningen av kontekstuelle faktorer slik som historie, samspill mellom ulike komponenter og subjektive forståelser av endringer og aktiviteter.

I min masteroppgave har jeg valgt å benytte meg av en *kvalitativ forskningsmetode* og casestudie som forskningsdesign. Casen er konsernets skifte av tilnærming til kompetanseutvikling. Analyseenheterne er konsernets globale læringsavdeling, samt en av deres forretningsenheter. Disse forstås som to adskilte aktivitetssystemer som interagerer med hverandre, og de har betydning for konsernets kompetanseutvikling. Datainnsamlingen ble utført gjennom en delvis strukturert tilnærming til intervju. For å behandle datamaterialet har jeg benyttet meg av en tematisk analyse.

Mine funn presenteres i form av svar på oppgavens forskningsspørsmål:

Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet? Yara sin etablering av den globale læringsavdelingen kan forstås som en fornyelse av dets overordnede aktivitetssystem. Formålet med en slik fornyelse har vært å redusere primære spenninger innad i systemet. Det første spenningsforholdet er tilknyttet komponenten arbeidsfordeling i form av at det har vært uklart hvem det er som har hatt ansvaret for kompetanseutviklingen innad i konsernet. Det andre spenningsforholdet er koblet til systemets medierende artefakter i form av at deres læringsteknologi ikke har hatt ønsket effekt. Læringsinnhold, tilnærminger til kompetanseutvikling og teknologi som er produkter av aktiviteten til læringsavdelingen blir benyttet på ulike måter av de andre aktivitetssystemene innad i Yara. Dette gjelder også for aktivitetssystemet til forretningsenheten. Enheten vil bruke disse produktene som artefakter for å videreutvikle de ansattes kompetanse slik at de lettere vil

kunne oppnå objektet. Slik vil aktiviteten og objektet til læringsavdelingens aktivitetssystem være rettet mot å støtte objektet til forretningsenhetens aktivitetssystem.

Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling? Objektet til læringsavdelingen er som nevnt å koordinere og legge til rette for en effektiv og bærekraftig kompetanseutvikling i konsernet. Megatrendene globalisering og digitalisering har ført til at de ikke lengre kan satse på å ansette nye arbeidstakere for å dekke kompetansegap. Grunnen til dette er at megatrendene medfører et samspill mellom lokale og globale forhold som resulterer i at det oppstår endringer fortløpende i markedet. Videre kan ikke konsernet lengre ha en forutseende tilnærming slik som de har hatt tidligere. Dette begrunnes ved at megatrendene gjør det umulig å predikere hvilke kompetansebehov som vil gjelde i framtiden. Disse spenningsforholdene oppfattes som primære spenningsforhold, siden de hindrer subjektene innad i aktivitetssystemet til læringsavdelingen å oppnå deres objekt. På bakgrunn av dette har de startet og fornyet sin aktivitet i form av en ny tilnærming til kompetanseutvikling.

Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som den forutsetter? Læringsavdelingen går bort fra en forutseende tilnærming på grunn av at den er ømfintlig for endringer som kommer av megatrender. Gjennom den nye tilnærmingen skal læringsavdelingen gi de ansatte mer av ansvaret for deres egen kompetanseutvikling. Den globale læringsavdelingen vil få en mer støttende rolle der de fokuserer på å tilrettelegge for de ansattes læringsprosesser. Dette skiftet vil være dialektisk knyttet til aktivitetssystemet som helhet og medfører to andre endringsprosesser. Disse omhandler læringsteknologi og tankesett. Det kommer fram i datamaterialet at redskapet i form av et LMS som ble brukt før skiftet ikke samsvarer med det læringsavdelingen forsøker å oppnå gjennom den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. For å fjerne dette primære spenningsforholdet har det oppstått en transformasjon innad i aktivitetssystemet ved at de nå implementerer et nytt redskap i form av en LXP. Videre kan det forstås som at implementeringen av LXP har ført til tertiære spenninger innad i aktivitetssystemet til forretningsenheten i form av at det har oppstått konkurranse mellom den gamle praksisen og den nye. Hvis aktørene innad systemene klarer å løse opp i disse motsetningene kan implementeringen av LXP'en ende i en fornyet praksis med nye metoder, arbeidsfordelinger og samarbeidsformer. Videre fremmes det at dagens tankesett ikke samsvarer med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling, noe som forstås som et primært

spenningsforhold innad i systemet (Engeström, 2015). For å løse disse vil læringsavdelingen tilrettelegge for growth mindset innad i konsernet. Når denne transformasjonen fullføres vil growth mindset bli en del av redskapene som aktivitetssystemet benytter for å oppnå dets aktivitet.

Hvordan kan disse endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara? Ekspansiv læring består av en prosess som omhandler samarbeid mellom forskjellige aktører tilknyttet aktiviteten å oppnå et nytt objekt. Innenfor aktivitetssystemet som læringsavdelingen består av vil dette omhandle aktiviteten å innføre den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling for å oppnå systemets objekt. Videre vil de andre endringsprosessene tilknyttet dette skiftet i form av bruken av ny læringsteknologi og tilretteleggingen for et nytt tankesett, også understøtte muligheten for ekspansiv læring innad i systemet. Dette på bakgrunn av at disse vil implementeres inn i de andre aktivitetssystemene som utgjør Yara. Alle disse endringene vil kreve at subjektene innenfor aktivitetssystemene klarer å opparbeide seg ny kunnskap som prosessene forutsetter. Lykkes de med implementeringen av disse endringene, så kan dette resultere i en ekspansiv transformasjon som fører til at konsernets praksis kan omfavne andre muligheter som tidligere ikke har vært mulig.

SUMMARY: MASTER IN PEDAGOGY – MASTER’S THESIS

Title	Change of approach to competence development
By	Brage Granhus Mediås
Subject code	4591 – Master’s thesis – Communication, design and learning
Semester	Spring 2022

Key Words:

Approach to competence development
A dynamic approach to competence development
Change processes
Megatrends
Growth Mindset
Learning Experience Platform
Activity Theory
Tensions
Expansive learning

Summary

The main theme of this thesis is how megatrends are connected to organizations approach to competence development. To enlighten this subject, I have chosen to describe a company's change in their approach to competence development. A new approach will contain use of different technology, and new methods for learning. In this respect I will in my thesis draw attention to two other change processes that are associated with the company's new approach to competence development. The first one refers to the learning technology that the company uses. The second one is connected to the mindset that the company facilitates for. The analysis of these themes requires a theoretical framework that emphasizes the influential components in an organization. I have decided to use the third generation of activity theory, because it is a theory that highlights the meaning of contextual factors such as history, interplay between different components, and subjective understandings of changes and activities.

In my thesis I have chosen to employ a qualitative method and case study as research design. My case concerns the company's change in their approach regarding competence development. The unit of analyses is the company's global learning department and one of their business units. These are understood as two activity systems that interact with each other, and they are meaningful for the company's competence development. I have used a semi-structured approach to conducting interviews to collect the data material. To analyze the data material, I have used a thematic analysis.

My findings are presented in the form of answers to the thesis' research questions:

How can the establishment of the global learning department be understood in relation to Yara's overall business? Yara's establishment of the global learning department can be understood as a renewal of its overall activity system. The purpose of such a renewal has been to reduce primary tensions within the system. The first tension is related to the division of labor component in the form that it has been unclear who has been responsible for the competence development within the group. The second tension relationship is connected to the system's mediating artifacts in the form that their learning technology has not had the desired effect. Learning content, approaches to competence development and technology that are products of the activity of the learning department are used in different ways by the other activity systems within Yara. This also applies to the activity system of the business unit. The unit will use these products as artifacts to further develop the employees' competence so that they will be able to

achieve the object more easily. Thus, the activity and object of the learning department's activity system will be aimed at supporting the object of the business unit's activity system.

What tensions are expressed and emphasized in the learning department's new approach to competence development? As mentioned, the object of the learning department is to coordinate and facilitate efficient and sustainable competence development in the group. The megatrends globalization and digitalization have meant that they can no longer focus on hiring new employees to cover skills gaps. The reason for this is that the megatrends lead to an interplay between local and global conditions that results in changes occurring continuously in the market. Furthermore, the group can no longer have a foresighted approach as they have had in the past. This is justified by the fact that the megatrends make it impossible to predict which competence needs will apply in the future. These stress conditions are perceived as primary stress conditions since they prevent the subjects within the activity system of the learning department from achieving their object. Based on this, they have started and renewed their activity in the form of a new approach to competence development.

How do the employees in the various departments experience the new approach to competence development and the other change processes that it presupposes? The learning department is moving away from a foresighted approach because it is sensitive to changes that come from megatrends. Through the new approach, the learning department will give employees more of the responsibility for their own competence development. The global learning department will have a more supportive role where they focus on facilitating the employees' learning processes. This shift will be dialectically linked to the activity system as a whole and entails two other change processes. These deal with learning technology and mindsets. It appears from the data material that the tool in the form of an LMS that was used before the shift does not correspond to what the learning department is trying to achieve through the new approach to competence development. To remove this primary tension relationship, a transformation has taken place within the activity system in that they are now implementing a new tool in the form of an LXP. Furthermore, it can be understood that the implementation of LXP has led to tertiary tensions within the activity system of the business unit in the form of competition between the old practice and the new one. If the actors within the systems manage to resolve these contradictions, the implementation of the LXP may end up in a renewed practice with new methods, division of labor and forms of collaboration. Furthermore, it is promoted that the current mindset does not correspond to the new approach to competence development, which

is understood as a primary tension within the system (Engeström, 2015). To solve these, the learning department will facilitate growth mindsets within the group. When this transformation is completed, the growth mindset will become part of the tools that the activity system uses to achieve its activity.

How can these change processes facilitate new development in Yara? Expansive learning consists of a process that deals with collaboration between different actors associated with the activity of achieving a new object. Within the activity system that the learning department consists of, this will deal with the activity of introducing the new approach to competence development to achieve the system's object. Furthermore, the other change processes associated with this shift in the form of the use of new learning technology and the facilitation of a new mindset will also support the possibility of expansive learning within the system. This is because these will be implemented in the other activity systems that make up Yara. All these changes will require that the subjects within the activity systems are able to accumulate new knowledge that the processes presuppose. If they succeed in implementing these changes, this can result in an expansive transformation that leads to the group's practice embracing other possibilities that have not previously been possible.

Forord

Da var min tid som student over. Jeg kan se tilbake på fem fantastiske år med dypdykk i pedagogikken. I løpet av disse årene har jeg funnet ut hva det er jeg brenner for, nemlig det å gjøre andre mennesker best mulig i jobbene sine. Gjennom mitt masterstudium opplever jeg å ha opparbeidet meg den nødvendige kompetansen for å gjøre nettopp dette.

Det å skrive en masteroppgave har vært en krevende, men mest av alt en lærerik prosess. Jeg har vært heldig, siden jeg fikk muligheten til å skrive om noe som jeg virkelig interesserer meg for. Det er flere som skal takkes for at jeg har klart å komme meg gjennom denne prosessen.

Først vil jeg rette oppmerksomhet til den flotte familien min. Dere har bidratt med oppmuntring og støtte gjennom hele min studieperiode. Det setter jeg uendelig stor pris på.

Videre vil jeg takke min veileder Hans Christian Arnseth. Du har kommet med konstruktive og rike tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Tusen takk!

Takk til min medstudent og kompis Nikolai som har bidratt til at disse fem årene har blitt kunnskapsrike og underholdende.

Jeg vil også takke kontaktpersonen i organisasjonen jeg fikk skrive om. Du har vært til stor hjelp. Videre vil jeg takke alle informantene som har deltatt i studien min.

Ikke minst takk til deg som leser teksten.

God lesing!

Oslo, juni 2022.

Brage Granhus Mediås

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Presentasjon og aktualitet	1
1.2 Oppgavens tema og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens avgrensing.....	4
1.4 Litteratursøk og teoretisk avgrensning.....	5
1.5 Strukturen videre.....	6
2. Tidligere forskning	7
2.1 Konsekvensene av megatrender for organisatorisk kompetanseutvikling	7
2.2 Hvordan organisasjoner benytter seg av læringsteknologi for å bedrive kompetanseutvikling	11
3. Teoretisk rammeverk	15
3.1 Aktivitetsteori	16
3.1.1 De tre generasjonene til aktivitetsteori	17
3.1.2 Tredje generasjons aktivitetsteori	19
3.2 Spenninger i aktivitetssystem	21
3.3 Ekspansiv læring.....	23
3.4. Hvordan det teoretiske rammeverket vil benyttes.....	25
4. Metode og metodiske valg	26
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	26
4.2 Forskningsdesign	27
4.2.1 Casestudie som forskningsdesign	28
4.3 Datainnsamling	29
4.3.1 Intervju	29
4.3.2 Intervjuguide	30
4.4 Databehandling	31
4.4.1 Transkribering	31
4.4.2 Tematisk analyse.....	31
4.5 Kvalitetssikring av forskningsprosjektet.....	35
4.5.1 Validitet.....	35
4.5.2 Reliabilitet.....	37
4.5.3 Overførbarhet.....	38
4.6 Etske betraktninger	39
5. Kontekst og redegjørelse av case	41
5.1 Generelt om selskapet.....	41
5.2 Undersøkelse av kompetanseutviklingen til Yara av Ernst & Young	42
5.3 Yara sin nye plan for selskapets kompetanseutvikling	44
5.4. Hvordan utførelsen av kompetanseutvikling er organisert innad i Yara.....	46
6. Analyse av datamateriale	49
6.1 Tilnærming til kompetanseutvikling.....	49
6.1.1 Tilnærmingen til kompetanseutvikling før den nye satsningen.....	50
6.1.2 Hvordan tilnærmingen til kompetanseutvikling har endret seg	52
6.1.3 Hvorfor kompetansestrategien har endret seg.....	54

6.1.4 Formålet med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling	57
6.2 Bruken av læringsteknologi	58
6.2.1 Hvilken læringsteknologi som ble brukt før den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling ...	58
6.2.2 Ny læringsteknologi blir brukt i sammenheng med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling	60
6.3 Endringer i tankesett	63
7. Diskusjon	66
7.1 Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet?	66
7.1.1 Læringsavdelingen som et aktivitetssystem	67
7.1.2 Samspill mellom to aktivitetssystem	70
7.2 Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling?	72
7.3 Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som den forutsetter?	73
7.3.1 Læringsteknologi	74
7.3.2 Ansattes og lederes tankesett	76
7.4 Hvordan kan disse endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara?	77
8. Avslutning.....	80
8.1 Oppgavens hovedfunn	80
8.2 Svakheter og begrensinger ved oppgaven	82
8.3 Anbefalinger til videre forskning	83
8.4 Avsluttende refleksjoner	84
Litteraturliste	86
Appendiks.....	90
Vedlegg 1: Informert samtykkeskjema.....	90
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	93
Vedlegg 3: Intervjuguide	95

Figuroversikt

Figur 1. (a.) Trekanten til venstre illustrer Vygotsky sin modell for mediert handling og (b.) Trekanten til høyre er en omformulering av den klassiske modellen (Engström 2010).	17
Figur 2. Strukturen til et aktivitetssystem (Engeström, 2010).	19
Figur 3. To interagerende aktivitetssystem (Engeström, 2010).	20
Figur 4. Engeström sin modell for ekspansiv læring (Engeström, 2010).	24
Figur 5. Oversikt over tema	34
Figur 6. Aktivitetssystemet til læringsavdelingen	69
Figur 7. Samspillet mellom aktivitetssystemene til læringsavdelingen og forretningsenheten.....	71

1. Introduksjon

1.1 Presentasjon og aktualitet

Oppdatering og vedlikehold av ansattes kompetanse er en av de mest sentrale forutsetningene for verdiskapning i næringslivet (Nordhaug et al., 2004). I en studie av Wilde et al. (2021) kommer det fram at i USA var det over 7,5 millioner arbeidsstillinger som krevde mer enn 17 konkrete ferdigheter i 2018. I 2021 krevde de samme rollene over 21 ferdigheter, og åtte av disse er nye. Videre fremheves det i artikkelen at 29 % av ferdighetene fra 2018 trolig vil være irrelevante i løpet av 2022. I sammenheng med dette oppfattes det som at omstillingshastigheten i arbeidslivet har økt. Tempoet vil variere mellom bransjer og virksomheter, men det er allikevel liten tvil om at endringer kan skje raskt (Meld. ST. 14. [2019-2020]). Cascio (2019) påpeker at dette henger sammen med *megatrender* slik som *digitalisering* og *globalisering*. Megatrender betegner de største driverne for endring i samfunnet (James, 1997).

Disse endringsprosessene resulterer i at arbeidsoppgaver og jobber forsvinner, men også at nye oppstår. På bakgrunn av dette vil organisasjoners kompetansebehov være i en kontinuerlig utvikling (Cascio, 2019). For å holde tritt med omstillingen, så er det avgjørende å satse på en fleksibel og tilpasningsdyktig kompetanseutvikling i arbeidslivet (Meld. ST. 14. [2019-2020]). Fornyelse og oppdatering av kunnskap har derfor blitt et fokusområde både for den enkelte arbeidstaker, men også for bedrifter i sin helhet (NOU 2007:11).

For å tilpasse seg disse hyppige endringene har flere organisasjoner startet med å etablere løse organisasjonsformer, hvor man vektlegger nettverk- og teambaserte arbeidsmetoder (Jungert et al., 2018). Dette kan resultere i at ansatte får mer makt og kontroll over egen arbeidssituasjon. I sammenheng med dette fremmer Trondsen og Vickery (1997) ideen om at det er ansatte som må avgjøre hvilken kunnskap og kompetanse som organisasjonen bør satse på, siden det er de som har best innsikt i hvilke ferdigheter det er behov for. I samsvar med en slik tankegang påpeker Wilde et al. (2021) at flere organisasjoner har startet med å benytte seg av en *dynamisk tilnærming* til opplæring, hvor de ansatte får mer ansvar for sin egen kompetanseutvikling.

Bell og Moore (2018) påpeker i sin studie at det er blitt normalt for organisasjoner å benytte seg av *læringsteknologi* for å distribuere læringsinnhold og videreutvikle sine ansatte. Læringsteknologi kan defineres som en dynamisk og framtreddende ansamling av teknologiske verktøy, programvare, applikasjoner og mobilteknologi som integrerer teknologiske og pedagogiske trekk og prinsipper (Dabbagh et al., 2016). Bruken av dette oppfattes som nødvendig, siden globalisering har ført til at mange organisasjoner har ansatte over store deler av verden (Cascio, 2019). Læringsteknologi gjør det mulig for organisasjoner å levere læringsinnhold til sine ansatte hvor som helst og når som helst på en kostnadseffektiv måte (Bell & Moore, 2018). På bakgrunn av at statisk levering av innhold via teknologi ikke nødvendigvis skaper gode læringsprosesser, så har flere organisasjoner begynt å se på muligheten for å benytte seg av *Learning Experience Platform* (LXP) for å utføre deler av sin kompetanseutvikling (Awasthi, 2020). LXP er en brukerorientert programvare. Formålet til en LXP vil være å skape mer personaliserte læringsopplevelser og assistere brukerne til å finne relevant innhold (Awasthi, 2020). Konsernet som er casen i min oppgave, befinner seg i en implementeringsprosess av en LXP for å understøtte sin nye dynamiske tilnærming til kompetanseutvikling.

Oppsummert oppfattes det som at megatrender fører til at organisasjoner endrer måten de utfører kompetanseutvikling på. Videre kan disse forandringene innebære at organisasjoner tilpasser læringsteknologien som anvendes for å utføre organisatorisk kompetanseutvikling.

1.2 Oppgavens tema og forskningsspørsmål

Mitt overordnet tema er hvordan megatrender henger sammen med endringer i organisasjoners tilnærming til kompetanseutvikling. I lys av dette vil jeg i min masteroppgave beskrive hvordan det globale konsernet Yara International ASA (Yara) forsøker å utvikle en tilnærming til kompetanseutvikling som gjør virksomheten i stand til å respondere på endringer i markedet (Yara International ASA, 2021). En ny tilnærming til kompetanseutvikling vil vanligvis innebære bruk av annen teknologi og nye læringsmetoder for de ansatte (Wilde et al., 2021). I sammenheng med dette framhever jeg i min studie to andre endringsprosesser som er tilknyttet dette skiftet. Den ene omhandler læringsteknologien som anvendes innad i Yara. Den andre er koblet til hvilket tankesett som man ønsker å etablere i virksomheten.

Yara har nylig gjennomgått en organisatorisk omstrukturering (Yara International ASA, 2020). På grunn av denne og den høye omstillingshastigheten som eksisterer i dagens marked, så har de startet en ny satsning på læring og utvikling i selskapet (Yara International ASA, 2021). Yara har en overordnet ambisjon om å engasjere de ansatte på en slik måte at læring oppstår hyppig på arbeidsplassen. De planlegger å oppnå dette gjennom en dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling, bruk av ny læringsteknologi i form av en LXP og tilrettelegging av *growth mindset* innad i konsernet (Yara International ASA, 2020). Growth mindset referer til en oppfatning om at mennesker kan utvikle det meste av sine evner og ferdigheter gjennom dedikasjon og hardt arbeid (Dweck, 2015). I sammenheng med satsningen på læring og utvikling har konsernet etablert en ny læringsavdeling som har ansvaret for den globale kompetanseutviklingen. Denne avdelingen har startet arbeidet med å utvikle en ny dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling som vektlegger tilpasningsdyktighet og fleksibilitet. Den globale læringsavdelingen og de andre forretningsenhetene har et tydelig samspill. På denne måten vil den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling også ha konsekvenser for de andre avdelingene i konsernet.

For å redegjøre for dette skiftet, samt endringsprosessene som dette skiftet innebærer, så vil jeg presentere en gjennomgang av sentrale styringsdokument. Videre vil jeg presentere utdrag fra intervjuer med ansatte som arbeider med kompetanseutvikling i konsernet for å fremme deres forståelse av endringsprosessene. Tre av informantene arbeider ved den globale læringsavdelingen, mens den siste har en lederstilling hos en av konsernets forretningsenheter. En beskrivelse av informantenes forståelse av slike omfattende endringsprosesser forutsetter et analytisk rammeverk som vektlegger komplekse endringer i større system. På bakgrunn av dette har jeg benyttet meg av tredje generasjons aktivitetsteori for å diskutere mine funn, siden det er en teori som fremmer betydningen av kontekstuelle faktorer slik som historie, samspill mellom ulike komponenter og subjektive forståelser av endringer og aktiviteter (Engeström, 2011).

På bakgrunn av oppgavens tematikk og teoretiske rammeverk har jeg utviklet følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet?*
- 2) *Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling?*
- 3) *Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som den forutsetter?*
- 4) *Hvordan kan endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara?*

Hensikten ved å besvare disse forskningsspørsmålene er at det vil kunne redegjøre for bakgrunnen til Yara sin nye tilnærming til kompetanseutvikling, beskrive skiftet og de andre endringsprosessene som det forutsetter.

1.3 Oppgavens avgrensning

Oppgavens metodiske avgrensning. Jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. Begrunnelsen for metodevalget er oppfattelsen om at det kan føre til en dypere forståelse av informantenes oppfatninger av konsernets endringer tilknyttet den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. Yin (2003) argumenterer for at casestudie som forskningsdesign er egnet for studier som forsøker å beskrive omfattende sosiale fenomener. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte meg av casestudie som forskningsdesign. Casen er konsernets skifte av tilnærming til kompetanseutvikling. Valg av teknikk for datainnsamling er begrunnet ved datatypen som var passende for å undersøke oppgavens forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2016). På bakgrunn av dette ble kvalitativ datainnsamling gjennom en delvis strukturert tilnærming til intervju, valgt for å få en dypere innsikt i endringsprosessene tilknyttet konsernets nye tilnærming til kompetanseutvikling. For å behandle datamaterialet har jeg benyttet meg av en tematisk analyse.

Casen sin avgrensning. Min masteroppgave omhandler et globalt gjødsel- og kjemikaliekonsern. Bransjen konsernet befinner seg i er stor, og den består av flere sentrale aktører. På bakgrunn av dette kan ikke mine konkrete resultater som er tilknyttet ett spesifikt konsern generaliseres for hele

bransjen. Videre fokuserer jeg hovedsakelig på ett spesifikt fenomen innenfor dette konsernet som er utviklingen av den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de endringsprosessene som dette medfører. Analyseenheter i min masteroppgave er konsernets globale læringsavdeling, samt en av deres forretningsenheter. Disse forstås som to egne aktivitetssystemer som interagerer med hverandre, og de har betydning for konsernets kompetanseutvikling. Konsernet består av en god del andre avdelinger som mest sannsynlig har andre forutsetninger, behov og oppfatninger tilknyttet skifte av tilnærming til kompetanseutvikling. Disse vektlegges dog ikke i denne studien på grunn av tid og oppgavens omfang.

1.4 Litteratursøk og teoretisk avgrensning

I litteratursøket til min masteroppgave har jeg benyttet meg av *snøballmetoden*. Dette innebærer å finne et lite utvalg med relevante tekster (Jensen, 2002). Deretter finner man andre artikler ved å se på litteraturlisten til studiene. Med andre ord har jeg hatt et lite utvalg som gradvis har vokst. Søkemotorene som har blitt brukt er SAGE journals, JSTOR, Psycnet, Oria, og Google Scholar.

Jeg har satt søkelys på tidligere forskning som omhandler endringer tilknyttet organisasjoners tilnærming til kompetanseutvikling og har funnet flere gode studier som belyser tematikken. Jeg starter redegjørelsen av tidligere forskning med studier som påpeker at megatrendene globalisering og digitalisering har hatt konsekvenser for organisatorisk kompetanseutvikling (Cascio, 2019; Noe et al., 2014; Bell & Moore, 2018). Videre trekker jeg fram studier som fremmer hvordan organisasjoner tilpasser seg den høye omstillingshastigheten i markedet (Sackmann et al., 2009; Albert, 2005; Okada, 2004; Wilde et al., 2021; Robles, 2012). På grunn av at læringsteknologi er avgjørende for globale konsern sin kompetanseutvikling ble det også relevant å se på hvordan bruken av dette kan endre seg i sammenheng med tilnærming til kompetanseutvikling. Dette vil utgjøre det andre og siste temaet i min redegjørelse av tidligere forskning. Innenfor denne tematikken starter jeg med å presentere studier som omhandler hvordan organisasjoner tidligere har benyttet seg av tradisjonell E-læring (DeRouin et al., 2005; Welsh et al., 2003; Netteland, 2009; Wang, 2018). Videre presenterer jeg tekster som fremmer at flere organisasjoner har startet med å benytte seg av ny læringsteknologi i form av LXP for å utføre sin kompetanseutvikling (Awatashi, 2020; Kaklij et al., 2020).

Mitt teoretiske rammeverk består av tredje generasjons aktivitetsteori. Videre suppleres dette med spenningsbegrepet og teorien om ekspansiv læring. For å redegjøre for dette har jeg benyttet meg av klassiske bidrag (Vygotsky, 1986; Leontiev, 1981; Engeström 2010; 2011; 2015) og noen teoretiske betraktninger fra andre studier (Moore, 2007; Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Arnseth, 2008; Sfard, 1996).

Mitt metodekapittel starter med en begrunnelse for valget av kvalitativ forskningsmetode (Bryman, 2016; Silverman, 2005). Deretter beskriver benytter jeg tekster av Thagaard (2013), Grønmo (2016) og Anker (2020) for å redegjøre for min vitenskapsteoretiske forankring. Derneft benytter jeg meg av flere tekster (Yin, 2018; Silverman, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009; Bryman, 2016; Thagaard, 2016; Braun & Clarke, 2006; 2019; Seale, 1999) for å forklare forskningsdesign, metodiske valg og etiske betraktninger.

For å redegjøre for min case har jeg fått tilgang til flere sentrale styringsdokument gjennom min kontaktperson i organisasjonen (Ernst & Young Global Limited, 2020; Yara International ASA 2020; 2021).

1.5 Strukturen videre

I kapittel 2 presenteres sentrale studier fra tidligere forskning. Dette kapittelet er delt opp i to deler. Det første omhandler konsekvensene av megatrender for organisatorisk kompetanseutvikling, mens del to dreier seg om hvordan organisasjoner benytter seg av læringsteknologi for å bedrive kompetanseutvikling. I kapittel 3 beskrives oppgavens teoretiske rammeverk som består av tredje generasjons aktivitetsteori, spenningsbegrepet og ekspansiv læring. I kapittel 4 redegjør jeg for valgene jeg har tatt tilknyttet studiens metodiske tilnærming og analyse, samt mine betraktninger rundt hvorfor jeg har tatt disse valgene. Formålet med dette er å gi leseren innsikt i forskningsprosessen slik at vedkommende kan vurdere studiens kvalitet. Kapittel 5 består av en kontekstbeskrivelse og redegjørelse av oppgavens case og analyseenheter. I kapittel 6 vil jeg redegjøre for oppgavens analyse. I kapittel 7 vil jeg diskutere oppgavens forskningsspørsmål basert på tidligere forskning, det teoretiske rammeverket og oppgavens analyse. I kapittel 8 vil jeg oppsummere svarene, diskutere mulige svakheter ved studien, komme med anbefalinger til videre forskning og presentere avsluttende refleksjoner.

2. Tidligere forskning

Yin (2003) påpeker at formålet med et litteratursøk vil være å få et utgangspunkt for å stille gode spørsmål, samt for å skape et grunnlag for å sammenligne, diskutere og tydeliggjøre funn. På bakgrunn av dette vil jeg redegjøre for tidligere forskning på temaene som er relevante for min masteroppgave. Disse er *konsekvensene av megatrender for organisatorisk kompetanseutvikling og hvordan organisasjoner benytter seg av læringsteknologi for å bedrive kompetanseutvikling*.

2.1 Konsekvensene av megatrender for organisatorisk kompetanseutvikling

James (1997) definerer begrepet *trend* som en retning og forstår det som et utviklingsmønster. I sammenheng med dette oppfatter han megatrender som en stor bevegelse mot en konkret retning. I samsvar med dette forstår Cascio (2019) megatrender som de største faktorene som driver frem forandring i samfunnet. Noen sentrale trender som fremmes i James (1997) sin litteraturstudie er globalisering og digitalisering. Globalisering handler blant annet om evnen et individ eller et selskap har til å konkurrere og/eller samarbeide globalt (Robertson & White, 2007). Tilgjengelig arbeidskraft i andre land, kombinert med en enkel mulighet til å reise og kommunisere internasjonalt har skapt et globalt marked som resulterer i økt konkurranse i arbeidslivet (Cascio, 2019). Begrepet digitalisering referer til prosesser hvor teknologi benyttes for å fornye, forenkle og forbedre handlinger og tjenester (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2014). I sammenheng med dette endrer teknologien hvordan organisasjoner skaper verdier, hvordan de ansatte jobber og hvordan man interagerer med hverandre. I dette delkapitlet vil jeg presentere studier som framhever hvordan megatrender påvirker moderne kompetanseutvikling i en organisatorisk setting.

Cascio (2019) påpeker i sin artikkel at megatrendene globalisering og digitalisering har konsekvenser for organisatorisk kompetanseutvikling. I denne litteraturstudien identifiserte Cascio (2019) trender basert på at de oppfylte følgende krav: (1) Publiserte undersøkelser av ulike grupper som støtter fremveksten av trenden. (2) Publiserte intervjuer med eksperter på området som argumenterer for fremveksten av trenden. (3) Minimum tre publiserte artikler som siterer litteratur som støtter fremveksten av trenden. Cascio (2019) skiller mellom endringer på et *makronivå* og *mikronivå*. I analysen på et makronivå ser han på større prosesser som er generelle i samfunnet. På

et mikronivå fremmer han trekk fra flere konkrete organisasjoner. På et makronivå fant Cascio (2019) at den høye omstillingshastigheten som kommer av megatrendene fører til at ansatte stiller større krav til sine arbeidsgivere om kontinuerlig utvikling av sine ferdigheter. I sammenheng med dette har en god kompetanseutvikling blitt viktig for merkevaren til organisasjoner. På et mikronivå påpeker Cascio (2019) at flere organisasjoner har fått en ny oppfatning av effektiv kompetanseutvikling. Denne innebærer bruken av korte digitale kurs, og et nytt fokus på å aktivt fornye kunnskapen til de ansatte slik at den forholder seg relevant.

Noe et al. (2014) vektlegger hvordan bedrifters evne til å holde seg kompetitive blir påvirket. I deres litteraturstudie påpeker de at megatrendene globalisering og digitalisering utfordrer selskapers konkurransedyktighet. For å kunne opprettholde denne fremhever de betydningen av *humankapital*. En bedrifts humankapital består av de ansattes kunnskap, ferdigheter, evner og andre ressurser (Noe et al., 2014). En organisasjons kompetanseutvikling kan være med på å øke dens humankapital. I lys av dette argumenterer Noe et al. (2014) for at en god og effektiv utvikling av ansattes kunnskap vil være avgjørende for at en organisasjon kan holde seg konkurransedyktig i dagens marked, og at det er nøkkelen til å få et kompetitivt fortrinn.

I litteraturstudien til Bell og Moore (2018) fremmes det også at videreutvikling av humankapitalen er sentralt for organisasjoners evne til å danne seg et konkurransefortrinn i dagens globaliserte og digitaliserte arbeidsmarked. Det at kompetanseutvikling viser seg å være av strategisk viktighet har ført til at bedrifter investerer mer midler i dette. Videre påpekes det at på grunn av globalisering og digitalisering, så blir mer av treningen gjort digitalt. Moderne læringsteknologi gjør det mulig for organisasjoner å levere læringsinnhold til sine ansatte når som helst og hvor som helst. På bakgrunn av dette påpeker Bell og Moore (2018) at det har blitt mindre av tradisjonell klasseromsundervisning i arbeidslivet. Videre har det blitt vanligere at store selskap har egne digitale læringsplattformer som tilbyr E-læringskurs og andre læringsressurser.

Sackmann et al. (2009) utførte en longitudinell studie som omhandlet hvordan et selskap skiftet strategi for å tilpasse seg megatrendene globalisering og digitalisering. Longitudinelle data ble samlet inn over fire år gjennom observasjon og intervjuer. Dette skiftet besto av endringer i organisatoriske strukturer, lederskap, kompetanseutvikling og kultur. Skiftet fikk ønskede

resultater. Sackmann et al. (2009) påpeker at dette hadde sammenheng med at organisasjonen benyttet seg av en *omfattende tilnærming* til endring. Dette innebar at alle relevante områder til bedriften ble inkludert i endringsprosessen.

I 1990 kom Senge med betegnelsen *lærende organisasjon*. Dette konseptet omhandler tanken om at organisasjoner har kapasiteten til å lære og endre seg på ulike måter basert på prosesser og teknikker som fokuserer på det å lære seg å lære. Albert (2005) sin casestudie beskrev en organisasjon som produserer medisinsk utstyr, og dens bruk av konseptet lærende organisasjon. Bransjen har i stor grad blitt påvirket av digitalisering. Formålet med studien var å beskrive en endringsprosess som var designet for å legge til rette for transformasjonen til organisasjonen. Dette innebar et skifte fra en produksjonsmentalitet hvor firmaet prioriterte å få produktene ut til kundene så fort som mulig, til å bli en organisasjon som satset på produktkvalitet. Denne endringsprosessen innebar en omfattende kompetansehevingsprosess hvor ansatte opparbeidet seg ny kunnskap internt i selskapet. I analysen påpekte Albert (2005) at endringen førte til positive resultater. Det mest sentrale var at et mindre antall produkter ble sendt tilbake til organisasjonen.

Okada (2004) så konkret på konsekvensene av megatrenden globalisering. Hun undersøkte endringer i ferdighetsutvikling til indiske arbeidere på 90-tallet i en tid hvor India sin økonomi ble innlemmet i den globale økonomien. Okada (2004) påpeker at den globale konkurransen førte til nye arbeidsmetoder som resulterte i nye kunnskapsbehov. I casestudien undersøkte hun 50 billeverandører og forsøkte å beskrive hvordan disse responderte på de nye kompetansebehovene som globaliseringen medførte. For å gjennomføre disse endringsprosessene ansatte flere av selskapene nye arbeidstakere som hadde ekspertise på de nye arbeidsmetodene som globaliseringen innebar.

I samsvar med studiene ovenfor påpeker Wilde et al. (2021) at industrier, organisasjoner, kompetansebehov og arbeidsmetoder er i en stadig endring. I deres artikkel fokuserte de på hvordan organisasjoner håndterer skiftet i kompetansebehov. De analyserte intervjuer av 6500 ansatte og 75 ledere. Et funn i denne studien kan kritisere taktikken som fremmes i artikkelen til Okada (2004). Wilde et al. (2021) påpeker at å ansatte nye arbeidstakere ikke er en bærekraftig strategi, siden nye endringer oppstår hyppig. Videre kommer det fram i analysen at organisasjoner

vanligvis benytter seg av enten en *reaktiv tilnærming* eller en *forutseende tilnærming* for å dekke mulige kompetansegap. En reaktiv tilnærming innebærer at kompetanseavdelingen prøver å utfylle gapene i det de oppstår. Med en forutseende tilnærming forsøker kompetanseavdelingen å predikere hvilke kompetansebehov som kommer til å oppstå i bedriften. Wilde et al. (2021) argumenterer for at kompetanseavdelinger bør anvende en dynamisk tilnærming for å håndtere skift i kompetansebehov. Tilnærmingen innebærer at ansatte får mer ansvar for egen kompetanseutvikling, og hvor kompetanseavdelingen får en mindre styrende samt mer støttende funksjon. Sentralt for denne strategien er tanken om at det er de ansatte som vet hva de har behov for. Wilde et al. (2021) konstaterer at flere organisasjoner har startet å benytte seg av en slik dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling for å ta høyde for den store omstillingshastigheten i samfunnet.

Robles (2012) fokuserte på konsekvensene av megatrenden digitalisering. I sin studie identifiserer han ti *myke ferdigheter* som er sentrale i dagens arbeidsliv. Myke ferdigheter er ikke tekniske ferdigheter som er relatert til hvordan en ansatt arbeider (Robles, 2010). Eksempler på dette kan være hvordan den ansatte kommuniserer og tenker. Robles (2010) kartla ferdighetene basert på spørreundersøkelser og intervju med ulike arbeidsgivere. I studien kommer det fram at megatrenden digitalisering har hatt en stor effekt på hvilke ferdigheter organisasjoner etterspør, og hvilke som de velger å videreutvikle. Robles (2012) påpeker at skifte fra en industriell økonomi til et informasjonssamfunn innebærer at arbeidsgivere vektlegger myke ferdigheter i økende grad. Dette begrunnes med at slike ferdigheter ikke endres like ofte som harde ferdigheter. Harde ferdigheter referer til teknisk kompetanse. Eksempelvis hvordan man bruker en konkret maskin. For organisasjonen i studien var de mest sentrale myke ferdighetene: kritisk tenkning, integritet, tilpasningsdyktighet og kommunikasjon.

Oppsummert kommer det fram at megatrender har flere konsekvenser for organisasjoners kompetanseutvikling. For det første fremstår det som at betydningen av kompetanseutvikling har økt. Cascio (2019) påpeker at ansatte stiller høye krav til sine arbeidsgivere om muligheter for kompetanseheving, og at god kompetanseutvikling har blitt viktig for merkevaren til organisasjoner. Det fremmes også i flere studier (Noe et al., 2014; Bell & Moore, 2018; Sackmann et al., 2009) at en effektiv og god kompetanseutvikling er sentralt for at organisasjonen skal holde

seg konkurransedyktig i dagens globaliserte og digitaliserte arbeidsmarked. For det andre kan det oppfattes som at megatrender fører til endringer for hvordan organisasjoner bedriver organisatorisk kompetanseutvikling. Wilde et al. (2021) konstaterer at man kan benytte seg av ulike tilnærminger for å dekke mulige kompetansegap. På grunn av megatrendene globalisering og digitalisering argumenterer de for at organisasjoner bør benytte seg av en dynamisk tilnærming for å håndtere skift i kompetansebehov. Videre påpeker Bell og Moore (2018) at flere organisasjoner bruker læringsteknologi for å utføre sin kompetanseutvikling. Dette er på grunn av at læringsteknologi har lang rekkevidde og er kostnadseffektivt. Cascio (2019) konkretiserer dette ved å påpeke tendensen hvor organisasjoner benytter seg av korte digitale kurs. Til slutt kommer det fram at megatrender kan føre til et skifte av hvilke ferdigheter som vektlegges av organisasjoner. Robles (2012) påpeker at skifte fra en industriell økonomi til et informasjonssamfunn innebærer at arbeidsgivere vektlegger myke ferdigheter i økende grad. Dette begrunnes med at slike ferdigheter ikke endres like ofte som harde ferdigheter.

2.2 Hvordan organisasjoner benytter seg av læringsteknologi for å bedrive kompetanseutvikling

En av konsekvensene tilknyttet dagens megatrender er at organisasjoner benytter seg av læringsteknologi for å videreutvikle sine ansatte (Bell & Moore, 2018; Cascio, 2019). I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for studier som belyser hvordan læringsteknologi benyttes i sammenheng med organisatorisk kompetanseutvikling. Videre ønsker jeg å framheve hvordan ulike typer læringsteknologi legger til rette for forskjellige *former for læring*. Man kan skille mellom to sentrale former for læring, der hvor den ene er *uformelt strukturert* og den andre er *formelt strukturert* (Filstad, 2010). Formell læring blir vanligvis formulert skriftlig, dokumentert og den er basert på at den ansatte har gjennomført ulike utdanningsprogrammer, kurs og sertifiseringer (Filstad, 2010). Uformell læring skjer ikke gjennom obligatoriske kurs og vil normalt ikke resultere i formelle kvalifikasjoner (Filstad, 2010). I sammenheng med dette kan man forstå det som at læringen som oppstår er et biprodukt av en annen aktivitet.

DeRouin et al. (2005) undersøkte hvordan flere organisasjoner benyttet seg av E-læring for å bedrive kompetanseutvikling. Det finnes ulike måter å definere E-læring på. Dette fordi E-læring

er i stadig utvikling og kan anvendes på forskjellige måter. Clark og Mayer (2016) definerer E-læring som; «*instrukser levert over en digital plattform/tjeneste som er skapt for å tilrettelegge for læring*» (s.8). DeRouin et al. (2005) intervjuet aktører som var ansvarlig for opplæring og videreutvikling av ansatte i ulike organisasjoner. I deres diskusjon kommer det fram at E-læring benyttes fordi informantene forstår det som at ansatte kan motta informasjon i ulikt format, det er kostnadseffektivt og at lærende kan benytte det over alt til enhver tid.

I artikkelen til Welsh et al. (2003) utførte de en litteraturstudie og intervjuer med kompetanseutviklere i flere organisasjoner. I samsvar med DeRouin et al. (2005) fremhever de at E-læring kan ha fordeler for organisatorisk kompetanseutvikling i form av at det er engasjerende og ressursbesparende sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning. Dog, for å oppnå dette vektlegger Welsh et al. (2003) betydningen av læringsdesign, IT-infrastruktur og endringsledelse.

I casestudien til Netteland (2009) forsøkte hun å beskrive implementeringsprosessen av et *Learning Management Systems* i en stor og kompleks organisasjon. Et LMS er en programvare som er utviklet for å skape, fordele og håndtere leveringen av læringsinnhold (Bersin, 2019). Det består vanligvis av en digital plattform som tillater administratorer å laste opp læringsinnhold, levere det til de ansatte og dele data med autoriserte brukere. Et LMS vil altså gi ansatte og instruktører tilgang til ulike digitale kurs. Det vil også la administratorer og ledere kartlegge brukernes progresjon (Bersin, 2019). Et LMS fungerer altså som en digital kurskatalog som de ansatte benytter for å søke etter og fullføre ulike kurs. Disse kursene vil være designet og iverksatt av profesjonelle kompetanseutviklere. Kursdeltakelsen vil vanligvis dokumenteres, og den lærende vil motta et kursbevis. På denne måten kan en slik læringsformen oppfattes som formell. I sin analyse fremhever Netteland (2009) *relevans til arbeid* som en kritisk faktor for introduksjonen og utnyttelsen av arbeidsplassens E-læring. I sammenheng med dette argumenterer hun for at store og komplekse organisasjoner med ulike former for arbeid må anvende differensierte implementeringsprosesser som tar høyde for de unike trekkene til de ulike enhetene til organisasjonen.

I boken til Wang (2018) analyserer hun kravene til bruken av E-læring i form av LMS basert på et teoretisk rammeverk som består av praksisfellesskap, organisatorisk læring og systemtenkning. Hun fremmer flere utfordringer tilknyttet den konvensjonelle E-læringen som LMS'er baseres på. Wang (2018) påpeker at leveringen av læringsinnhold via et LMS er statisk. På bakgrunn av dette er ikke læringsinnholdet tilpasset ulike brukergrupper og behovene som disse har. Videre påpekes det at innholdet ofte ikke er relevant nok. Dette resulterer i at innholdet vanligvis ikke samsvarer med organisasjoners forretningsmål (Wang, 2018).

I sammenheng med noen av utfordringene som framheves i boken til Wang (2018) påpeker Awasthi (2020) i sin artikkel at flere organisasjoner har begynt å se på muligheten for å benytte seg av LXP i deres kompetanseutvikling. En LXP fungerer som en slags portal som trekker inn aktuelt innhold fra ulike kilder. Disse kan for eksempel være filmer fra Youtube, kurs fra LinkedIn Learning eller E-læring fra et LMS. En LXP vil altså ikke erstatte det eksisterende LMS, men heller øke mengden av tilgjengelige læringsressurser ved å tilby læringsinnhold utviklet av eksterne aktører, organisasjonen og/eller brukerne. Det synes relevant å påpeke at denne plattformen trekker inn læringsaktiviteter som legger til rette for en annen form for læring sammenlignet med formelle E-læringskurs som man vanligvis finner innenfor et tradisjonelt LMS. Et eksempel på slikt innhold er enkeltstående videoer fra Youtube. Dette er innhold som ikke nødvendigvis er utviklet av profesjonelle kompetanseutviklere, og man blir ikke sertifisert. På denne måten kan slike aktiviteter oppfattes som mer uformelle enn de mer formelle kursene som et LMS normalt tilbyr. En LXP vil levere og anbefale læringsinnhold ved bruk av kunstig intelligens (AI) på tvers av ansattes enheter (Awasthi, 2020). Plattformen legger til rette for sofistikerte måter å oppdage innhold på ved at den benytter seg av *recommender systems*. Dette er algoritmer som forsøker å forutsi brukerens behov og preferanser (Mørch, 2015). Noe som innebærer at algoritmene til plattformen kommer med anbefalinger tilknyttet brukerens interesser og kompetansebehov (Awasthi, 2020). Et LXP har også funksjoner som retter seg mot interaksjon og samhandling med andre brukere. Gjennom plattformen får brukeren en profil som åpner opp for muligheten for at hen kan kontakte andre. Brukeren har også mulighet til å laste opp eller produsere eget relevant innhold (Awasthi, 2020).

Kaklij et al. (2020) fremmer i sin studie at informasjonen som ansatte har tilgang til, bør bli filtrert og presentert på en slik måte som gjør den pålitelig og enkel å konsumere. De så på en LXP som utførte kuratering av innhold som vektla mikrolæring og ferdighetsbasertlæring. I deres undersøkelse fant de at dette appellerte til de lærende. Sammenhengen her var på grunn av at verktøyet var effektivt og tilgjengelig for dem når behovet oppsto.

Oppsummert kommer det fram at en av konsekvensene av dagens megatrender er at organisasjoner benytter seg av læringsteknologi for å videreutvikle sine ansatte (Bell & Moore, 2018; Cascio, 2019). Det benyttes til dels fordi man kan levere læringsinnhold når som helst og hvor som helst, det er kostnadseffektivt og det kan være engasjerende for den lærende (Welsh et al., 2003; DeRouin et al., 2005). Netteland (2009) påpeker at implementeringen av E-læring må ta høyde for de unike trekkene til de ulike enhetene til organisasjonen. Videre for å få til en god implementeringsprosess påpeker Welsh et al. (2003) betydningen av læringsdesign, IT struktur og endringsledelse. Wang (2018) framhever i sin tekst noen utfordringer ved E-læring som leveres via LMS'er. Disse er at leveringen av kurs blir fort for statisk, læringsinnholdet er ofte ikke relevant nok og at det sjeldent er tilpasset organisasjonens forretningsformål. I sammenheng med slike utfordringer påpeker Awasthi (2020) i sin tekst at flere organisasjoner har begynt å se på muligheten for å benytte seg av LXP i sin kompetanseutvikling. Man kan oppfatte LXP som et mer åpent system sammenlignet med konvensjonelle LMS, og at det er mer brukersentrert ved at brukeren kan skape og velge læringsinnholdet selv. Videre vil en LXP tilby formelle kurs som man finner innenfor et LMS samt mer uformelt innhold som for eksempel enkeltstående videoer fra Youtube.

3. Teoretisk rammeverk

Mitt overordnede tema er som nevnt hvordan megatrender henger sammen med endringer i bedrifters tilnærming til kompetanseutvikling. For å belyse denne tematikken, har jeg valgt å beskrive et globalt konserns endring i dets tilnærming til kompetanseutvikling. En ny tilnærming vil vanligvis innebære bruk av ny teknologi og andre læringsmetoder for deres ansatte (Wilde et al., 2021). I sammenheng med dette framhever jeg i min studie to andre endringsprosesser som er tilknyttet dette skiftet. Den ene omhandler læringsteknologien som anvendes innad i Yara. Den andre er koblet til hvilket tankesett som det tilrettelegges for i konsernet.

Læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet har blitt et sentralt felt for analyse av læringsprosesser (Cascio, 2019). Moore (2007) presenterer et sett av tverrfaglige ideer for å utføre en slik analyse. Den mest sentrale fremmer at læring er en konstruksjon og/eller reorganisering av kunnskap samt bruken av denne innenfor et aktivitetssystem. Dette oppstår gjennom interaksjon med andre deltakere, deres handlinger og ressurser innad i systemet (Moore, 2007). I sammenheng med dette må man i analysen undersøke hvordan kunnskap defineres, fordeles og brukes i den aktuelle konteksten. Det samme gjelder både for hvordan bruken av kunnskap og sosial organisering endres over tid (Moore, 2007). I sammenheng med en slik tankegang og min masteroppgaves tematikk forutsettes et teoretisk rammeverk som vektlegger de aktuelle komponentene i organisasjonen. På bakgrunn av dette har jeg benyttet meg av tredje generasjons aktivitetsteori, siden det er et perspektiv som fremmer betydningen av kontekstuelle faktorer slik som historie, samspill mellom ulike komponenter og subjektive forståelser av endringer og aktiviteter (Engeström, 2010). I mitt teorikapittel vil jeg først redegjøre for aktivitetsteori og dets *tre generasjoner*. Deretter vil jeg presentere *spenningsbegrepet* til Engeström (2015). Dette benyttes for å få en dypere forståelse av utviklingen til aktivitetssystemene som min masteroppgave omhandler. Dernest vil jeg beskrive *ekspansiv læring*. Dette benyttes for å diskutere mulige læringsprosesser som transformasjonen av aktivitetssystemene kan tilrettelegges for. Til slutt vil jeg redegjøre for hvordan jeg vil benytte det teoretiske rammeverket for å besvare oppgavens forskningsspørsmål.

3.1 Aktivitetsteori

Aktivitetsteori er et sosiokulturelt perspektiv som man kan benytte for å analysere menneskelig *aktivitet* (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Aktivitetsteori benyttes vanligvis for å forstå endringer i en institusjon ved å analysere situasjoner og fenomener basert på et historisk rammeverk (Engeström, 2010). Den mest grunnleggende antagelsen innenfor denne teorien omhandler sammenhengen mellom bevissthet og aktivitet. Aktiviteter er menneskelige interaksjoner med *objektene* i verden og de bevisste handlingene som er en del av disse interaksjonene (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). Innenfor aktivitetsteori oppfatter man det som at menneskelig bevissthet oppstår og eksisterer som en spesiell komponent av interaksjoner innenfor ulike kontekster (Kaptelinin, 1996). På bakgrunn av dette påpeker Jonassen og Rohrer-Murphy (1999) at aktivitet vil være en forutsetning for læring. Eksempelvis vil en læringsdesigner forstå designprosessen av kompetansetiltak gjennom å ha utført den i en spesifikk kontekst. Læringsdesigneren kan memorere trekkene til den gjennom instruksjon, men forstår hva prosessen faktisk innebærer ved å gjennomføre den. Bevisstheten som muliggjør handling, kan kun forstås i henhold til konteksten hvor handlingen utføres (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). I lys av dette, så vektlegges de ulike aktivitetene som mennesket deltar i.

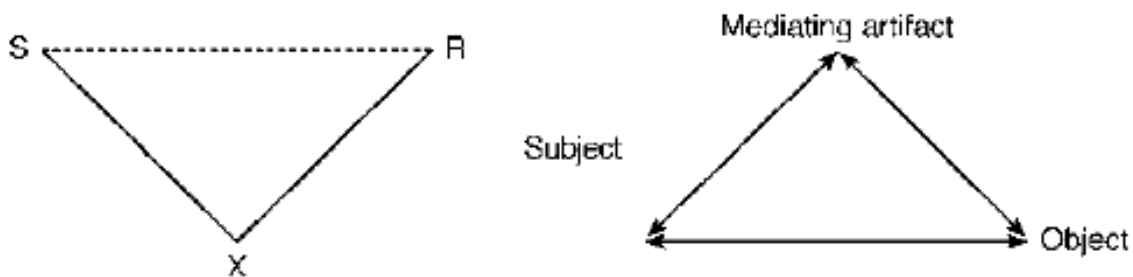
Innenfor aktivitetsteori benyttes flere sentrale begreper. *Subjektet* til en aktivitet er individet eller gruppen som deltar i aktiviteten (Engeström, 2010). Eksempelvis innfor en organisatorisk kompetanseutviklingskontekst kan subjektet være en enkelt læringsdesigner eller en hel kompetanseavdeling. Objekt er det handlinger er rettet mot – det som endres og transformeres ved hjelp av artefakter for å realisere historisk utviklede mål (Arnseth, 2008). Subjektene i et aktivitetssystem handler for å oppnå objektet (Engeström, 2010). Med andre ord representerer objektet det som motiverer aktiviteten. Objekter blir altså sett på som kulturelle enheter, og på denne måten blir forståelsen av å se handlinger som objekt-orienterte sentralt for å forstå mennesket (Arnseth, 2008). Innenfor en organisatorisk kompetanseutviklingskontekst, så kan et objekt for eksempel være utviklingen av et nytt kompetansetiltak, eller et nytt designprinsipp. Objektet vil være transformert i retningen til aktiviteten. På bakgrunn av dette kan objektet endre seg i samsvar med aktiviteten. *Artefakter* kan være alt som brukes i en transformasjonsprosess (Engeström, 2015). Bruken av kultur-spesifikke artefakter former måten mennesket handler og

tenker på. Jonassen og Rohrer-Murphy (1999) påpeker at det er en gjensidig påvirkning hvor artefaktet kan endre aktiviteten, og aktiviteten kan forme artefaktet.

Aktivitetsteori har vært gjennom en utviklingsprosess og kan oppfattes som en konsekvens av endringer i arbeidsmarkedet samt høyere grad av kompleksitet (Arnseth, 2008). For å forstå hva aktivitetsteori er, vil jeg ta for meg historien og utviklingen til teorien i form av tre generasjonsskifter.

3.1.1 De tre generasjonene til aktivitetsteori

Den første generasjonen til aktivitetsteori baseres på Vygotsky (1986) sin triangulære struktur av menneskelig handling.



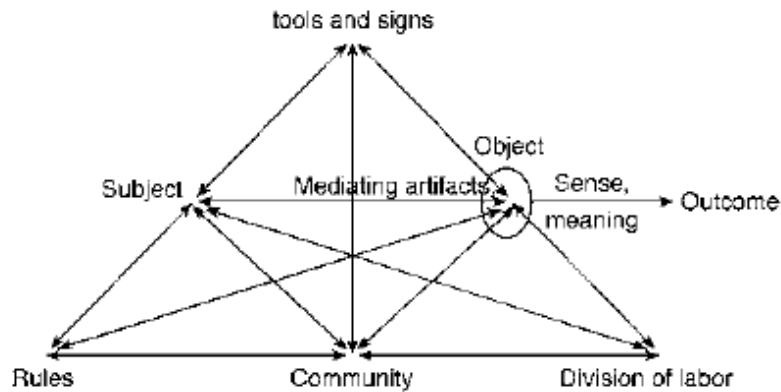
Figur 1a: Trekanten til venstre illustrer Vygotsky sin modell for mediert handling. *Figur 1b:* Trekanten til høyre er en omformulering av den klassiske modellen (Engström 2010).

Vygotsky hadde en sosiokulturell forståelse av læring, hvor menneskets produktive samhandling blir *mediert* av kulturen og de kontekstspesifikke artefaktene som man finner innenfor denne (Vygotsky, 1986). Mediering er sentralt innenfor første generasjon av aktivitetsteori. Begrepet refererer til det faktum at artefakter er tilknyttet aktiviteter, og at de får sin mening i sammenheng med subjekter og objekter (Vygotsky, 1986). De ideelle og materielle egenskapene til artefaktene har utviklet seg historisk gjennom menneskelig aktivitet. Med dette menes det for eksempel at en fiskestang ikke bare er et materielt middel for å få en fisk opp fra vannet, men at det også er ideelt i form av at det er relatert til en spesifikk aktivitet som både har en kulturell og historisk betydning (Arnseth, 2008). På bakgrunn av dette kan man argumentere for at aktivitetsteori har en *historisk*

dimensjon av praksis. Denne dimensjonen knyttes blant annet til erfaringer med hvordan andre mennesker bruker et artefakt, de strukturelle eiendelene til verktøyet og kunnskap om hvordan verktøyet bør brukes (Arnseth, 2008). Man kan argumentere for at introduksjonen av kulturelle artefakter førte til at man kan gå forbi den klassiske distinksjonen mellom det individuelle og det sosiale. Herunder ved at det individuelle ikke kan forstås uten kulturelle midler, og at samfunnet og det sosiale ikke kan forstås uten handlingskapasiteten til individene som produserer og benytter seg av midlene (Engeström, 2010).

I Vygotsky (1986) sin triangulære modell så medierer artefaktet forholdet mellom subjektet og objektet som subjektet engasjerer seg med. Vygotsky (1986) sin teori om redskapers viktige del av handlingene mellom subjekt og objekt er sentralt for første generasjons aktivitetsteori. Videre skiller Vygotsky (1986) mellom *signs* og *tools*. Signs er psykologiske verktøy slik som bokstaver, ord og språket som benyttes for å fortolke verden. Tools er fysiske artefakter som for eksempel en datamaskin, blyant eller hammer. Fysiske og psykologiske artefakter medierer aktivitet. På denne måten er artefakter avgjørende for å utføre handlinger som kan være viktige for å oppnå ulike objekter og slik tillate engasjement med en verden både av materie og ideer (Arnseth, 2008).

Man kan argumentere for at en begrensning ved den første generasjonen er at analyseenheten alltid vil ha et individuelt fokus. Basert på arbeidet til Leontiev (1981) vektlegges betydningen av kontekst i *aktivitetsteori sin andre generasjon*. Noe som er sentralt innenfor denne generasjonen er Leontiev (1981) sitt kritiske skille mellom en individuell handling og en felles aktivitet. Konseptet aktivitet retter fokuset mot de komplekse koblingene mellom det individuelle subjektet og hans felleskap og kontekst (Engeström, 2010). I sammenheng med dette er menneskelige handlinger alltid forbundet med en kontekst som videre er basert på en historisk utvikling. Kontekst og utvikling blir derfor avgjørende å ta hensyn til når man skal analysere menneskelige forståelser av fenomener (Engeström, 2010).

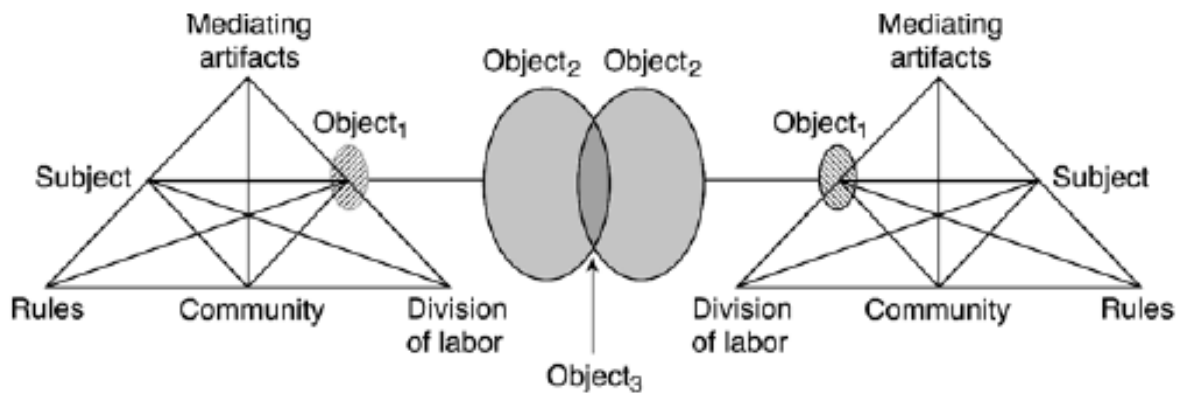


Figur 2: Strukturen til et aktivitetssystem (Engeström, 2010).

Modellen til andre generasjons aktivitetsteori er formet som en trekant av sammenkoblede trekanter som viser hvordan ulike elementer kan påvirke en aktivitet i form av piler. Den øverste delen er modellen til første generasjons aktivitetsteori. Det virker hensiktsmessig å gjenta at subjektet eksempelvis kan defineres som et enkelt menneske, men også som en gruppe, en avdeling og/eller en organisasjon (Engeström, 2010). Man kan se til høyre i modellen at objektet er illustrert med en sirkel som indikerer at objekt-orienterte handlinger alltid er karakterisert av spontanitet, tolkning og potensial for endring. Kontekst er som nevnt sentralt i denne generasjonen i form av dens påvirkning av regler og fordelingen av arbeid. Modellen illustrer altså hvordan individuelle handlinger og/eller handlinger utført av en gruppe alltid er en del av et felles aktivitetssystem (Engeström, 2010).

3.1.2 Tredje generasjons aktivitetsteori

Innenfor *den tredje generasjonen* referer begrepet praksis til hvordan aktivitetssystemer utvikles og endres historisk. I sammenheng med dette er ikke praksis begrenset til et isolert sosialt domene, men heller dialektiske endringer i det subjektive, sosiale og materielle (Engeström, 2010). Videre vil denne aktiviteten av endring være dialektisk relatert til aktivitetssystemet som en helhet (Arnseth, 2008). Med andre ord vil endringer i deler av et aktivitetssystem ha konsekvenser for helheten. Det analytiske fokuset bør altså rette seg mot hvordan komponentene til aktivitetssystemer sammen endrer seg over tid (Arnseth, 2008).



Figur 3: To interagerende aktivitetssystem (Engeström, 2010).

Analyseenhetene innenfor tredje generasjonen av aktivitetsteori er minimum to interagerende aktivitetssystem som modellen ovenfor illustrer (Engeström, 2010). Objektet 1 (for eksempel å innføre en ny digital læringsplattform i bedriften) i modellen utvikler seg fra en begynnende tilstand som består av ureflektert og situert råmateriale til et meningsfullt objekt (legge til rette for en god og effektiv kompetanseutvikling i bedriften) og videre til et muligens delt eller felles konstruert objekt (oppnåelsen av bedriftens forretningsmål) mellom de ulike systemene.

Fem grunnleggende trekk kan fremmes ved denne generasjonen (Engeström, 2010). Det første er at et aktivitetssystem kan defineres som et kollektivt system som er objekt-orientert og artefakt-mediert og som bør sees i relasjon til et nettverk av relasjoner med andre aktivitetssystemer. Det er dette som vil være analyseenheten når man benytter seg av den tredje generasjonen av aktivitetsteori (Engeström, 2010). Eksempelvis hvordan man kan se på Yara som et omfattende aktivitetssystem som består av mindre aktivitetssystemer som interagerer med hverandre og eksisterer innad i dette systemet. Slike mindre system kan for eksempel være den globale læringsavdelingen og andre forretningsenheter som til sammen utgjør konsernet.

Det neste trekket ved denne generasjonen er at både i og mellom aktivitetssystemer finnes det ulike stemmer og meninger, som representerer de individuelle tankene som deltakerne i aktiviteten har. Dette kan resultere både i problemer og muligheter for innovasjon og krever dermed handlinger tilknyttet oversettelse og forhandling (Engeström, 2010). Et eksempel på dette er at de ulike forretningsenhetene innad i Yara har ulike strategier, ansvarsområder og formål.

Trekk nummer tre er aktivitetens historikk og fokus på at aktivitetssystemet blir til og utvikles over tid. Potensialet og utfordringene til aktivitetssystemet kan kun forstås om en tar hensyn til dette (Engeström, 2010). For eksempel hvordan Yara sine tidligere tilnærminger til kompetanseutvikling vil ha betydning for hva læringsavdelingen vektlegger i utviklingen av den nye tilnærming.

Det fjerde trekket omhandler aktivitetssystemenes ressurser til endring og utvikling. Dette går under begrepet *spenninger*. Dette må ikke forveksles med konflikter eller problemer. Begrepet referer til historiske akkumulerte spenninger innenfor og mellom systemer. Når et aktivitetssystem adopterer et nytt element fra utsiden, kan dette være med på å endre komponentene i systemet og samspillet mellom disse og andre systemer (Engeström, 2010). Eksempelvis hvordan Yara sin læringsavdelings innføring av en LXP vil ha konsekvenser for tilnærming til kompetanseutvikling, samt hvordan det vil påvirke kompetanseutviklingen til de andre aktivitetssystemene innenfor konsernet.

Det siste trekket fremmer muligheten for ekspansive transformasjoner innad i aktivitetssystemene. Når spenningene i systemet kommer frem, så kan noen deltakere avvike fra de etablerte normene. Dette kan føre til en felles innsats for endring. En ekspansiv transformasjon er fullført når objektet og motivet til aktiviteten er endret til å omfavne andre muligheter som ikke hadde vært mulig innenfor den forrige versjonen av systemet (Engeström, 2010).

3.2 Spenninger i aktivitetssystem

Spenninger oppfattes som ulike forstyrrelser innenfor et aktivitetssystem (Engeström, 2015). Et objekt til en læringsavdeling kan være å tilrettelegge for gode digitale læringsprosesser. Hvis artefaktet som benyttes innenfor dette aktivitetssystemet i form av en digital plattform ikke har funksjoner som støtter subjektene oppnåelse av dette objektet, så vil det oppstå motsigelser innad i systemet. Dette vil være et eksempel på et mulig spenningsforhold som kan oppstå innad i et aktivitetssystem. Prosessen med å løse disse spenningene kan føre til en fornyelse av aktivitetssystemets komponenter ved at de videreutvikles til å passe bedre til objektet (Engeström, 2010). Eksempelvis ved at læringsavdelingen videreutvikler den digitale plattformen eller ved at

de anskaffer seg en ny som samsvarer med aktivitetssystemets objekt. Slike transformasjoner kan få ulike konsekvenser. På den ene siden kan spenninger og motsetninger resultere i store problemer som igjen kan medføre stagnering eller et totalt sammenbrudd av aktivitetssystemet. På den andre siden kan det kan det føre til prosesser som resulterer i læring og utvikling innad i felleskapene (Engeström, 2015). Det er sentralt å påpeke at alt av endring vil være interessant, siden det fører til en utvikling av selve objektet til systemet. I mitt datamateriale kommer det fram flere spenningsforhold som har konsekvenser for læringsavdelingens aktivitet. Dette vil diskuteres i delkapitlet 7.2.

Engeström (2015) deler inn forståelsen av spenninger i fire ulike deler. Disse er *primære indre spenninger*, *sekundære spenninger*, *tertiære spenninger* og *kvartære spenninger*. Primære indre spenninger omhandler spenninger i systemet som hindrer utførelsen av oppgaver og begrenser ønsket utvikling (Engeström 2015). Eksempler på dette kan være mangel på kunnskap, endring i arbeidspraksis og/eller innføring av nye teknologi. Slike motsetninger kan resultere i en ny daglig praksis i systemet. Dersom aktørene ikke finner en løsning på disse motsetningene, så kan dette føre til at utviklingen til systemet stagnerer. Sekundære spenninger viser til spenninger mellom ulike elementer i systemet som fører til uønsket resultat (Engeström 2015). Eksempelvis kan dette være en uoverensstemmelse mellom subjektene og objektet i systemet. Slike spenninger vil kunne føre til at felleskapet vil benytte seg av helt nye metoder for å løse arbeidsoppgavene på. Tertiære spenninger kan skapes når en endring innføres i aktivitetssystemet (Engeström 2015). Dette kan føre til konkurranse mellom den gamle praksisen og den nye, som i sin tur kan resultere i at det oppstår problemer i systemet. Hvis aktørene klarer å løse opp i disse motsetningene, så kan det ende i en fornyet praksis med nye metoder, arbeidsfordelinger og samarbeidsformer. Kvartære spenninger omhandler spenning mellom flere aktivitetssystem (Engeström 2015). Eksempelvis når det oppstår endring i et system, så kan dette føre til spenning mellom andre system som det interagerer med. Dette vil igjen føre til en vurdering av den nye praksisen sett i forhold til den gamle og forventningene som står til begge praksisene.

Ved å forske på motsetningene som oppstår og hvordan aktørene håndterer de, så kan dette bidra til en dypere innsikt av hva som kan legge til rette for endring og *ekspansiv læring* innad et aktivitetssystem (Engeström, 2011).

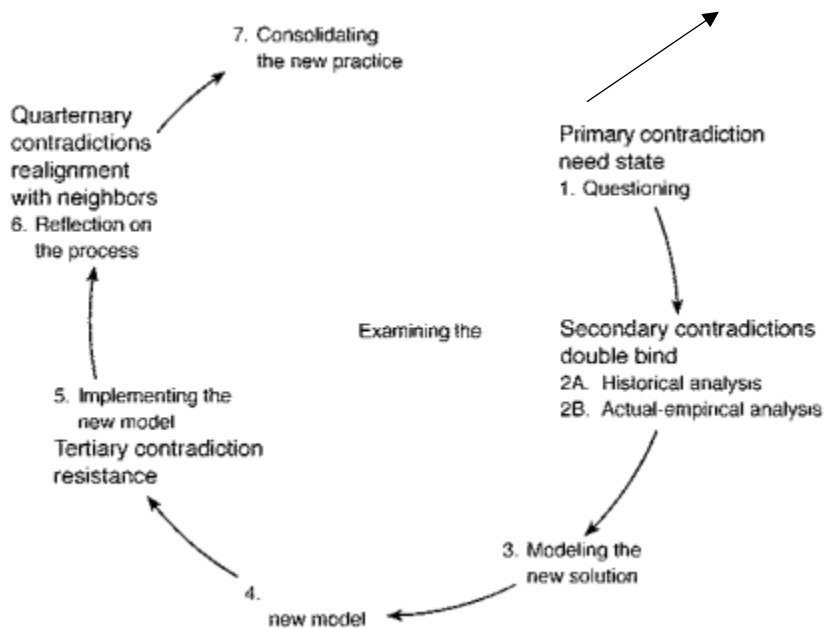
3.3 Ekspansiv læring

I artikkelen til Sfard (1998) presenterer hun to ulike metaforer for læring. Disse er *tilegnelsesmetaforen* og *deltakelsesmetaforen*. Enkelt forklart inneholder tilegnelsesmetaforen assosiasjoner til å se på det menneskelige sinnet som en slags beholder som kan fylles opp med kunnskapsmaterieell, som den lærende gradvis blir eier av (Sfard, 1998). Dette innebærer at den lærende tilegner seg læringsinnhold passivt, deretter tilpasser hen det aktivt slik at det passer med tidligere kunnskap. Deltakermetaforen retter seg mot prosessen hvor læring som deltakelse i et fellesskap står sentralt. I et slik fellesskap blir kultur, mediering, språk, interaksjon og normer også vektlagt som viktige deler av læringsprosessen (Sfard, 1998). På denne måten vil kontekst og dens betydning vektlegges. Læring innenfor et aktivitetssystem vil omhandle læringsfellesskap, utvikling og skapelse av kultur og formeringen av teoretiske konsept. Engeström (2011) påpeker at denne forståelsen av læring ikke passer helt inn i noen av metaforene Sfard (1998) presenterer. Dette begrunnes med at både tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen sier lite om transformering, endring og skapelse. På bakgrunn av dette argumenterer Engeström (2011) for at læring innenfor aktivitetsteori må forstås med en egen metafor som vektlegger ekspansjon. Dette kan forstås som grunnlaget for ekspansiv læring.

Ekspansiv læring består av en prosess som omhandler samarbeid mellom forskjellige grupper tilknyttet et nytt objekt for å oppnå læring (Engeström, 2010). Dette kan være en ny tjeneste, et nytt produkt, en ny form for organisering og/eller en kulturendring. Ekspansiv læring oppstår altså når det skjer en felles læringsprosess tilknyttet et nytt objekt og videre ved at skiftet blir praktisert av fellesskapet. Drivkraften bak en slik læringsprosess er spenninger og kontradiksjoner i eller mellom flere aktivitetssystem (Engeström, 2011). I sammenheng med dette kan eksempelvis ny teknologi, i dette tilfelle en LXP, føre til endringer som legger til rette for ekspansiv læring.

Behovet for ekspansiv læring kan knyttes til hyppige endringer i arbeidslivet. Engeström (2010) fremhever at innenfor dagens organisatoriske kontekst, så kan det oppstå transformasjoner som leder til at man må lære nye former for aktivitet som ennå ikke eksisterer. Skapelsen av en ny aktivitet og ferdighetene som denne vil forutsette, er tett koblet sammen. På denne måten må ansatte lære mens denne nye aktiviteten blir skapt. For å få innsikt i slike læringsprosesser, kan konseptet ekspansiv læring være nyttig. Endringsprosesser til store aktivitetssystem preges ofte av

usikkerhet. Når det utvikles nye aktiviteter, så krever det ofte bruk av kompetanse som kan være skjult og implisitt, og på denne måten kan man ikke vite helt hva det er som skal læres. En teoretisk modell som beskriver ekspansiv læring vektlegger dette. Nedenfor illustreres modellen til ekspansiv læring. Pilene viser retningen til prosessen, og den består av syv overordnede steg (Engeström, 2011).



Figur 4: Engeström sin modell for ekspansiv læring (Engeström, 2010).

Det første steget er *stille spørsmål* som omhandler å vurdere, kritisere og/eller avvise dagens praksis. Steg nummer to, *analyse*, består av å analysere den aktuelle situasjon og å finne mulige kilder til spenning og misforståelser. Dette gjør man vanligvis ved å gå gjennom historien til aktivitetssystemet. Det tredje steget er *planlegging av den nye løsningen*, som omhandler å finne løsninger på de aktuelle problemene. Steg nummer fire er *undersøke og teste den nye modellen*. Det femte steget er *implementering av den nye modellen*. Dette består av å gjennomføre de planlagte endringene. Til slutt har vi de siste stegene som omhandler refleksjon og vurdering av den nye praksisen (Engeström, 2011).

Engeström (2011) påpeker at ekspansiv læring kan oppstå og utvikle seg på mange ulike måter. I sammenheng med dette bør modellen ovenfor oppfattes som en illustrasjon av en ideell prosess. Altså noe man kan forsøke å legge til rette for og strekke seg etter. I endringsprosessene tilknyttet

den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling kan man argumentere for at man kan se flere av trinnene til Engeström (2010) sin modell for ekspansiv læring. Dette vil diskuteres i delkapitel 7.4.

3.4. Hvordan det teoretiske rammeverket vil benyttes

Hensikten ved å besvare oppgavens forskningsspørsmål er at det vil kunne redegjøre for bakgrunnen til Yara sin nye tilnærming til kompetanseutvikling, beskrive skiftet og de andre endringsprosessene som det forutsetter. For å gjøre dette vil jeg diskutere tematikken i lys av det teoretiske rammeverket, datamaterialet og tidligere forskning. Det teoretiske rammeverket vil anvendes på følgende måte for å besvare mine forskningsspørsmål:

Mitt første forskningsspørsmål er som nevnt «*Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet?*». Her benytter jeg meg av begrepet primær spenning for å diskutere etableringen av den globale læringsavdelingen (Engeström, 2015). Videre brukes trekkene til tredje generasjons aktivitetsteori for å beskrive hvordan den globale læringsavdelingen og forretningsenheten forstås som adskilte aktivitetssystem som interagerer med hverandre (Engeström, 2010). Nummer to er «*Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling?*». For å redegjøre for dette anvendes spenningsbegrepet til Engeström (2015). Jeg vektlegger hovedsakelig primære spenninger, siden slike former for forstyrrelser kommer fram i datamaterialet. Mitt tredje forskningsspørsmål er: «*Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som den forutsetter?*». Her benytter jeg meg av trekkene til tredje generasjons aktivitetsteori for å redegjøre for transformasjonene til læringsavdelingens og forretningsenhetens aktivitetssystem (Engeström, 2010). Videre for å beskrive de dialektiske endringene som dette skiftet har for de andre komponentene i systemet, så anvendes begrepene primære, tertiære og kvartære spenninger (Engeström, 2011). Det siste spørsmålet er: «*Hvordan kan endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara?*». For å besvare dette vil jeg bruke relevante trinn fra Engeström (2010) sin modell for ekspansiv læring.

4. Metode og metodiske valg

I min masteroppgave har jeg valgt å benytte meg av en *kvalitativ forskningsmetode*. Kvalitativ metode har en *epistemologisk posisjon* som kan beskrives som fortolkende (Bryman, 2016). Dette betyr at man forsøker å forstå den sosiale verden gjennom å undersøke dets deltakeres forståelse av den. I sammenheng med denne tematikken påpeker Silverman (2005) betydningen av kontekst, og hvordan den oppfattes. Med andre ord vektlegger kvalitative forskningsmetoder individers erfaringer, og hvordan hvert enkelt individ opplever ulike fenomener og prosesser (Bryman, 2016). Begrunnelsen for metodevalget er oppfattelsen av at dette kan føre til en dypere forståelse av subjektive oppfatninger om Yara sine endringsprosesser tilknyttet den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. Da spesielt hva disse endringene innebærer og hva som er grunnen for at de har oppstått. Videre ønsker jeg å få informasjon om mulige utfordringer ved den planlagte retningen til selskapet. I sammenheng med oppgavens tematikk og forskningsspørsmål, så vil *case* benyttes som forskningsdesign (Yin, 2018).

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for oppgavens *vitenskapsteoretiske forankring*. Deretter vil jeg beskrive studiens *forskningsdesign*. Dernest vil jeg presentere teknikk for datainnsamling som er *kvalitativt forskningsintervju*. Videre vil jeg forklare hvordan jeg har behandlet datamaterialet i form av transkribering og tematisk analyse. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for oppgavens *kvalitet* og mine *etiske vurderinger*.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Min masteroppgave skal fremskaffe innsikt i og gi en dypere forståelse av ansattes opplevelse av konsernets nye tilnærming til kompetanseutvikling samt de andre endringsprosessene som denne tilnærmingen medfører. På grunn av at jeg ønsker å fremme ansattes forståelse, så har jeg valgt å anvende en *fenomenologisk hermeneutisk tilnærming*. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til mennesker. Videre vektlegger den å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltmenneskers opplevelser, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Johannessen et al., 2016).

For å få innsikt i de ansattes forståelser av endringsprosessene har jeg hatt en hermeneutisk fortolkningsprosess. Hermeneutikken fremmer betydningen av å fortolke individers handlinger og opplevelser ved å undersøke dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. (Thagaard, 2013). I denne tilnærmingen vektlegges det at det ikke eksisterer en absolutt sannhet, men at fenomener kan tolkes og forstås på ulike nivåer (Thagaard, 2013). Slike tolkninger vil innenfor denne konteksten gå ut fra de ansattes personlige oppfatninger og meninger, men vektlegger en helhetsforståelse av fenomenet og mine fortolkninger av de ansatte og deres opplevelser (Grønmo, 2016). Innenfor hermeneutikken oppfattes det som at forskeren har en forforståelse av temaet som det skal forskes på. Enkeltobservasjoner tolkes på bakgrunn av helhetsforståelsen til forskeren. Over tid vil dette kunne føre til å avdekke en dypere mening (Anker, 2020). Vekslingen mellom deler og helhet i tolkningen fører til at forskerens forståelse er i en stadig endring. Dette utgjør den hermeneutiske sirkelen. Gjennom sirkelbevegelsene er jeg i en prosess der jeg kan i større grad vurdere min forståelse og fjerne det som begrenser den (Krogh, 2014).

Gjennom mine praksisperioder har jeg erfart at store organisasjoner har begynt å satse mer på læring og utvikling for å opprettholde og oppdatere ansattes kompetanse. Dette har vært bakgrunnen for valg av tema til min masteroppgave. I tillegg basert på gjennomgangen av sentrale styringsdokumenter utviklet jeg en forforståelse av konsernet Yara. Dette gjorde intervjuprosessen enklere. Jeg forsto hva det var de ansatte snakket om, og dette gjorde det lettere for meg å følge opp med utdypende spørsmål.

4.2 Forskningsdesign

Yin (2003) beskriver begrepet forskningsdesign som en logisk plan som skal hjelpe forskeren med å komme fra *her* til *der*. «Her» forstås som forskerens spørsmål, og «der» vil være relevante svar. Formålet med et forskningsdesign vil være at forskeren unngår å havne i en situasjon hvor bevisene ikke adresserer de valgte forskningsspørsmålene (Yin, 2003). Videre vil et forskningsdesign beskrive retningslinjer for hvordan forskeren planlegger å utføre prosjektet. Disse inneholder beskrivelser av hva studien setter søkelys på, hvem som er relevante deltakere, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan den skal foregå. Med andre ord kan et forskningsdesign forstås som at det

inneholder den faglige konteksten for en beskrivelse av studiens hva, hvem, hvor og hvordan (Thagaard, 2013).

I min masteroppgave referer *hva* til oppgavens tematikk. Altså hvordan Yara har forsøkt å utvikle en tilnærming til kompetanseutvikling som skal kunne tilpasse seg hyppige endringer i samfunnet. Forskningsdesignets *hvem* henviser til studiens analyseenheter. I dette tilfellet er det de som har utviklet den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og en av avdelingene som denne er rettet mot. Dette vil være den globale læringsavdelingen og en av forretningsenhetene til Yara. *Hvor* sikter til konsernet Yara. *Hvordan* omhandler valg av forskningstilnærming, strategi for analyse og analyseteknikk. For å strukturere min forskningstilnærming har jeg besluttet å benytte meg av en *kvalitativ casestudie* som forskningsdesign. Teknikk for datainnsamling vil være en *delvis strukturert tilnærming til intervju*. Analysestrategien jeg har valgt å benytte er *tematisk analyse*. Innenfor kvalitativ forskning omfatter analyseteknikkene at forskeren fortolker datamateriale, og denne prosessen oppstår allerede når hen innhenter datamaterialet (Thagaard, 2013).

4.2.1 Casestudie som forskningsdesign

En casestudie inneholder en intensiv og detaljert analyse av en enkelt case. Begrepet case referer vanligvis til en lokalisasjon, eksempelvis en skole, en organisasjon eller et felleskap (Bryman, 2016). Yin (2003) definerer tilnærmingen casestudie på følgende måte: “*A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident*” (s. 13). Man kan altså forstå casestudie som en analyseform som anvendes for å få økt kunnskap om individuelle, sosiale, organisatoriske og/eller politiske fenomen (Yin, 2018). Med andre ord er fokuset rettet mot å innhente informasjon om et konkret fenomen eller et avgrenset område. Ved denne tilnærmingen kan forskeren beholde de helhetlige og meningsfulle trekkene til virkelige hendelser. Dette forutsetter at man undersøker fenomenet i dets naturlige kontekst, noe som vil innebære at man snakker med informantene som opplever fenomenet.

En casestudie kan benyttes på ulike måter. I min masteroppgave benyttes Yin (2018) sin fremgangsmåte som består av fem-steg. Det *første steget* omhandler å definere et problem eller tema som er av interesse. I denne oppgaven vil fenomenet være endringsprosessene tilknyttet Yara

sin nye tilnærming til kompetanseutvikling. Dette har blitt redegjort for i delkapittel 1.2. *Steg nummer to* vektlegger å utforme teoretiske antakelser, noe som har ført til oppgavens forskningsspørsmål og avgrensning av analyseenhetene. Dette ble også presentert i delkapittel 1.2. I det tredje steget skal man definere analyseenhetene. De er som nevnt Yara sin globale læringsavdeling og forretningsenhet. Jeg vil beskrive disse ytterligere i delkapittel 5.4. Innenfor det fjerde steget skal man undersøke den logiske sammenhengen mellom data og antakelser. Dette vil bli gjort i kapittel 6. I det siste steget rettes fokuset mot å tolke funn opp mot det teoretiske rammeverket og oppgavens bestemte kriterier. Dette vil diskuteres i kapittel 7.

4.3 Datainnsamling

Valg av teknikk for datainnsamling begrunnes av datatypen som var passende for å undersøke oppgavens forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2016). På bakgrunn av dette ble kvalitativ metode og datainnsamling gjennom intervju valgt for å få en dypere innsikt i endringsprosessen til Yara sin kompetanseutvikling.

4.3.1 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju har fellestrekk med en dagligdags samtale, men som ved et profesjonelt intervju inneholder det en bestemt spørreteknikk og metode (Bryman, 2016). Kvale og Brinkmann (2009) forstår formålet med det kvalitative forskningsintervjuet som søken etter å få innsikt i informantens forståelse av et fenomen, en hendelse og/eller en situasjon. Man kan intervju informanter ved hjelp av teknologiske verktøy eller ansikt til ansikt. Jeg intervjuet fire personer totalt og alle disse var via det teknologiske verktøyet *Microsoft Teams*. Intervjuet ble tatt opp via Universitet i Oslo sin *nettskjema diktafon-app*. Alle intervjuene varte rundt en time. Kvale og Brinkmann (2009) oppfatter en kombinasjon av en *dynamisk* og en *tematisk intervjusetting* som viktig. Dynamisk vil omhandle den medmenneskelige relasjonen mellom forsker og informant, mens tematisk vektlegger utviklingen av kunnskap og forståelse. Det dynamiske ble vektlagt i form av at jeg forsøkte å ha et godt samspill med informantene for å gjøre intervjuet best mulig. Allikevel var det tematiske det viktigste for meg. Derfor var det meste av fokuset rettet mot å utvikle en innsikt i informantenes forståelse av det aktuelle fenomenet. Et sentralt trekk ved en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming er at forskeren er åpen og tar innover seg det

informanten uttrykker. Det er her den fenomenologiske dimensjonen kommer fram (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette var det viktig at det teoretiske rammeverket og min forforståelse av temaet ikke begrenset det som informantene uttrykte.

Man kan utføre et forskningsintervju på forskjellige måter. På den ene siden kan man ha en *strukturert tilnærming*, hvor spørsmålene er lagd på forhånd med en planlagt rekkefølge. En fordel med en slik struktur er at den kan danne et godt grunnlag for sammenligning mellom svarene til informantene. Dette fordi informantene har gitt informasjon om de samme temaene (Thagaard, 2013). På den andre siden har man en mer *åpen tilnærming*, hvor det kun er hovedtemaene som er bestemt på forhånd. Ved en slik struktur har informanten mulighet til å ta opp temaer selv, og forskeren får mulighet til å tilpasse spørsmålene til det hen tar opp. En fordel med en slik tilnærming er at forskeren kan komme over ting som hen ikke har tenkt på forhånd (Thagaard, 2013). I min masteroppgave har jeg valgt å benytte meg av en mellomting, altså en delvis strukturert tilnærming til intervju. Temaene og spørsmålene var planlagt på forhånd, men rekkefølgen ble bestemt fortløpende underveis i intervjuet. På denne måten fikk jeg til en viss grad fulgt informantens fortelling. Samtidig som jeg fikk dekket temaer som er sentrale for oppgavens forskningsspørsmål (Thagaard, 2013). Delvis strukturert intervju har altså blitt brukt for å få en dypere forståelse av Yara sin nye tilnærming til kompetanseutvikling samt de andre endringsprosessene som den innebærer. Flere sentrale aktører innenfor denne endringsprosessen har blitt intervjuet, og tematisk analyse vil benyttes for å tolke datamaterialet.

4.3.2 Intervjuguide

En intervjuguide forstås som en liste med temaer som man skal gå gjennom i løpet av intervjurunden (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har som nevnt benyttet meg av en delvis strukturert tilnærming til intervju. På bakgrunn av dette har informantene hatt friheten til å komme med momenter som ikke nødvendigvis har vært dekket av intervjuguiden. Min intervjuguide er delt opp i kategorier som belyser mine forskningsspørsmål. Disse er *formål og strategi*, *læringsinnhold* og *implementering*, *læringsteknologi* og *organisasjonskultur*. Jeg vektla hva-hvordan- og hvorfor-spørsmål for å få rike beskrivelser fra informantene. Videre har jeg fulgt noen grunnleggende retningslinjer som å formulere spørsmålene på en tydelig måte og å ikke stille ledende spørsmål (Bryman, 2016). Intervjuguiden kan leses i sin helhet i vedlegg 3.

4.4 Databehandling

Et sentralt trekk ved oppgavens design har vært at det må være fleksibelt nok til å romme justeringer og tilpasninger underveis. Dette har resultert i en kontinuerlig vurdering av datamaterialet sin relevans til oppgavens forskningsspørsmål, samt funksjonen til det teoretiske rammeverket og analysens funn (Johannessen et al., 2016).

4.4.1 Transkribering

Transkribering kan forstås som en prosess der hvor man gjør klart intervjumaterialet for analyse, noe som normalt medfører transkribering fra tale til skriftlig tekst. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at selv om det ikke er noen universell form for transkripsjon av kvalitative forskningsintervjuer, så er det likevel noen standardiserte avgjørelser som må tas. Dette vil være avhengig av hva transkripsjonen skal brukes til. I min masteroppgave har jeg som nevnt intervjuet fire informanter. Dette utgjør rundt fire timer med tale som skal transkriberes til skriftlig tekst. Formålet er å få innsikt i hvordan informantene forstår endringsprosessene tilknyttet Yara sin nye tilnærming til kompetanseutvikling. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på det som blir konkret ytret av deltakerne. Noe som vil innebære at jeg ikke vektlegger pauser og uttalelser som indikerer usikkerhet slik som «eh». Dette hadde vært relevant hvis jeg hadde valgt en konversasjonsanalyse eller språkanalyse (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.4.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en analyseform innad i kvalitativ forskning. Innenfor denne formen for analyse forsøker forskeren å identifisere, tolke og analysere meningsmønstre i hen sitt datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse kan utføres på ulike måter. Med andre ord er det en fleksibel analyseform, men Braun og Clarke (2019) påpeker at denne valgfriheten forutsetter redegjørelse av noen sentrale avgjørelser tilknyttet forskerens utførelse av tematisk analyse.

Den første omhandler hvilken form for analyse man har lyst til å gjøre og hvilke påstander man kommer med relatert til datasettet (Braun & Clarke, 2006). To vanlige tilnærminger innenfor

tematisk analyse er en rik beskrivelse av datasettet, eller en detaljert redegjørelse av et spesifikt aspekt. I min masteroppgave har jeg valgt å benytte meg av en detaljert redegjørelse av en gruppe ulike tema på tvers av datasettet. Gjennom å gjøre dette ønsker jeg å gi leseren en dypere forståelse av de temaene jeg oppfatter som relevant for oppgavens forskningsspørsmål.

Videre må man bestemme seg for hvilken tilnærming man skal ha relatert til datainnsamling og analyse (Braun & Clarke, 2006). Overordnet kan man skille mellom en *deduktiv* og *induktiv* tilnærming til datainnsamling (Bryman, 2016). Forskere benytter seg av en deduktiv tilnærming når de har et teoretisk rammeverk og klare forskningsspørsmål før datainnsamlingen. Man baserer altså sine funn på teori som allerede eksisterer. Innenfor en induktiv tilnærming til datainnsamling så utforskes datamaterialet med brede spørsmål uten en sterk orientert teori. I min masteroppgave benytter jeg meg av en kombinert tilnærming. Jeg har lagt vekt på tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk som består av tredje generasjons aktivitetsteori for å utvikle spørsmål og for å identifisere sentrale tema i datamaterialet. Allikevel har jeg forsøkt å unngå at det teoretiske rammeverket blir styrende. På bakgrunn av dette er mine tema nokså generelle og ikke direkte knyttet til noen spesifikk teori.

Til slutt har man en avgjørelse som omhandler hvilket nivå man identifiserer tema på (Braun & Clarke, 2016). Overordnet kan man skille mellom nivåene *semantisk* og *latent*. Jeg har valgt å identifisere tema på et latent nivå, noe som vil si at jeg forsøker å gå forbi det semantiske innholdet til datamaterialet. Dette innebærer at man prøver å undersøke underliggende ideer, antagelser og konsepter til informantene. Man kan knytte dette til at jeg har valgt å ha en hermeneutisk fortolkningsprosess, hvor man undersøker dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013).

Braun og Clarke (2006) deler inn analyseprosessen i *seks steg*. Det er denne tilnærmingen til tematisk analyse jeg har benyttet meg av for å analysere datamaterialet. Det er viktig å påpeke at disse stegene bør forstås som en guide og ikke et regelverk. Med andre ord kan prosessen justeres for å passe til kontekst og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006). Videre er den ikke lineær. Dette innebærer at jeg har beveget meg fram og tilbake mellom de ulike stegene i analyseprosessen. Den første fasen omhandler å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke,

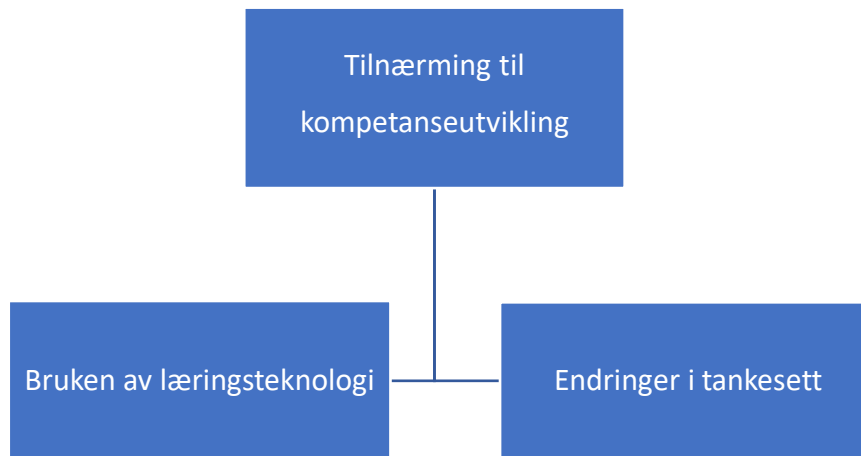
2006). Jeg opplever det som at jeg startet denne fasen når jeg transkriberte dataene fra intervjuene. Gjennom denne prosessen fikk jeg en viss oversikt. Da jeg var ferdig med transkriberingen, gjorde jeg en sammenligning med det originale lydsporet. På denne måten forsikret jeg meg om at de samsvarte. Videre leste jeg over transkripsjonene flere ganger. I løpet av de siste gjennomlesningene noterte jeg ned ulike tanker og ideer knyttet til datamaterialet. I fase nummer to skal man starte å utvikle innledende *koder* (Braun & Clarke, 2006). Koder forstås som trekk ved datamaterialet og referer til det mest grunnleggende segmentet ved rådataene som kan vurderes på en meningsfull måte tilknyttet fenomenet (Bryman, 2016). I denne prosessen gikk jeg gjennom hele materialet og markerte gjentakende mønstre. Det er disse mønstrene som utgjør de ulike kodene. Etter at jeg hadde behandlet alle transkripsjonene på denne måten samlet jeg sammen kodene med tilhørende utdrag på tvers av datamaterialet.

Den tredje fasen handler om å søke etter tema. Her skal man flytte fokuset til et bredere nivå ved å se på mulige tema (Braun & Clarke, 2006). I denne prosessen systematiserte jeg kodene og de tilhørende utdragene inn i ulike tema. Jeg skrev ned de ulike kodene på et ark og eksperimenterte ved å sette de inn i ulike tema. Her opplevde jeg at ulike koder kunne utgjøre et overordnet tema. Eksempelvis ble kodene «Learning management system» og «Learning Experience Platform» satt under temaet som heter *bruken av læringsteknologi*. På slutten av denne prosessen hadde jeg en samling med mulige tema med koder og tilhørende utdrag.

I fase nummer fire skal man vurdere de mulige utdragene. Dataene innenfor temaene bør høre sammen på en meningsfull måte, og det bør være klare grenser mellom de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006). Her leste jeg gjennom alle utdragene for hvert tema og vurderte om de utgjorde et sammenhengende mønster. Dette resulterte i noen omjusteringer, men til slutt oppfattet jeg det som om temaene mine besto av sammenhengende mønstre i det aktuelle datamaterialet. Videre sammenlignet temaene med det helhetlige datasettet. Her så jeg at det var et potensial for et nytt tema som omhandlet ansattes *tankesett*. I sammenheng med dette kodet jeg litt mer og utviklet det nye temaet. På slutten av denne fasen hadde jeg en oversikt over de ulike temaene mine, hvordan de passet sammen og den overordnede historien som de fremmer om datamaterialet. Fase fem starter når man har et tematisk kart over datamaterialet. I denne fasen vurderte og videreutviklet jeg de temaene som jeg ville ha med i analysen. Med andre ord definerte jeg essensen av hva hvert

tema handler om og vurderte hvilke aspekt ved datamateriale temaene fanget (Braun & Clarke, 2006).

Den siste fasen involverer analysen og utarbeidelsen av rapporten. Braun og Clarke (2006) fremmer betydningen av at analysen er konsistent, logisk, koherent og interessant. Kapittel 6 i denne masteroppgaven utgjør min analysedel. Jeg har delt inn de utvalgte partene fra datamaterialet i tre overordnede temaer. Modellen under viser en oversikt over disse:



Figur 5: Oversikt over tema.

Mitt overordnet tema er *tilnærming til kompetanseutvikling*. Her vil jeg forsøke å beskrive informantenes forståelse av hvordan konsernet har endret sin tilnærming til tilrettelegging for læring og utvikling, og hvordan de begrunner behovet for denne endringen. Det kommer fram i datamaterialet at dette er et komplekst og sammensatt fenomen som er tilknyttet to andre endringsprosesser innad i konsernet. Disse to vil også bli regnet som temaer i min analyse, og de er følgende: *Bruken av læringsteknologi* og *endringer i tankesett*. Hensikten med denne inndelingen er at alle tre temaer, på hver sin måte, belyser ulike deler av konsernets tilnærming til kompetanseutvikling. Det første temaet er mer overordnet. På denne måten vil de to andre temaene gjenspeile konkrete endringer som den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling forutsetter. Videre benyttes inndelingen til å presentere funnene mine på en strukturert måte. Sitatene som anvendes er hentet direkte fra transkripsjonen av intervjuene. Valg av sitater er basert på relevans knyttet til å besvare oppgavens forskningsspørsmål. I min diskusjonsdel (kapittel 7) vil

forskningsspørsmålene drøftes på bakgrunn av tidligere forskning, det teoretiske rammeverket og datamaterialet.

4.5 Kvalitetssikring av forskningsprosjektet

Et viktig formål med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Dette resulterer i metodologiske utfordringer tilknyttet hvordan jeg har analysert og fortolket de sosiale fenomenene som har blitt studert (Thagaard, 2013). I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for oppgaves *validitet, reliabilitet og overførbarhet*.

4.5.1 Validitet

Validitet omhandler integriteten til funnene som skapes i forskningsprosessen (Bryman, 2016). Kvale og Brinkmann (2009) fremmer en forståelse av validitet tilknyttet kvalitativ forskning som omhandler i hvilken grad forskerens metode er egnet for å undersøke det den er ment å undersøke. Med andre ord om funnene som oppdages gjennom metoden faktisk representerer det fenomenet som forskeren ønsker å få innsikt i. I sammenheng med en slik tankegang knytter Kvale og Brinkmann (2009) validitet til den håndverksmessige kvaliteten på studien. På bakgrunn av dette vil ikke validitet tilhøre en isolert undersøkelsesfase, men gjennomsyre den helhetlige forskningsprosessen.

I lys av en slik forståelse av validering presenterer Kvale og Brinkmann (2009) validering i stadier tilknyttet en forskningsprosess. For å redegjøre for validitetsaspektet tilknyttet min masteroppgave vil jeg benytte meg av disse stadiene. *Det første stadiet er tematisering*. Om en studie kan tolkes som valid eller ikke, er avhengig av hvor solide forskerens teoretiske antakelser er og av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmålene er (Kvale & Brinkmann, 2009). I min beskrivelse av oppgavens tema, så forsøker jeg å begrunne sammenhengen mellom studiens tematikk og det teoretiske rammeverket. På bakgrunn av denne redegjørelsen presenterer jeg oppgavens forskningsspørsmål (kapittel 1.2). *Det andre stadiet heter planlegging*. Det påpekes her at validiteten av kunnskapen som blir produsert gjennom forskningsprosessen er avhengig av forskningsprosessens kvalitet og metodene som brukes for oppgavens tema og formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette forsøker jeg å redegjøre for i mitt metodekapittel (kapittel 4). Her

begrunner jeg mitt metodevalg ved å beskrive hvorfor og hvordan jeg har benyttet den og dernest på hvilken måte den kan hjelpe meg å få innsikt i fenomenet som er av interesse. Videre forsøker jeg å redegjøre for kvalitetssikringen av forskningsprosessen, slik at leseren får et grunnlag for å vurdere denne (kapittel 4.5). *Fase nummer tre* omhandler *intervju*. Validitet innenfor denne fasen vil være tilknyttet informantenes troverdighet og kvaliteten på utførelsen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg beskriver prosessen tilknyttet min datainnsamling ved å presentere sentrale trekk ved min intervjuguide og tilnærming til intervju (kapittel 4.3). Intervjuguiden er lagt ved i sin helhet (vedlegg 3). Videre forsøker jeg å redegjøre for informantenes troverdighet ved å beskrive deres roller og posisjoner innad i konsernet (kapittel 5.4).

Det fjerde stadiet er transkribering. Forskerens avgjørelse tilknyttet valg av språklig stil for transkripsjonen fører til spørsmål om hva som kan vurderes som en gyldig overføring fra muntlig til skriftlige form (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har redegjort for mine valg tilknyttet transkribering i delkapittel 4.4.1. *Det femte stadiet* omhandler *analyse*. Denne har å gjøre med hvorvidt forskerens fortolkninger er logiske (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har forsøkt å beskrive analyseprosessen, samt redegjøre for mine valg tilknyttet denne (kapittel 4.4.2). I mitt analysekapittel (kapittel 6) relaterer jeg mine tolkninger til konkrete utdrag. På denne måten vil leseren kunne få en mulighet til å bedømme om det er en tydelig sammenheng mellom utdragene og mine tolkninger av disse. *Det siste steget* referer til *rapportering*. Dette omhandler spørsmålet om rapporteringen gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt diskusjonskapittel knytter jeg oppgavens forskningsspørsmål opp mot tidligere forskning, det teoretiske rammeverket og sentrale utdrag fra datamaterialet. Gjennom diskusjonen forsøker jeg å begrunne mine besvarelser. For å strukturere dette på en oversiktlig måte benytter jeg meg av de konkrete forskningsspørsmålene som overskrifter i kapitlet. Jeg oppsummerer svarene på disse i delkapittel 8.1. Ved å ha benyttet meg av inndelingen til Kvale og Brinkmann (2009) har jeg forsøkt å gi en oversikt over validitetsaspektet gjennom hele min forskningsprosess. Tanken er at dette vil gi leseren et grunnlag for å vurdere min masteroppgaves validitet.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler studiens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2019). I utgangspunktet referer begrepet til spørsmålet om hvorvidt andre forskere som benytter seg av samme metoder, vil kunne få samme funn og resultater (Bryman, 2016). Innenfor en slik forståelse av begrepet vil det være en referanse til *repliserbarhet*. Thagaard (2013) påpeker at dette vil være knyttet til en *positivistisk forskningslogikk* som fremhever nøytralitet som ideal. Dette forstås som problematisk innenfor kvalitativ metode som vanligvis vektlegger betydningen av kontekst, hvordan mennesker forstår fenomener og hvordan de samhandler med hverandre. På bakgrunn av dette fremmer Thagaard (2013) at innenfor kvalitativ forskning må forskeren argumentere for reliabilitet ved å beskrive hvordan dataen har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Denne argumentasjonen har som formål å overbevise leseren av studien om kvaliteten på forskningen og resultatene. I lys av dette har datainnsamlingen og presentasjonen av materialet konsekvenser for min oppgaves reliabilitet. Jeg har samlet inn mitt datamateriale gjennom en delvis strukturert tilnærming til intervju. Hvordan jeg formulerte spørsmålene mine vil ha en påvirkning på hvordan informantene responderte. På bakgrunn av dette forsøkte jeg å stille åpne spørsmål og unngå å lede informantene. Ved usikkerhet angående hva informanten mente, så stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde forstått budskapet. Videre brukte jeg lydopptak av intervjuene for å kunne reflektere kritisk over mine spørsmål, samt informantenes svar. Jeg sendte transkripsjonene til informantene for å bekrefte at det stemte overens med det de hadde sagt.

Videre knytter Thagaard (2013) reliabilitetsbegrepet også til det faktum at forskeren må beskrive relasjonene til studiens informanter og betydningen av disse. Gjennom hele prosjektet har jeg hatt tett kontakt med en aktør i bedriften. Vedkommende har vært til stor hjelp i form av at vi har diskutert tematikken sammen. Dette kan til en viss grad ha påvirket funnene. Jeg har forsøkt å holde meg så objektiv som mulig ved at skriveingen har blitt basert på tidligere forskning, oppgavens teoretiske rammeverk og datamateriale. Allikevel, kan jeg ikke garantere at denne kontakten ikke har ført til noen form for påvirkning. Dette forstås som en trussel for oppgavens reliabilitet. Resten av informantene kjente jeg ikke på forhånd, og jeg har heller ikke hatt noen kontakt med de i ettertid.

4.5.3 Overførbarhet

Funnene i kvalitative studier er sjeldne *generaliserbare* (Bryman, 2016). Dette betyr at de konkrete resultatene fra en kvalitativ studie ikke vanligvis lar seg overføre fra en situasjon til en annen. Grunnen til dette er at utvalget i denne formen for forskning normalt består av et lavt antall informanter, og at situasjonen som vektlegges er unik i den konteksten som den forskes i (Kvale & Brinkmann, 2009). I lys av denne tematikken påpeker Thagaard (2013) at i kvalitative studier så er det forskerens fortolkning som gir grunnlag for overførbarhet og ikke beskrivelsene av mønstrene i dataen. Videre kan prinsippene for overførbarhet innenfor kvalitativ forskning knyttes til *teoretisk generalisering*. Her vektlegges det at de sentrale trekkene ved forståelsen av et fenomen kan ha gyldighet for liknende fenomener i en annen sammenheng (Seale, 1999). På denne måten vil det ikke omhandle en direkte overføring av konkrete resultater, men heller at forskerens beskrivelser og forståelse av et fenomen kan bidra til å belyse et annet i en annen sammenheng.

Mine konkrete svar på oppgavens forskningsspørsmål er basert på et lite antall informanter, og de er tilknyttet en konkret kontekst. På bakgrunn av dette forstås ikke oppgavens spesifikke resultater som gyldige for andre sammenhenger og kontekster. Et eksempel på en annen kontekst kan være et annet globalt konsern i gjødsel- og kjemikaliebransjen. Innenfor dette eksemplet vil det være andre faktorer og forutsetninger som vil kunne føre til andre svar. Dog forstår jeg det som at min generelle forståelse av den overordnede tematikken og fenomenet som fremmes i oppgaven likevel vil kunne ha en verdi innenfor andre sammenhenger. Da tenker jeg spesielt på det fenomen at globale organisasjoner satser på kompetanseutvikling og læring i større grad enn tidligere på grunn av den høye omstillingshastigheten i samfunnet. Videre at denne satsningen også kan medføre andre endringer i organisasjonen som for eksempel bruken av læringsteknologi. Til slutt omhandles hvordan man kan anvende aktivitetsteori for å danne en forståelse av slike omfattende endringsprosesser. Dette er kun en antakelse om min forståelse av overføringsverdi. Jeg garanterer på ingen måte at den er gyldig. Seale (1999) fremmer idéen om at de antakelsene som en forsker gjør om forståelsens overføringsverdi kan undersøkes ved videre forskning. På bakgrunn av dette håper jeg at mine tanker rundt oppgavens teoretiske generalisering kan bidra til å generere nye forskningsbidrag.

4.6 Etiske betraktninger

Innenfor kvalitativ forskning vil det komme fram informasjon om både forskeren og informanten. På bakgrunn av dette er det noen etiske vurderinger som en forsker må ta stilling til. Kvale og Brinkmann (2009) fremmer fire etiske retningslinjer. Disse er: *Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle*.

Informert samtykke omhandler at informanten mottar informasjon om meningen med oppgaven og om hovedtrekkene i forskningsdesignet (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre bør deltaker få innsyn i potensielle risikoer og fordeler ved å delta som informant i prosjektet. Informert samtykke innebærer også at man som forsker forsikrer seg om at informantene deltar frivillig, og at de har muligheten til å trekke seg når som helst. Mine informanter mottok et infoskriv (vedlegg 1), hvor det sto om formålet til prosjektet, om hva dataene skulle brukes til og om deres rett til å trekke seg både under og etter intervjuet. Videre innledet jeg intervjuprosessen med å informere om deres rettigheter som informanter. Avsluttende fikk de tilbud om å lese gjennom transkripsjonene og oppgaven når den var ferdig skrevet.

Konfidensialitet innenfor forskning vektlegger enigheten mellom deltakerne om hva dataene som er et resultat av deres deltakelse kan benyttes til. Dette omhandler vanligvis at private data som identifiserer deltakere, ikke blir gjort offentlige (Kvale & Brinkmann, 2009). I min masteroppgave har jeg utelatt navn og kjønn på informantene. Jeg har med generelle stillingstitler, men bortsett fra det er persondataene anonymisert. Tilknyttet konfidensialitet kan man kritisere at jeg har med navnet på konsernet. Dette er kritikkverdigg, siden det kan øke muligheten for at mine informanter kan gjenkjennes. Grunnen til at jeg valgte å ha med navnet på konsernet er grunnet oppgavens tematikk og teoretiske rammeverk. Jeg benytter meg av tredje generasjons aktivitetsteori som omhandler konseptet aktivitet og de komplekse koblingene mellom det individuelle subjektet, hens felleskap og kontekst (Engeström, 2010). Kontekst og historie blir derfor avgjørende å ta hensyn til når man skal analysere menneskelige forståelser av fenomener og endring. Ved å ha med navnet på virksomheten lar det meg beskrive dets historie og kontekst på en mer helhetlig og detaljert måte. Videre oppfattes det som formildende at jeg ikke har behandlet noen sensitive opplysninger om mine informanter. Jeg snakket med min kontaktperson i Yara om dette, og hen oppfattet det ikke som problematisk. Mine informanter syntes også at dette var i orden.

Konsekvenser referer til de følgene som deltakerne kan risikere ved å delta i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Masteroppgaven min omhandler hvordan informantene forstår selskapets skifte i kompetansestrategi. I sammenheng med dette forsøker jeg å få innsikt i hvordan informantene forstår denne endringen. Dataene handler ikke om en kritikk av skiftet, men representerer heller forskjellige opplevelser og vinklinger. På denne måten behandler jeg ingen sensitive opplysninger om deltakerne.

Avsluttende har man forskerens rolle. For å strukturere prosjektet så profesjonelt som mulig har jeg som nevnt benyttet meg av fremgangsmåten til Yin (2003) som består av fem-steg. Allikevel kan man diskutere det Kvale og Brinkmann (2009) kaller for *forskerens uavhengighet*. Forskere kan bli påvirket av flere ting. Eksempelvis mitt teoretiske rammeverk eller bedriften jeg skriver om. En risiko ved dette er at jeg kan bli påvirket til å ignorere og/eller fabrikkere funn. Jeg har som nevnt hatt kontakt med en aktør i konsernet gjennom hele prosessen. Dette kan ha påvirket forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å holde meg så objektiv som mulig ved at skrivingen har blitt basert på egne funn og forskning. Dog kan jeg ikke garantere at ingen påvirkning har skjedd.

Oppsummert fremmer de etiske retningslinjene som prosjektet er basert på det moralske prinsippet om respekt for menneskers privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet (Thagaard, 2013). I denne forbindelse har prosjektet blitt godkjent av *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) (Vedlegg 2).

5. Kontekst og redegjørelse av case

Innenfor tredje generasjons aktivitetsteori omhandler som nevnt konseptet aktivitet de komplekse koblingene mellom det individuelle subjektet, hans felleskap og kontekst (Engeström, 2010). I sammenheng med dette er menneskelige handlinger alltid forbundet med en kontekst som videre er basert på en historisk utvikling. Kontekst og historie blir derfor avgjørende å ta hensyn til når man skal analysere menneskelige forståelser av fenomener og endring (Engeström, 2010). På bakgrunn av dette vil jeg redegjøre for konteksten til casen. Først vil jeg kort beskrive historien til konsernet og dagsaktuell situasjon. Videre vil jeg presentere noen sentrale punkter fra en rapport som har blitt utviklet av et konsulentselskap som ble leid inn av Yara for å undersøke deres kompetanseutvikling. Dernest vil jeg basert på flere styringsdokument beskrive konsernets planlagte endringer tilknyttet deres tilnærming til kompetanseutvikling. Avsluttende vil jeg redegjøre for hvordan utførelsen av kompetanseutvikling er organisert innenfor Yara. For å gjøre dette vil jeg presentere utdrag som belyser mine informanternes roller tilknyttet læring og utvikling i konsernet. I tillegg til dette beskriver jeg mine to analyseenheter. Hensikten med denne redegjørelsen er å fremme relevant bakgrunnsinformasjon som vil utgjøre utgangspunktet for den videre analysen i kapittel 6 og diskusjonen i kapittel 7.

5.1 Generelt om selskapet

Det første nitrogjødset i verden ble produsert hos et testanlegg på Notodden. Denne gjødselproduksjonen dannet grunnlaget for etableringen av *Norsk Hydro* i 1905 (Brekke, 2021). Etter hvert utvidet Norsk Hydro seg ved å starte gjødselbrikker på Rjukan, i Porsgrunn og i Glomfjord. I 2004 ble konsernet *Yara* dannet ved at Norsk Hydro solgte seg ut av sin gjødselvirksomhet i *Hydro Agri* (Brekke, 2021).

Yara har nå blitt et norsk gjødsel- og kjemikonsern, som er verdens ledende leverandør av mineralgjødsel. Det er et internasjonalt selskap med rundt 18 000 ansatte og har virksomhet i over 60 land (Brekke, 2021). Yara skriver på sin hjemmeside at deres overordnede misjon er følgende: *Sørge for mat til verdens befolkning og verne om jordkloden på en ansvarlig måte*. Deres mest sentrale produkt er mineralgjødsel som anvendes på ulike måter innenfor landbruk. Miljø – og industriløsningene deres forsøker å forbedre luftkvaliteten og redusere utslipp. Virksomheten

produserer og markedsfører også kjemikalier og gass, blant annet til sprengstoffindustrien (Brekke, 2021).

Yara har nylig gjennomgått en organisatorisk omstrukturering. I sammenheng med dette utførte de en spørreundersøkelse hvor de ansatte ble spurt om hva de hadde behov for i forbindelse med omstruktureringen. De ansatte uttrykte ønske om større fokus på læring og videreutvikling av kunnskap (Yara International ASA, 2020). På bakgrunn av dette startet Yara en ny satsning på kompetanseutvikling i selskapet (Yara International ASA, 2021).

5.2 Undersøkelse av kompetanseutviklingen til Yara av Ernst & Young

I sammenheng med denne nye satsningen leide Yara inn firmaet *Ernst & Young Global Limited* (EY) for å undersøke kompetanseutviklingen til selskapet. Målene med undersøkelsen var å kartlegge læringstrendene og læringsteknologien, dagens og fremtidens læringsbehov samt å utvikle en plan for veien videre for kompetanseutviklingen innad i Yara. Undersøkelsen til EY besto av analyser av styringsdokumenter, intervjuer og en spørreundersøkelse (Ernst & Young Global Limited, 2020). I rapporten deles funnene inn i fire kategorier. Disse er følgende: *Formål og strategi, læringsinnhold, overordnet styring og organisering og læringsteknologi*.

Den første kategorien referer til Yaras formål og strategi tilknyttet kompetanseutvikling og opplæring av sine ansatte. I rapporten til EY kommer det fram at Yara ikke har hatt noen klar visjon og strategi for læringen i selskapet (Ernst & Young Global Limited, 2020). Videre fremmes det at når læringen kobles til selskapets forretningsstrategi, så fører dette vanligvis til resultater. Allikevel så skjer dette sjeldent, og selskapet benytter seg ikke av noen strukturerte teknikker for å måle læringsprosessene. I rapporten kastes det også lys på at ledelsen ikke har fremmet betydningen av læring og kompetanseutvikling på noen tydelig måte (Ernst & Young Global Limited, 2020).

Kategori nummer to omhandler implementeringen og utviklingen av læringsinnhold. I rapporten fremmes det at det eksisterer gode læringsinitiativ innad selskapet, og når de ansatte er klar over disse og vet hvor man finner dem så blir de benyttet (Ernst & Young Global Limited, 2020). Likevel kommer det frem at disse initiativene ikke er dekkende og at leveringen av læringsinnhold

er for statistisk. Veien til disse ressursene er altså ikke tydelige nok for de ansatte. Videre påpekes det også at 70/20/10 modellen anvendes i Yara. Modellen fremhever at formell læring bør utgjøre 10% av en ansatt sin læringsprosess. 20% bør komme fra uformell læring med andre mennesker. 70% av en ansatt sin læringsprosess bør bestå av uformell praksisbasert læring, altså at den ansatte skal lære gjennom å gjøre hen sine arbeidsoppgaver (Arets et al., 2016). Det viser seg i rapporten fra EY (2020) at dette ikke alltid fungerer i Yara på grunn av at dette konseptet kan være vanskelig å forstå for deler av staben.

Den tredje kategorien referer til at det finnes uklare roller og ansvarsområder når det kommer til kompetanseutvikling innenfor Yara. Det fram kommer også av rapporten at det har vært lite samarbeid og deling av kompetanse på tvers av regioner samt avdelinger (Ernst & Young Global Limited, 2020).

Den siste kategorien omhandler læringsteknologien som blir brukt innenfor konsernet. I rapporten fremmes det at læringsteknologien ikke har vært sammenhengende. Dette begrunnes med at de ansatte ikke har hatt tilgang til alle tilgjengelige ressurser gjennom en enkelt kanal (Ernst & Young Global Limited, 2020). Yara sin LMS er heller ikke særlig brukervennlig, og ikke alle ansatte viser seg å ha hatt tilgang til verktøyene. Det er også vanskelig å søke etter innhold i plattformen, og mange ansatte synes det er krevende å bruke systemet (Ernst & Young Global Limited, 2020).

I en annen rapport fra EY (2020) kommer de med anbefalinger til forbedring av kompetanseutviklingen til Yara. Disse forslagene skal føre til at læringstiltakene til selskapet skal ha en større effekt og være mer bærekraftig. Den første anbefalingen retter seg mot å bygge en vedvarende læringskultur. Videre anbefales det i rapporten at det bør fokuseres på *omskolering* og *kompetanseheving* innad i selskapet som skal gjøre de ansatte bedre rustet for morgendagens utfordringer. Begrepet omskolering omhandler prosessen med å lære nye ferdigheter innenfor et nytt felt slik at den ansatte kan gjøre en annen jobb innenfor dette feltet (McKay & Izard, 2012). Eksempelvis en finansanalytiker som går over til en rolle innenfor en IT-avdeling. Begrepet kompetanseheving referer til prosessen med å lære mer avanserte ferdigheter innenfor det feltet som man allerede arbeider i (McKay & Izard, 2012). Den tredje anbefalingen retter seg mot at fokuset til kompetanseutviklingen må ta høyde for både det globale og lokale nivået. Det fjerde

forslaget fokuserer på læringsteknologi, da spesielt en LXP med algoritmer som kan anbefale innhold. Til slutt anbefales det å ha en strukturert datadrevet tilnærming for utvikling, implementering og analyse av læringstiltak (Ernst & Young Global Limited, 2020).

Min studie skiller seg fra rapporten til EY på flere måter. For det første anvender jeg kvalitativ metode for datainnsamling, mens de benytter seg både kvalitative og kvantitative metoder. Videre fokuserer EY på å kartlegge tilnærmingen til kompetanseutvikling før den nye satsningen, og basert på dette kommer de med anbefalinger til en ny praksis. Mitt fokus er rettet mot å beskrive hvordan informantene forstår endringsprosessene tilknyttet den nye tilnærming til kompetanseutvikling. Jeg framhever allikevel hvordan informantene oppfatter den tidligere tilnærmingen, men dette er hovedsakelig for å kunne presentere en helhetlig redegjørelse av endringsprosessen som eksisterer innad i konsernet.

5.3 Yara sin nye plan for selskapets kompetanseutvikling

Ambisjonen til den nye forretningsstrategien til Yara er å utvikle og utvide bærekraftige mat- og energiløsninger fra start til slutt gjennom hele forretningsprosessen (Yara International ASA, 2021). Dette vil innebære at selskapet utvider både mengden av produkter de tilbyr og antall kunder de har i deres portefølje. Skiftet i forretningsstrategi mot en utvidet forretningsmodell krever endringer i selskapets interne struktur og forretningsstrategi (Yara International ASA, 2021). For å støtte denne planlagte endringsprosessen, så har selskapet kommet med en ny strategi som kalles for «Grow@Yara». Rammeverket skal legge til rette for prosesser som skal støtte tilpasningsdyktig kompetanseutvikling og skape growth mindset i selskapet (Yara International ASA, 2021). Tiltak som vektlegger dette, forsøker å bygge ferdigheter hos de ansatte som muliggjør at de tørr å ta risiko. Rammeverket Grow@Yara består av følgende deler: *organisasjonskulturen, ansatte og lederne.*

I delen som retter seg mot organisasjonskulturen påpekes det at verden er i en kontinuerlig endring (Yara International ASA). Tilknyttet dette fremmes betydningen av at selskapet klarer å utvikle en entreprenørkultur som legger til rette for innovativ og kreativ tenkning (Yara International ASA, 2021). I rammeverket Grow@Yara påpekes det at dette er avgjørende for å utvikle fleksible og tilpasningsdyktige ansatte som klarer å håndtere endring. Styringsdokumentet til Yara (2021)

fremmer at flere av elementene ved en slik organisasjonskultur er under utvikling og under implementering i selskapet. Fokuset rettes mot å gjøre trekkene attraktive og relevante for de ansatte.

Den andre delen i rammeverket retter seg mot de ansatte i selskapet. Her kommer det fram at ny kunnskap vil kreves for å lykkes med denne nye strategiske retningen: *“Forty-two percent of the core skills required to perform existing jobs are expected to change within two years”* (Yara International ASA, 2020, s. 4). På bakgrunn av dette fremheves behovet for en ny tilnærming til kompetanseutvikling som er tilpasningsdyktig til den høye omstillingshastigheten i markedet. Denne er under utvikling (Yara International ASA, 2021). Et av målene med den nye tilnærmingen er å engasjere de ansatte i læringsprosesser som er relevante for arbeidsplassen. For å oppnå dette må selskapet sikre at de tilbyr relevant læringsinnhold som er konsekvent og som skaper engasjement, herunder vil det også være et behov for fleksible karriereveier. Dette innebærer at hver ansatt i Yara er ansvarlig for sin egne karrierevei og skal derfor gis muligheten til å forme denne (Yara International ASA, 2020). Karriereveien vil være avhengig av personens aspirasjoner, evner og de interne mulighetene innad i selskapet. Sentralt her er at karrieremulighetene innad i selskapet skal være transparent, og at de skal fremmes på en god og strukturert måte. I sammenheng med dette skal ledere få opplæring i hvordan de kan fremme muligheten for fleksible karriereveier for ansatte i Yara. Videre skal de videreutvikle teknologibruken i form av digitalisering av læringstilbud, en ny satsning på recommender systems, sammenslåing av plattformer og sikring av enkel tilgang til tilbud og plattformer (Yara International ASA, 2020).

Den siste delen i rammeverket omhandler ledelsen i Yara. Her påpekes det at lederutviklingen i selskapet må omfavne de nye forretningsmodellene, vektlegge et mer sentralt kundefokus og legge til rette for utvikling av de nye ferdighetene som behøves for den nye forretningsstrategien (Yara International ASA, 2021). Det å utvikle en entreprenørkultur krever et skifte i lederstil og prinsippene for ledelse som finnes i selskapet. For å muliggjøre dette vil dagens lederutvikling vurderes og tilpasses samt at en ny tilnærming vil utvikles (Yara International ASA, 2020).

Oppsummert har Yara en overordnet ambisjon om å engasjere de ansatte på en slik måte at læring oppstår hyppig på arbeidsplassen. De planlegger å oppnå dette gjennom en dynamisk tilnærming

til kompetanseutvikling, bruk av ny læringsteknologi i form av en LXP og tilrettelegging av growth mindset innad i konsernet (Yara International ASA, 2020).

5.4. Hvordan utførelsen av kompetanseutvikling er organisert innad i Yara

Tre av informantene arbeider i læringsavdelingen, mens informant nummer fire er ansatt ved en av forretningsenhetene til Yara. Disse to avdelingene utgjør oppgavens analyseenheter. I utdraget under påpeker en av informantene fra læringsavdelingen at den ble etablert i sammenheng med konsernets nye satsning på kompetanse og læring. Det er de som setter agendaen for kompetanseutvikling generelt i selskapet og har ansvaret for å koordinere denne globalt. I sammenheng med dette har denne avdelingen ansvaret for kompetanseutvikling på et globalt nivå innad i konsernet. Videre forteller informanten at avdelingen er inndelt i ulike ansvarsområder. Hvert felt har sin egen direktør. Disse ansvarsområdene kan forstås som sentrale punkter i konsernets nye tilnærming til kompetanseutvikling hvor blant annet digital læring og kuratering av innhold står sentralt. I utdraget under påpeker informanten at for å kunne sette en global kurs for selskapets kompetanseutvikling, så trenger læringsavdelingen innsikt i behovene til de ulike forretningsenhetene. For å oppnå dette samt måle effekten av læringstiltak, så har kompetanseavdelingen egne læringspartnere fordelt rundt i de ulike enhetene. Disse rapporterer tilbake til den globale avdelingen.

Utdrag 1

Informant 1:

“Avdelingen jeg er en del av ble etablert for ett år siden i sammenheng med den nye satsningen på læring og kompetanse. Det vi har gjort er å få opp en operating model. Der vi har en Vice President på toppen også har vi fire direktører under hen. Hvor jeg er en av de med ansvar for digital læring, også har vi en på læringsløsninger, en på curations og content og en på leadership. Så i tillegg til oss, så sitter det jo en del ansatte under oss igjen. Det er det globale teamet. Også har vi da nye roller som er i ferd med å bli etablert nå som er sånne strategiske læringspartnere ute i regionene og forretningsenhetene.»

I utdraget under påpeker informanten som jobber i forretningsenheten at de utvikler og utfører kompetanseutviklingen som er spesifikk for deres behov. I sammenheng med dette utføres det også kompetanseutvikling på et enhetsnivå innad i konsernet. Dette omhandler læring og trening rettet mot konkrete behov som oppstår innenfor de ulike enhetene. Denne kompetanseutviklingen er mer

spesifikk og utføres av ansatte innenfor de forskjellige forretningsenhetene til konsernet. På bakgrunn av dette forstås det som at kompetanseutvikling utføres på forskjellige nivåer og av ulike aktører innad i konsernet. Dette er på grunn av at konsernet er internasjonalt, samt dets struktur og størrelse.

Utdrag 2

Informant 4:

“For øyeblikket er jeg leder for det vi kaller People & Culture, for et av forretningsområdene. Det jobbes jo med kompetanseutvikling både på et corporate nivå, men vi er en sånn global funksjon, så vi jobber også med kompetanseutvikling for vårt spesifikke område. Sånn at vi jobber på to forskjellige nivåer, innenfor selskapet. Jeg er jo med på å sette agendaen for corporate også når det kommer til kompetanseutvikling, men samtidig er jeg ansvarlig for kompetanseutvikling innenfor mitt forretningsområde.”

Videre forteller informanten at de ulike forretningsenhetene får midler til å bedrive kompetanseutvikling internt for sine egne avdelinger. Dette er noe nytt som har kommet med den nye satsningen på kompetanse. Informanten påpeker at de ulike enhetene står nokså fritt til hvordan de vil legge til rette for læring og utvikling i sine egne avdelinger. Utgangspunktet for denne kompetanseutviklingen vil være hva det er enheten har behov for på kort og på lengre sikt. De har en egen partner som har ansvaret for læring i den aktuelle enheten, samt rapportering til den globale læringsavdelingen om effekt og behov. I lys av denne rapporteringen vil altså alt av kompetanseutvikling som utføres i de ulike enhetene analyseres og vurderes av den globale læringsavdelingen.

Utdrag 3

Informant 4:

“Vi fikk egne ressurser på dette området først i fjor sommer. Det var da vi begynte å jobbe med learning og kompetanseutvikling for alvor på egen hånd. Hen som ble ansatt som direktør og strategisk learning partner startet med å ta en runde hos de ulike enhetene innenfor vår del som jeg nevnte. Så vårt utgangspunkt for vår kompetanseutvikling er hva businessen føler de trenger på kort og lengre sikt.”

En av informantene fra læringsavdelingen påpeker i utdraget nedenfor at konsernet har en desentralisert organisasjonsstruktur. Dette gjør at den globale læringsavdelingen ikke kan beordre hvordan de ulike enhetene skal utføre sine kompetansetiltak. Derfor må læringsavdelingen forsøke å overbevise de forskjellige enhetene om å følge deres anbefalinger. På bakgrunn av dette forstås det som at den globale læringsavdelingen må tilby tiltak og prosesser som er relevante for de

andre enhetene. Dette krever at læringsavdelingen forstår de ulike områdene og behovene som eksisterer i konsernet. For å få til dette forsøker læringsavdelingen og de andre forretningsenhetene å ha tett kontakt med hverandre.

Utdrag 4

Informant 2:

“So Yara has a decentralized organization, and what that means is that at corporate we are not in a position where we can dictate people how to work. They have a clear autonomy, so we have to be more like influencers.”

I sammenheng med den nye satsingen på læring og utvikling har det altså blitt opprettet en ny global kompetanseavdeling i konsernet. Denne har ansvaret for å sette kurs for og overvåke læringen som skjer i selskapet. Videre bedriver de ulike forretningsenhetene egen kompetanseutvikling rettet mot konkrete behov som oppstår hos dem. Enhetene har også fått egne midler for å gjøre dette. På denne måten utføres kompetanseutvikling på ulike nivåer innad i selskapet og av ulike aktører. Innenfor det globale nivået er det læringsavdelingen som har ansvaret, mens det er ledelsen i de ulike enhetene som har ansvaret for kompetanseutviklingen som er konkret for de ulike forretningsenhetene. Denne bakgrunnsinformasjonen utgjør utgangspunktet for den videre analysen.

6. Analyse av datamateriale

Hensikten med å besvare oppgavens forskningsspørsmål er som nevnt å redegjøre for bakgrunnen til Yara sin nye tilnærming til kompetanseutvikling, beskrive skiftet og de andre endringsprosessene som det forutsetter. For å gjøre dette har jeg intervjuet fire informanter for å få en forståelse av hvordan de oppfatter endringsprosessene. I dette analysekapittelet er mitt overordnet tema *tilnærming til kompetanseutvikling*. Her vil jeg forsøke å beskrive informantenes forståelse av hvordan konsernet har endret sin tilnærming til hvordan de legger til rette for læring og utvikling, samt hvordan de begrunner behovet for denne endringen. Det kommer fram i datamaterialet at dette er et komplekst og sammensatt fenomen som er tilknyttet to andre endringsprosesser innad i konsernet. Disse to vil også bli regnet som temaer i min analyse, og de er følgende: *Bruken av læringsteknologi og endringer i tankesett*. I det andre temaet vil jeg se på hvordan informantene opplever at konsernet har endret bruken av læringsteknologi for å understøtte den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. Avsluttende vil jeg framheve informantenes oppfatninger av hvordan tankesettet til de ansatte og ledelsen bør være for at den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling skal fungere. Formålet med analysekapittelet vil være å redegjøre for mine tre tema som til sammen vil utgjøre en helhetlig beskrivelse av hvordan informantene forstår de sentrale endringsprosessene som er tilknyttet den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling.

6.1 Tilnærming til kompetanseutvikling

Tilnærming til kompetanseutvikling er mitt overordnede tema. Her ønsker jeg å beskrive hvordan informantene forstår endringen tilknyttet konsernets tilnærming til kompetanseutvikling, og deres oppfattelse av hvorfor denne prosessen har oppstått. Endringen er sammensatt og omfattende. På bakgrunn av dette vil jeg benytte meg av fire undertema for å strukturere dette delkapitlet.

For å få innsikt i hvordan tilnærmingen til kompetanseutvikling har endret seg ønsker jeg å se på informantenes opplevelse av hvordan kompetanseutvikling ble utført i konsernet før den nye satsningen på kompetanse. Dette ser jeg på i det første undertemaet som heter *tilnærmingen til kompetanseutvikling før den nye satsningen*. Videre vil jeg benytte meg av dette som grunnlag for å beskrive hvordan den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling skiller seg fra den forrige. Dette

vil bli gjort i det andre undertemaet som heter *hvordan tilnærmingen til kompetanseutvikling har endret seg*. I sammenheng med dette blir det interessant å se på hvorfor den har endret seg. Derfor ønsker jeg å analysere hvordan informantene forstår årsakene til den nye satsningen og skiftet i tilnærming til kompetanseutvikling. Jeg ser på denne tematikken i det tredje undertemaet som heter *hvorfor tilnærmingen til kompetanseutvikling har endret seg*. Avslutningsvis ønsker jeg å få fram informantenes forståelse av formålet med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. Denne tematikken utgjør det siste undertemaet som har navnet *formålet med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling*. Tanken er at disse fire undertemaene til sammen vil utgjøre en beskrivelse av det overordnede temaet *tilnærming til kompetanseutvikling*.

6.1.1 Tilnærmingen til kompetanseutvikling før den nye satsningen

På grunn av at læringsavdelingen nylig ble etablert har ikke informantene som tilhører denne vært ansatt så lenge i selskapet. Derfor påpeker informantene fra den nye læringsavdelingen at inntrykket deres hovedsakelig er basert på rapporter, og det de har fått høre av andre ansatte. I utdraget under forteller informanten om at hen opplever det som om det har blitt produsert mye bra læringsinnhold på enhetsnivå før den nye tilnærmingen. Allikevel påpeker hen at de ulike tiltakene og innholdet i disse ikke har blitt koordinert globalt på samme måte som tilfellet er nå. I sammenheng med dette forstås det som at fokuset til den forrige tilnærmingen var hovedsakelig rettet mot regionale behov. På bakgrunn av dette var det mange forskjellige tiltak og plattformer innad i konsernet. Informanten forteller videre at det er teamet som jobber med digital læring i den globale læringsavdelingen som nå har ansvaret for å samle inn de tidligere dataene. Disse koordineres deretter globalt for så å ta strategiske valg for den framtidige kompetanseutviklingen innad i konsernet.

Utdrag 5

Informant 1:

“Mitt inntrykk, gitt det jeg har blitt gjenfortalt uten å ha opplevd det selv. Er at det var gode learning pockets i hele organisasjonen. Det har altså blitt gjort veldig mye bra arbeid både på kompetanseutvikling og opplæringsløsninger, men at det ikke nødvendigvis har vært koordinert for hele selskapet. Dette jobber det digitale teamet med nå.”

En av informantene fra læringsavdelingen opplever det som at den tidligere tilnærmingen til kompetanseutvikling vektla til en viss grad improviserte og midlertidige løsninger. I sammenheng

med dette kan den forrige tilnærmingen forstås som reaktiv. Dette i form av at fokuset var rettet mot å dekke kompetansebehov og gap etter at de oppsto. Videre forteller hen at det alltid har vært noen som har hatt ansvaret for å holde oversikt over kompetanseutviklingen globalt i selskapet. Dog har disse manglet mandat og ressurser til å koordinere dette på en adekvat måte. Dette har imidlertid kommet med den nye satsningen og overordnet utføres det av den nye læringsavdelingen.

Utdrag 6

Informant 2:

“What I meant was that there has always been some training initiative, but they were ad hoc. We have always had someone globally who has been overlooking learning, but there wasn’t enough mandate, budget to be able to have something that had the impact that we wanted to have.”

I utdraget under kommer det fram at når et behov eller gap oppsto var den tidligere tilnærmingen som oftest å dekke disse ved at en læringsgruppe designet og iverksatte ulike læringstiltak. Stort sett ble læringsinnholdet levert i form av E-læring via et LMS. Informanten forstår den tidligere tilnærmingen til kompetanseutvikling som ressurskrevende. I sammenheng med dette oppfatter hen den ikke lenger som bærekraftig blant annet på grunn av at utviklingen av tiltakene tok for lang tid. Det kommer fram at dette er en av grunnene til at den nye læringsavdelingen har gått bort fra denne tilnærmingen etter konsernets nye satsning på læring og utvikling.

Utdrag 7

Informant 2:

“The way we are thinking of learning and development is completely different the way you did LnD even five years ago. They had a team of pedagogues that worked on specific programs. And that took months. The idea of what does the business need, let’s create a program together, what are your purpose and objective, and what’s the format? And then work for several weeks on an e-learning, bring it back to the business. Iterate it. Come back, that’s getting more and more rare.”

Kompetanseutviklingen før den nye satsningen var rettet mot regionale behov, herunder ble det brukt mange ulike tiltak og plattformer i de forskjellige enhetene. Læringsprosessene ble ikke koordinert globalt på en adekvat måte grunnet manglende ressurser og mandat. Tilnærmingen til kompetanseutvikling var reaktiv ved at tiltak ble utviklet som en reaksjon på at nye kompetansebehov oppsto. Disse tiltakene ble utviklet innad i konsernet i form av tradisjonell E-læring.

6.1.2 Hvordan tilnærmingen til kompetanseutvikling har endret seg

Den nye satsningen på læring og utvikling har ført til flere endringer i konsernets tilnærming til kompetanseutvikling. En av informantene fra læringsavdelingen forteller i utdraget under at de har startet med å tilby en stor mengde med oppkjøpt læringsinnhold, og at de ansatte kan velge selv hva det er de har lyst til å delta i. På denne måten forstås det som at læringsavdelingen går bort fra en reaktiv strategi som konsernet hadde før den nye satsningen. Innholdet tilbys og spores gjennom læringsteknologi i form av en LXP. Inne på plattformen setter læringsavdelingen sammen flere læringsstier som de ansatte kan velge mellom. Disse vil vanligvis bestå av en kombinasjon av generelt og Yara-spesifikt læringsinnhold.

Utdrag 8

Informant 2:

“What we are doing is buying platforms that have amazing content like LinkedIn Learning, Coursera, Udemy, and offer it through the LXP. Then we are saying what can we curate, we add a little bit of content that’s Yara specific, like resources, and that how we create a path right? That’s significantly different for how learning and development was done even five years ago.”

En av de andre informantene fra læringsavdelingen påpeker i utdraget under at de ikke lenger satser på å skreddersy læringsinnhold mot konkrete behov. Allikevel, gjennom at ansatte får fri tilgang til læringsinnholdet gjennom LXP’en, så forstår informanten kompetanseutviklingen som mer brukertilpasset nå enn før. På grunn av at de ansatte kan velge selv hva det er de vil lære basert på interesser og behov.

Utdrag 9

Informant 3:

“På denne måten kan vi vri kompetanseutviklingen mer mot det som er det konkrete behovet for hver ansatt, så det er mye mer skreddersøm sånn sett, som er et paradoks, siden det er mye mer skreddersøm for hver enkelt ansatt nå, enn når vi aktivt drev med det. Så nå får du velge selv hvilke enheter og innhold du er interessert i.”

Videre påpeker hen i utdraget under at med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling, så blir uformell læring vektlagt på en helt annen måte enn tidligere. Gjennom den nye læringsteknologien kan læringsavdelingen spore opp og kartlegge en stor del av de uformelle læringsaktivitetene som oppstår innad i konsernet. På bakgrunn av dette vil læringsavdelingen nå dokumentere uformelle

læringsaktiviteter på lik linje med mer formelle kurs. Denne muligheten eksisterte ikke tidligere, og dette framstår som en stor endring. Videre ved at uformelle læringsprosesser blir anerkjent forstår informantene fra læringsavdelingen det som at de ansatte vil engasjere seg i slike prosesser i en større grad enn tidligere.

Utdrag 10

Informant 1:

“(…) da har vi altså et skifte med den LXP’en da, der de er ansvarlige selv, og at de kan produsere innhold selv som er en sånn vesentlig funksjon. For å fange opp taus- og erfaringsbasertkunnskap. Det kan være en PDF, youtube film eller en podkast som da blir læringselementer da. Teknologien setter oss i stand til å tracke enheter og ressurser som tidligere ikke ble ansett som opplæringsmateriale, men som faktisk er det, fordi vi har den 70/20/10 modellen, og den 70-delen er nettopp dette. Å lese en PDF-artikkel, se en youtube video, snakke med en kollega, ha et møte. Og det er de tingene vi prøver å fange opp nå som dokumentasjon på opplæring og kompetanseutvikling.”

I sammenheng med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling forteller en av informantene fra læringsavdelingen i utdraget under at analyse av brukerdata har blitt sentralt for måten de jobber på. Dette er hovedsakelig på grunn av at de ikke hadde læringsteknologien til å gjøre dette før. Informantene fra læringsavdelingen er opptatt av at den nye tilnærmingen skal være fleksibel, og de vil tilpasse den kontinuerlig basert på endringer i selskapet og markedet. For å gjøre dette analyserer de dataene for å holde oversikt over utviklingen i konsernet. På bakgrunn av dette kan man forstå den nye tilnærmingen som mindre statisk og mer dynamisk sammenlignet med den forrige.

Utdrag 11

Informant 2:

“You had never heard of using data in learning before. I mean why would you do that, so now we are looking at. Let’s imagen that there is a group within a certain department. Let’s say that It is learning on their own a lot about machine learning. Then you start to think that the data Is telling us that here are a lot of machine learning here. Perhaps there is opportunity. Let’s push that content and create a path here. That would we never have done before. So, training has gone from being reactive, and now we are on the frontend to being proactive. We are really changing how we work.”

Selskapets nye satsning på kompetanse har resultert i flere endringer. Den globale læringsavdelingen har kjøpt inn flere innholdsbibliotek som de ansatte har tilgang til, istedenfor å

designe og utvikle læringsinnhold selv. Gjennom den nye LXP får læringsavdelingen tilgang til brukerdata som de anvender for å analysere læringen som skjer i selskapet. Med denne innsamlingen av brukerdata blir uformelle læringsaktiviteter dokumentert på lik linje med formelle læringstiltak.

6.1.3 Hvorfor kompetansestrategien har endret seg

I dette undertemaet forsøker jeg å fremme informantenes tanker rundt hvorfor disse endringene har oppstått. De tre informantene som jobber i læringsavdelingen, har en nokså lik forståelse av undertemaet. Den fjerde informanten som jobber i en annen forretningsenhet, vektlegger noen andre elementer sammenlignet med resten. I utdraget under kommer det fram at hen ser på den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling som en konsekvens av den oppdaterte forretningsstrategien. På denne måten opplever ikke informanten det som at konsernet har byttet tilnærming til kompetanseutvikling, men mer som at den forrige har blitt tilpasset og videreutviklet for å passe bedre til forretningsstrategien. Dette påpekes ikke direkte av informantene som jobber i læringsavdelingen.

Utdrag 12 Informant 4

“For oss starter alt med forretningsstrategien. Vi prøver å fostre en kultur som fostrer denne strategien. Jeg tenker at kompetanse også er en konsekvens av forretningsstrategien, og den kulturen vi ønsker å ha. Det er den rekkefølgen jeg vil se det i. Jeg vil ikke si at vi har endret kompetansestrategi, det er mer at vi tilpasser den til de andre strategiene og den kulturen vi ønsker og ha.”

Informantene fra læringsavdelingen trekker fram noen andre årsaker til skiftet. Konsernet utførte en spørreundersøkelse. I denne uttrykte de ansatte et ønske om en større satsning på læring og utvikling. I lys av denne undersøkelsen forteller en av informantene fra læringsavdelingen i utdraget under at hen forstår det som at de ansatte ønsket en større satsning på læring, og at konsernet har bestemt seg for å oppfylle dette. Herunder påpeker informanten at hen oppfatter resultatet fra spørreundersøkelsen som en utløsende årsak til den nye satsningen på kompetanseutvikling innad i selskapet.

Utdrag 13 Informant 1:

“Altså det som har kanskje vært litt sånn den hoved-driveren for den endringen både med fokus på kompetanse, utvikling og teknologi er at det ble gjort en undersøkelse hvor ansatte ga tilbakemelding om at opplæring og kompetanseutvikling var et viktig aspekt for ansatte i selskapet.”

Informanten framhever i utdraget under at den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling kan sees i sammenheng med globale megatrender slik som digitalisering og globalisering. Hen opplever det som at disse fører til en større omstillingshastighet og resulterer i nye kompetansebehov. På bakgrunn av dette forteller informanten at læringsavdelingen er opptatt av at den nye strategien må være tilpasningsdyktig, siden det oppstår nye endringer og behov kontinuerlig. Dette har også ført til at de vektlegger kompetanseheving og omskolering mer enn før. Ifølge informanten er grunnen til dette at det å satse på å ansette nye arbeidstakere ikke lengre oppfattes som en bærekraftig strategi, da det oppstår nye endringer fortløpende som kan danne et uforutsett kompetansebehov.

Utdrag 14
Informant 1

“(…) og det kombinert med megatrender altså global distribusjon, forskjellige markeder, høy grad av teknologisering av arbeidsprosessene våre, så har det ført til et høyere fokus på noe som vi kaller for oppskilling og reskilling for å møte de utfordringene, altså at vi videreutdanner den populasjonen vi allerede har og legger til rette for det.”

Videre forteller informanten i utdraget under at de i læringsavdelingen forstår det som at den høye endringshastigheten fører til at kompetansebehovene som konsernet kommer til å ha i framtiden blir umulig å predikere. I sammenheng med en slik tankegang vil ikke den reaktive og forutseende tilnærmingen de tidligere hadde til kompetanseutvikling fungere. På bakgrunn av den høye omstillingshastigheten vektlegger læringsavdelingen tilpasning og fleksibilitet i den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling.

Utdrag 15
Informant 1

“Fra world economic forum, så kommer det frem noen tall på hvilke arbeidstitler og oppgaver som vil være aktuelle for bedrifter i løpet av et, to og fem år, og mange av disse titlene vet vi enda ikke hva er. Så det å kunne forutsi noe som vi ikke har kunnskap om blir en feilslått strategi da. Fordi disse endringene kommer så raskt, og de er så omfattende og store. Så da må heller fleksibiliteten i selskapet når det gjelder kompetanseutvikling og ferdighetsbehov være drevet av de som sitter tettes på problemet.”

Tidsbruken til den forrige tilnærmingen blir i utdraget under igjen trukket fram som en grunn til hvorfor den ikke lengre er bærekraftig. Informanten forteller at det å satse på å utvikle behovsspesifikt innhold internt i konsernet er for tidkrevende. Grunnen til dette er at de kontinuerlige endringene i markedet og i behov kan resultere i at innholdet plutselig blir utdatert. Derfor har læringsavdelingen startet med å kjøpe hyllevarer som de tilpasser etter behov. Ved å ha en slik strategi påpeker informanten at de kutter ned på utviklingstiden, samtidig som at de raskere kan bytte ut innholdet sitt etter behov.

Utdrag 16
Informant 3

“Den gamle modellen hadde en svært lang implementeringstid, og lage et opplæringsprogram som er helt skreddersydd kan fort ta tre til seks måneder, hvis du er kjapp. Kanskje til og med ni til tolv måneder hvis det er stort. I løpet av et år så har endringene skjedd, og da er ikke opplæringsmaterialet like aktuelt lenger.”

Informanten som ikke jobber i en annen forretningsenhet, ser på den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling som en konsekvens av konsernets oppdaterte forretningsstrategi. Med andre ord forstår ikke hen det som at de har byttet kompetansestrategi, men mer som at den forrige har blitt videreutviklet for å passe bedre til konsernets nye forretningsstrategi. Informantene fra læringsavdelingen påpeker at ansatte uttrykte et ønske om en mer omfattende og moderne kompetanseutvikling i en spørreundersøkelse, og konsernet forsøker å oppfylle dette ønsket. Informantene fra læringsavdelingen opplever undersøkelsen som en utløsende årsak til den nye satsningen på kompetanse. Videre er megatrender også sentrale for den nye tilnærmingen ved at de fører til en større omstillingshastighet og resulterer i nye kompetansebehov.

På bakgrunn av dette fremmes det at læringsavdelingen er opptatt av at den nye strategien må være tilpasningsdyktig til ny oppståtte behov. I sammenheng med dette vektlegger læringsavdeling kompetanseheving og videreutvikling mer enn før, siden det å satse på å ansette nye arbeidstakere ikke lengre oppfattes som en bærekraftig strategi. Dette begrunnes ved at det oppstår nye endringer fortløpende som kan danne uforutsette kompetansebehov. Tilknyttet dette kan de ikke lengre ha en tilnærming som vektlegger det å reagere på og forutsi nye kompetansebehov. På bakgrunn av dette vektlegges tilpasning og fleksibilitet i den nye tilnærmingen.

6.1.4 Formålet med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling

For å få innsikt i hvordan den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling forstås blir det relevant å se på hvordan informantene oppfatter formålet med skiftet. En av informantene fra læringsavdelingen forteller i utdraget under at hen forstår det som at en del av det nye formålet omhandler evnen til å kunne tilpasse kompetanseutviklingen i henhold til megatrender på en effektiv og adekvat måte. I sammenheng med dette blir fleksibilitet og tilpasningsdyktighet viktig for den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling.

Utdrag 17

Informant 1

“...møte megatrendene, møte markedsendringene og pandemien ikke minst da. Altså endring i arbeidsformer og organisasjonssammensetting. Samtidig som vi har fokus på digitalisering og entreprenørskap som er på en måte to drivende faktorer i den endringsprosessen. Og der kommer jo også learning og development avdelingen inn som en katalysator for kompetanseutvikling spesielt da, men også for å utvikle læringskultur. Hvor man hele tiden har fokus på ferdighetsutvikling som er en del en av kulturendringen til konsernet.”

Videre framstår det som at det å demokratisere læring for alle i selskapet er sentralt for formålet til den nye strategien. Det har tidligere blitt påpekt at dette er en krevende oppgave, siden det finnes mange forskjellige målgrupper innad i konsernet som har ulike forutsetninger. En av informantene fra læringsavdelingen påpeker i utdraget under betydningen av at de ansatte har lyst til å utvikle seg kontinuerlig, og at de ser nytten med å gjøre dette. Informanten opplever dette som avgjørende for at den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling skal fungere.

Utdrag 18

Informant 2

“Getting everyone who want to learn an opportunity to learn. The whole idea of growth mindset is key. We have a lot of experts in Yara that can say that they don't need to learn because they are already experts Yeah, but you can always learn more. There are always new things coming up. You can be the most specific expert in the world you know. I consider myself an expert in learning, but I am still learning.”

Informantene i læringsavdelingen vektlegger betydningen av evnen til å kunne tilpasse seg i henhold til megatrender og endringer som oppstår i samfunnet på en god og effektiv måte. Dette

er en sentral del av formålet med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. Videre vektlegges også tilgjengelighet til læring for alle i selskapet.

6.2 Bruken av læringsteknologi

I mitt overordnede tema *tilnærming til kompetanseutvikling* kommer det fram at informantene forstår bruken av ny læringsteknologi som sentral for den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling innad i Yara. På bakgrunn av dette ønsker jeg innenfor dette temaet å redegjøre for informantenes oppfatninger av hvordan ny læringsteknologi legger til rette for satsningen på kompetanse og læring innad i konsernet. I lys av dette blir det relevant å se på hvordan læringsteknologien har endret seg i sammenheng med skiftet i tilnærming til kompetanseutvikling. På grunn av dette er det første undertemaet *hvilken læringsteknologi som ble brukt før den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling*. Videre for å kunne gjøre endringen tydelig er det andre undertemaet *ny læringsteknologi blir brukt i sammenheng med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling*. Formålet med disse undertemaene er at de til sammen skal utgjøre en redegjørelse av temaet *betydningen av læringsteknologi*.

6.2.1 Hvilken læringsteknologi som ble brukt før den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling

Selskapet har i lengre tid benyttet seg av læringsteknologi for å kunne levere læringsinnhold og læringstiltak til sine ansatte. For å få innsikt i hvordan læringsavdelingen anvender ny læringsteknologi for å understøtte den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling blir det aktuelt å se på hva som ble brukt før skiftet. En av informantene fra læringsavdelingen forteller i utdraget under at før den nye satsningen ble det benyttet en digital plattform i form av et LMS. Denne ble brukt til å utvikle og levere tradisjonell E-læring. Den ble benyttet primært på grunn av kostnadseffektivitet, og fordi de lærende kan ta kursene hvor som helst og når som helst. Den siste grunnen er spesielt viktig for dette konsernet, siden det som nevnt er globalt og består av mange ulike målgrupper.

Utdrag 19 Informant 1:

“De hadde et LMS før 2018 som de bestemte seg for å bytte ut, siden det ikke fungerte tilfredsstillende. Så da endte man opp med success factors, SP, i 2018 eller 2019, og det er den plattformen vi har i dag som LMS. Altså i betydningen det er der hvor all internopplæring på web foregår i dag. Det er der vi laster opp alle kurs og det er der hvor meste parten av compliance ligger.

En utfordring med disse systemene og E-læringen som den består av, er at ansatte sjelden anvendte systemet. Informantene kommer med flere grunner til dette. En av informantene i læringsavdelingen forteller i utdraget under at hen oppfatter måten slike systemer leverer læringsinnhold på som problematisk. Anbefalinger tilpasses ikke til tidligere bruk eller til hvilke stillinger de ansatte har. Det er med andre ord lite individuelt tilpasset. Dette resulterer i mer arbeid for de ansatte og de ulike læringspartnerne i enhetene, siden det er de som må finne og anbefale relevant innhold på plattformen.

Utdrag 20

Informant 3:

Det som ikke er helt gunstig med den LMS-løsningen er curation og algoritmer, altså hvilke ressurser du eksponeres for. Det er veldig statistisk.”

Informanten nummer fire som jobber i en forretningsenhet påpeker i utdraget under at det var store mengder med læringsinnhold på den tidligere plattformen, men at det ikke var relevant nok for hen sin enhet. På grunn av dette ble det ikke brukt i særlig stor grad av hen sine ansatte.

Utdrag 21

Informant 4:

“Vi har hatt læringsplattformer tidligere. Erfaringene til oss i Yara, var at det var veldig mye som var tilgjengelig på den plattformen, men veldig lite ble brukt og det var få som brukte den. Så det er ikke det at du har et tilbud tilgjengelig, at det betyr at det blir brukt. Igjen kommer vi tilbake til at det må være relevant.”

Selskapet har i en lengre periode benyttet seg av læringsteknologi i form av et LMS. Grunnene til dette er at det lar de levere E-læring på en kostnadseffektiv måte, og fordi at de ansatte kan ta det når som helst og hvor som helst. Det kommer fram at denne formen for læringsteknologi har noen utfordringer. De i læringsavdelingen oppfatter leveringen av innhold som lite treffende og statistisk. Informanten i en annen forretningsenhet påpeker at innholdet ikke har vært relevant nok.

6.2.2 Ny læringsteknologi blir brukt i sammenheng med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling

Implementeringen av ny læringsteknologi i form av en LXP er sentralt for konsernets nye satsning på kompetanse og læring. I dette undertemaet ønsker jeg å se på hvordan informantene opplever at den nye læringsplattformen kan legge til rette for den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. En av informantene som jobber i læringsavdelinger påpeker i utdraget under at de kan øke tilbudet av læringsinnhold drastisk ved bruk av den nye læringsteknologien. Dette er på grunn av at LXP'en er koblet til flere oppkjøpte innholdsbiblioteker. Videre har den også funksjoner som lar de ansatte legge til læringsmateriale som de har funnet eller laget. Alt dette er med på å øke mengden av innhold, samtidig som at det fører til at læringsavdelingen utvikler mindre innhold selv. Dette gjør det mulig for de ansatte i læringsavdelingen å prioritere andre ting. Eksempelvis analyse og kartlegging av brukerdata.

Utdrag 22

Informant 1:

I tillegg til at vi har økt volumet vanvittig i forhold til hva som er tilgjengelig, og hva som dokumenteres som opplæring, så det vil være en ganske stor game changer. Og dersom vi er suksessrike, så vil vi få deler av innholdet produsert av de ansatte selv. Da vil jo volumet vokse også."

LXP'en har funksjoner som gir de ansatte mer kontroll over hva som skal regnes som og tilbys av læringsinnhold. Herunder ved at plattformen lar brukerne laste opp relevant innhold mens de er i nettleseren sin. Eksempelvis når man leser en aktuell artikkel kan man trykke på et symbol i nettleseren. Før ressursen blir lastet opp i plattformen, så markerer de den med relevante ferdigheter tilknyttet tematikken til artikkelen. Dernest vil ressursen bli lastet opp i plattformen. Etter at man har gjort dette vil alle andre i konsernet ha tilgang til denne teksten. Algoritmene tar utgangspunkt i ferdighetene tilknyttet materialet når de anbefaler læringsinnhold til de andre ansatte i konsernet. Informanten forteller i utdraget under at digitale læringsprosesser blir registrert og analysert på en måte som aldri har blitt gjort før i konsernet. Denne formen for levering av innhold blir oppfattet som mindre statisk og mer individuelt tilpasset ved at de ansatte får anbefalinger basert på fagområde, brukerdata og arbeidstittel. Videre får de mer kontroll over hva som tilbys ved at de kan utvikle og finne innhold selv som de kan laste opp direkte til LXP'en.

Utdrag 23

Informant 1:

“Måten den fungerer på nå er at du kan surfe hva som helst. Altså når du jobber så finner du en artikkel så har du en plugg in i browseren, også kan du legge inn det du sitter og ser på akkurat da og knytte dette til ferdigheter. Altså denne artikkelen sier noe om ammoniakkproduksjon i Brasil under vintersesongen. Det er liksom tre skills du kan tagge artikkelen med, også lastes den opp til biblioteket også kan den deles da med en faggruppe som er spesielt interessert i nettopp den problemstillingen da. Da får du den 70 biten mye mer under huden, siden du faktisk har et samarbeid og det er noe du leser og konsumerer for å utføre oppgaven da. Det blir da faktisk registrert og dokumentert som kompetanseutvikling som dyttes da inn i de ferdighetene som du da driver og bygger opp.”

Informantene fra læringsavdelingen har tidligere påpekt at en utfordring med den tidligere plattformen var at den ble lite brukt. De oppfattet det som at dette delvis var på grunn av at innholdet ble levert på en statisk og lite tilpasset måte. Dette har de forsøkt å løse gjennom å benytte seg av algoritmebasert levering av læringsinnhold. Videre for å sikre bruk av den nye læringsteknologien ønsker de å belønne de ansatte som benytter seg av den nye plattformen jevnlig gjennom anerkjennelse og status. Informanten påpeker i utdraget under at hvis man bruker plattformen aktivt over lengre tid, så vil man kunne få tittelen «learning champion». Tanken bak dette er å gjøre det tydelig for de ansatte at ledelsen i konsernet ønsker at de bruker ressurser på å lære og utvikle seg.

Utdrag 24

Informant 1:

“Yes, og du får anerkjennelse for den faglige forståelsen din og den faglige kunnskapen din gjennom å dele og. Det er også en bieffekt av at jo mer du deler jo høyere engagement får du i plattformen da, fordi du ser det mer som en naturlig delingsplattform, enn hva det ville være ved å sitte å samle det i en dokumentmappe, så her får du faktisk anerkjennelse for det du kan. Der tenker vi at vi skal prøve å bygge learning champions da. Altså ha innovatører og litt sånne pionærer i plattformen som driver kompetanseutviklingen på egen kjøll. Deler vil altså være brukergenerert.”

Informanten som jobber i en annen i en annen forretningsenhet trekker i utdraget under fram en utfordring som ikke påpekes direkte av informantene i læringsavdelingen. Denne omhandler oppfatningen om at anbefalinger basert på brukerdata ikke vil være nok alene. Hen er forberedt på at de må ha folk som kan fungere som guider og anbefale aktuelt innhold for ansatte i hen sin

spesifikke enhet. Man kan se dette i sammenheng med at denne informanten tidligere har påpekt at læringsinnholdet i den forrige plattformen ikke var relevant nok. På denne måten kan bruken av guider forstås som en forsikring om at det innholdet som anbefales til de ansatte i hen sin avdeling skal være relevant nok.

Utdrag 25

Informant 4:

“Vi får en ny LXP i mai antakeligvis. En ide med den LXP er at du har AI som bygger opp en viss oversikt over hva folk er interessert i basert på hva det er de søker etter og hvilke kurs de tar osv. I realiteten har folk veldig begrenset med tid og tålmodighet til det der. Vi som er ansvarlig for learning i vår enhet opplever at folk vil ha noe som er mer ferdigutviklet. De går for eksempel inn og ser at det er ti kurs på change management. Dette er problematisk, fordi de ikke har tid til å sette seg inn sjekke ut alle kursene. Da kommer de til oss og spør etter hvilke kurs de skal ta. Så vi ser at vi må være kuratorer for det tilbudet som kommer til å ligge i en LXP.”

I utdraget under fremmer en av informantene i læringsavdelingen en annen utfordring. Denne omhandler det å overbevise de andre i bedriften om at denne nye læringsteknologien kan være en nyttig ressurs. De er altså opptatt av at plattformen skal brukes. De har som nevnt ikke muligheten til å beordre, så de må derfor klare å overbevise ledere og ansatte i de ulike enhetene. De oppfatter det som at de må klare dette for at den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling skal fungere på en adekvat måte.

Utdrag 26

Informant 2:

“The LXP is something new and it is conceptual. People don’t really get what it would do. It is the communication on getting people to understand what it is. What it can do, and how we are going to utilize it. That are some of the challenges that we are seeing. So to sum up. The LXP is going to revolutionize how we are going to work with learning in Yara.”

Sentralt for den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling er bruken av ny læringsteknologi i form av en LXP. Det at denne plattformen er koblet til ulike oppkjøpte innholdsbibliotek og at de ansatte kan laste opp materiale selv er med på å drastisk øke mengden av innhold. Plattformen inneholder algoritmer som baserer anbefalinger av innhold på fagområder og brukerdata. På denne måten framstår plattformen som mer dynamisk sammenlignet med den tidligere plattformen konsernet

brukte. Informanten fra forretningsenheten påpeker at algoritmene ikke er nok alene og at de sannsynligvis må benytte seg av guider på plattformen for å sikre at innholdet er relevant nok.

Informantene fra læringsavdelingen fremmer en annen utfordring som omhandler å overbevise ledere og ansatte i de ulike enhetene om at plattformen er verdt å ta i bruk.

6.3 Endringer i tankesett

Alle informantene anerkjenner betydningen av at det må være samsvar mellom ansattes og ledelsens tankesett tilknyttet læring og utvikling samt konsernets nye tilnærming til kompetanseutvikling. For å oppnå dette forsøker de å legge til rette for growth mindset. I tillegg til den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling forsøker konsernet å legge til rette for en entreprenørkultur som vektlegger innovasjon. I likhet med tilnærmingen til kompetanseutvikling kan man se behovet for videreutviklingen av tankesett og kultur i forbindelse med at globalisering og digitalisering fører til hyppige endringer i markedet. Dette resulterer i at de ansatte må tenke både kreativt og innovativt for å kunne tilpasse seg og utvikle adekvate løsninger. For at dette skal være mulig så må de ansatte oppleve at det å teste nye løsninger og at det å gjøre feil ikke bare er akseptert i selskapet, men at det også oppmuntres til det. Growth mindset er et viktig trekk ved en entreprenørkultur. Informantene fra læringsavdelingen oppfatter growth mindset som tanken om at ansatte kan videreutvikle sine evner og ferdigheter gjennom hardt arbeid og dedikasjon, og dette vil innebære risikoen for å feile. I utdraget under kommer fram at informanten fra læringsavdelingen forstår det som at de ansatte må ha evnen til å tenke utenfor boksen for at selskapet faktisk skal klare å overleve den høye omstillingshastigheten i markedet.

Utdrag 27

Informant 3:

“...med growth mindset så tror jeg det handler om en tilnærming til og forståelse av hvordan du kan få muligheter i selskapet. Det må være en takhøyde. Det handler om at selskapet ønsker at folk skal tenke utenfor boksen, men alle hadde jo gjort det hvis det var suksess hver gang. Det må altså være lov å feile. Utvikling kan skje gjennom dedikasjon. Growth mindset kan kobles til de endringene man ser i markedet og globalt. Hvis du gjør det samme i 25 år, så bidrar ikke det til utvikling, og det er derfor vi har dette skiftet i strategi i selskapet.”

I utdraget under opplever en informant fra læringsavdelingen endringene i markedet og selskapet som konstante. I tillegg til growth mindset trekker hen fram psykologisk trygghet som en sentral

forutsetning for de ulike endringsprosessene som er satt i gang. Ansatte må oppleve psykologisk trygghet for at konsernet skal klare å legge til rette for en entreprenørkultur og growth mindset. Dette er i samsvar med forståelsen av betydningen tilknyttet aksept og oppmuntring når det kommer til det å gjøre feil.

Utdrag 28

Informant 2:

“We need to be more and more entrepreneurial, find new ways of doing things. Change is the new constant. What we are working on more and more is this growth culture. This growth mindset. In the world that we are living in, I think that all companies need to start thinking more in this way, because it is so dynamic, and things are changing so fast. So, in order to have a good growth mindset, you also need to have psychological safety. I think that this is key to have a good company culture. Is this idea of growth mindset. It is also key for this learning culture.”

Informanten som jobber i en annen forretningsenhet påpeker i utdraget under i likhet med informantene fra læringsavdelingen betydningen av at de ansatte forstår at selskapet satser på innovasjon, læring og utvikling. Hen påpeker at dette må gjelde for alle ansatte i selskapet. Informanten opplever dette som utfordrende, siden konsernet har mange forskjellige målgrupper med ulike forutsetninger og behov. Man kan oppfatte dette som en avtale mellom ansatte og ledelsen. De ansatte skal videreutvikle seg for å opprettholde sin kompetanse, og ledelsen skal etterstrebe og legge til rette for læring og utvikling.

Utdrag 29

Informant 4:

“Vi må da snakke mer om at alle skal ha en utviklingsplan. Dette må bli en helt naturlig del av det å være ansatt hos oss. Det er forventet at du skal ha en kontinuerlig utvikling, og det er også vårt løfte til våre ansatte, for at de skulle kunne opprettholde den relevant kompetanse. Det må altså være en kontinuerlig læring som ligger i bånd da. Vi har noen kulturelle pilarer for å beskrive den kulturen vi ønsker å ha i vår avdeling. Og learn and grow er en av denne. Vi forsøker å skape et helhetlig bilde for folk slik at du skal skjønne at læring og kompetanseutvikling er en naturlig del av det å være ansatt i våre dager.”

Det kommer fram at ansattes evne til å tenke utenfor boksen vil være en forutsetning for at selskapet faktisk skal klare å overleve den høye omstillingshastigheten i markedet. På bakgrunn av dette og i sammenheng med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling forsøker konsernet å legge til rette for en entreprenørkultur som vektlegger innovasjon. I tillegg til growth mindset trekkes psykologisk trygghet inn som en sentral forutsetning. Alle informantene fremmer

betydningen av at de ansatte forstår at selskapet satser på innovasjon, læring og utvikling, samt at dette må gjelde for alle ansatte i konsernet.

7. Diskusjon

I dette kapitlet knyttes oppgavens forskningsspørsmål opp mot tidligere forskning, det teoretiske rammeverket og sentrale utdrag fra datamaterialet. I delkapittel 7.1 vil jeg drøfte mitt første forskningsspørsmål. Det er: «*Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet?*». Mitt andre forskningsspørsmål er følgende: «*Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling?*». Dette vil diskuteres i delkapittel 7.2. I delkapittel 7.3 vil jeg drøfte mitt tredje forskningsspørsmål som er: «*Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som den forutsetter?*». Til slutt vil jeg drøfte mitt fjerde forskningsspørsmål. Det er: «*Hvordan kan endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara?*». Formålet med å besvare disse forskningsspørsmålene er å redegjøre for bakgrunnen til Yara sin nye tilnærming til kompetanseutvikling, beskrive skiftet og de andre endringsprosessene som den forutsetter.

7.1 Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet?

Et aktivitetssystem kan defineres som et kollektivt system hvor aktiviteter både er objekt-orienterte og artefakt-medierte og som bør sees i relasjon til et nettverk av relasjoner med andre aktivitetssystemer (Engeström, 2010). Yara International ASA forstås som et overordnet aktivitetssystem. Objektet til konsernet er å produsere og selge dets tjenester og produkter. De ulike enhetene og avdelingene som utgjør Yara kan også forstås som egne aktivitetssystem som interagerer med hverandre for å oppnå konsernets hoved-objekt. På bakgrunn av styringsdokumenter og analysen av mitt datamateriale kan vi identifisere to ulike kollektive system. Disse er den globale læringsavdelingen og en av konsernets forretningsenheter. I dette delkapitlet vil jeg forsøke å besvare mitt første forskningsspørsmål som er: «*Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet?*». I denne delen vil jeg diskutere hvordan disse avdelingene kan forstås som egne aktivitetssystem som interagerer med hverandre innad det overordnede aktivitetssystemet som er

Yara. Dette vil utgjøre et grunnlag for videre diskusjon som gjelder de ulike endringsprosessene tilknyttet den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling.

7.1.1 Læringsavdelingen som et aktivitetssystem

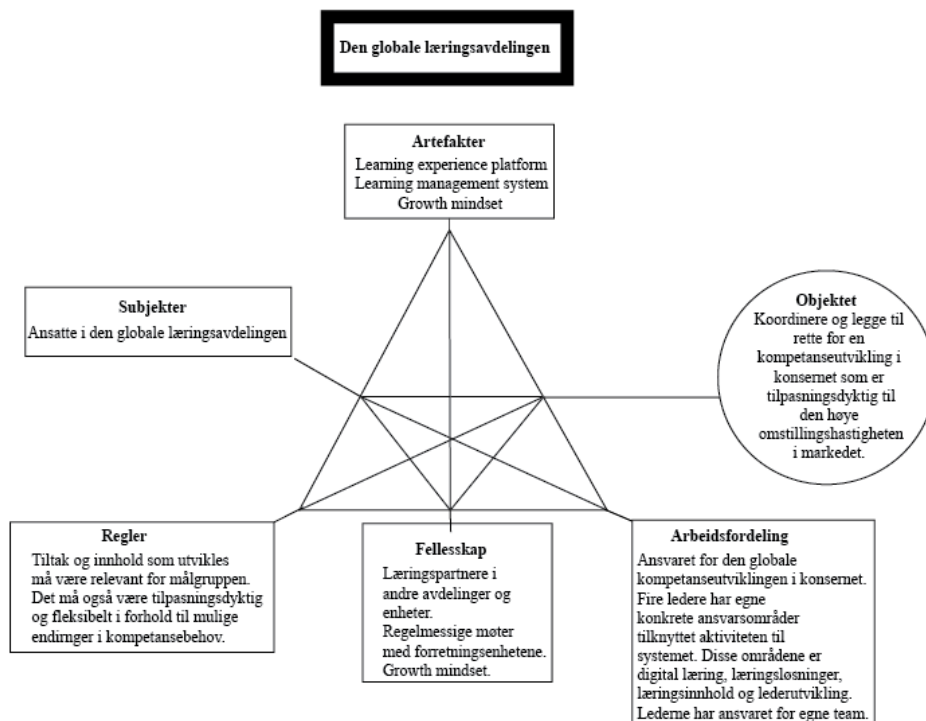
Motsigelser mellom ulike komponenter vil resultere i spenninger innad i et aktivitetssystem (Engeström, 2015). Prosessen med å løse disse spenningene kan føre til en fornyelse av aktivitetssystemet ved at det videreutvikles til å passe bedre til objektet enn den andre versjonen av aktivitetssystemet gjorde (Engeström, 2015).

Resultatet fra en spørreundersøkelse som konsernet utførte oppfattes som en utløsende årsak til Yara sin nye satsning på læring og utvikling (utdrag 13). De ansatte uttrykte at de ønsket et større fokus på læring og utvikling (Yara International ASA, 2021). Dette kan forstås i lys av funnene til Cascio (2019), som i sin artikkel påpeker at den høye omstillingshastigheten som kommer av megatrendene fører til at ansatte stiller større krav til sine arbeidsgivere om kontinuerlig utvikling av sine ferdigheter. I sammenheng med den nye satsningen på kompetanseutvikling etablerte Yara en ny global læringsavdeling (Yara International ASA, 2020).

Yara sin etablering av den globale læringsavdelingen representerer fornyelse av dets overordnede aktivitetssystem. Formålet med en slik fornyelse vil være å redusere spenninger innad i systemet (Engeström, 2015). I gjennomgangen av styringsdokumentene kommer det fram flere mulige spenninger som kan vurderes som grunnlaget for denne fornyelsen av aktivitetssystemet. Den første omhandler at det tidligere var uklare roller og ansvarsområder tilknyttet utførelsen av kompetanseutvikling i Yara (Ernst & Young Global Limited, 2020). Dette vil være spenninger tilknyttet komponentene fellesskap, regler og arbeidsfordeling innad i det overordnede aktivitetssystemet. Man kan se dette i sammenheng med megatrenden globalisering. Denne megatrenden har vært med på å fornye objektet til konsernet ved at det nå selger varer og tjenester til andre internasjonale aktører. Dette har ført til at konsernet har mange ulike enheter og avdelinger fordelt over hele verden (Brekke, 2021). Spenning i form av uklare roller og ansvarsområder, samt mange ulike målgrupper resulterte i at det var lite samarbeid og deling av kompetanse på tvers av regioner og avdelinger (Ernst & Young Global Limited, 2020). Videre kommer det fram at læringsteknologien som har blitt brukt tidligere ikke har hatt ønsket effekt. LMS leverer

læringsinnhold på en for statisk måte (Ernst & Young Global Limited, 2020; utdrag 19). Videre påpekes det at innholdet ikke har vært relevant nok for de aktivitetene som utføres i de ulike aktivitetssystemene (utdrag 21). Begge disse spenningsforholdene vil gå under det Engeström (2015) betegner som primære spenninger. På grunn av at de hindrer utførelsen av oppgaver og begrenser ønsket utvikling innad aktivitetssystemene.

De primære spenningene tilknyttet komponentene felleskap og arbeidsfordeling bekreftes i datamaterialet ved at det påpekes at den tidligere kompetanseutviklingen i selskapet ikke ble koordinert globalt på en adekvat måte (utdrag 6). Formålet med den nye læringsavdelingen er at den skal koordinere og analysere alt av læring og kompetanseutvikling som skjer globalt i selskapet (utdrag 1). Videre utvikler de også læringsteknologi som skal la de ansatte dele kompetanse og kunnskap på tvers av avdelinger og regioner på en enklere måte (utdrag 24). På bakgrunn av dette kan etableringen av et nytt aktivitetssystem i form av den nye globale læringsavdelingen forstås som et forsøk på å redusere de primære spenningsforholdene tilknyttet ansvaret for global kompetanseutvikling og bruken av læringsteknologi i resten av aktivitetssystemene som eksisterer innad i Yara. Nedenfor presenteres en figur som illustrerer aktivitetssystemet til den globale læringsavdelingen:



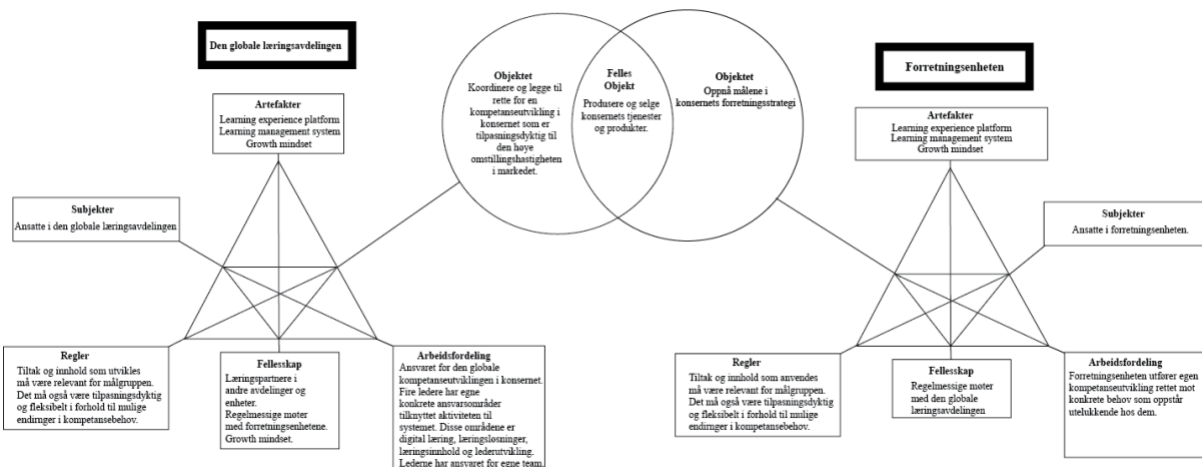
Figur 6: Aktivitetssystemet til læringsavdelingen

Den primære aktiviteten til læringsavdelingen er for tiden å utarbeide konsernets nye tilnærming til kompetanseutvikling (utdrag 8). Endringsprosessene som denne aktiviteten medfører, vil diskuteres i delkapittel 7.2. Aktivitet til et system vil være objekt-orientert (Engeström, 2010). Formålet med avdelingen er å tilrettelegge for kompetanseutvikling som kan tilpasses samfunnets hyppige endringer (utdrag 17). På bakgrunn av dette vil objektet til læringsavdelingen være å koordinere og legge til rette for en kompetanseutvikling i konsernet som er tilpasningsdyktig til den høye omstillingshastigheten som megatrender fører til i markedet. Videre kan man forstå det som at læringsavdelingen forsøker å oppnå deres objekt gjennom deres aktivitet som er utviklingen og implementeringen av den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling (utdrag 17). Innenfor aktivitetsteori vil endring være dialektisk relatert til systemet som helhet (Arnseth, 2008). Med andre ord vil denne endringen ha konsekvenser for de andre komponentene i systemet. I sammenheng med dette fornyes også de medierende artefaktene som subjektene i aktivitetssystemet til læringsavdelingen skal benytte for å oppnå sitt objekt. Dette vil hovedsakelig være i form av ny læringsteknologi og et nytt tankesett (utdrag 10; utdrag 3). Subjektene innenfor læringsavdelingens aktivitetssystem vil være de ansatte som arbeider i avdelingen. Innenfor

komponenten som omhandler reglene i aktivitetssystemet, så vektlegges det at tiltak og innhold som utvikles må være relevant for den aktuelle målgruppen (utdrag 3). Dette må også være tilpasningsdyktig og fleksibelt i forhold til mulige endringer i kompetansebehov (utdrag 17). Felleskapet til den globale læringsavdelingen består av kontakt med dets læringspartnere som arbeider ved andre avdelinger og enheter i Yara (utdrag 21). Videre har den globale læringsavdelingen en tydelig arbeidsfordeling. Overordnet har avdelingen ansvaret for den globale kompetanseutviklingen i selskapet (utdrag 1). Internt har de strukturert det slik at fire direktører har egne konkrete ansvarsområder tilknyttet aktiviteten til systemet. Disse områdene er digital læring, læringsløsninger, læringsinnhold og lederutvikling (utdrag 1).

7.1.2 Samspill mellom to aktivitetssystem

Forretningsenheten forstås også som et eget aktivitetssystem i Yara og som interagerer med aktivitetssystemet som den globale læringsavdelingen utgjør. Denne avdelingen sitt formål er å oppnå avkastningsmålene som er en del av konsernets forretningsstrategi (utdrag 12). I lys av dette forstås objektet til enheten som det å oppnå disse målene. For å gjennomføre dette må de selge mest mulig av dets produkter og tjenester. Dette forstås som aktiviteten til systemet. Når det kommer til komponenten arbeidsfordeling har forretningsenheten ansvaret for kompetanseutvikling tilknyttet konkrete behov som oppstår hos dem (utdrag 3). Subjektene i aktivitetssystemet vil være de ansatte i forretningsenheten. Innenfor komponenten fellesskap har forretningsenheten regelmessige møter med den globale læringsavdelingen (utdrag 2). Reglene i aktivitetssystemet vektlegger at tiltak og innhold som anvendes må være relevant for deres ansatte (utdrag 3). Nedenfor presenteres en modell som illustrer samspillet mellom aktivitetssystemene til forretningsenheten og læringsavdelingen:



Figur 7: Samspillet mellom aktivitetssystemene til læringsavdelingen og forretningsenheten.

I motsetning til den globale læringsavdelingen er altså ikke kompetanseutvikling en sentral del av selve objektet til forretningsenheten sitt aktivitetssystem. Objektet til læringsavdelingen er som nevnt å koordinere og legge til rette for en effektiv og bærekraftig kompetanseutvikling i konsernet. I tillegg til at aktiviteten innenfor aktivitetssystem er objekt-orientert er det som nevnt også artefakt-mediert (Engeström, 2010). Læringsteknologien, tilnærminger til kompetanseutvikling, læringsinnhold og tiltak som er produkter av aktiviteten til læringsavdelingen blir benyttet på ulike måter av de andre aktivitetssystemene innad i Yara (utdrag 2). Dette gjelder også for aktivitetssystemet til forretningsenheten. Innenfor deres system kan produktene fra aktiviteten til læringsavdelingen forstås som medierende artefakter som de benytter for å oppnå deres objekt. Eksempelvis vil forretningsenheten benytte seg av den nye LXP som læringsavdelingen for tiden utvikler (utdrag 25). Enheten vil bruke denne som et artefakt for å videreutvikle de ansattes kompetanse slik at de lettere vil kunne oppnå objektet. På denne måten kan man forstå det som at aktiviteten og objektet til læringsavdelingens aktivitetssystem er rettet mot å støtte objektet til forretningsenhetens aktivitetssystem. I lys av dette har de to aktivitetssystemene et tydelig samspill.

7.2 Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling?

I datamaterialet kommer det fram spenningsforhold som har resultert i at læringsavdelingen har fornyet aktiviteten sin til å implementere en ny tilnærming til kompetanseutvikling. Implementeringen av den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling framstår som en omfattende endringsprosess innad i aktivitetssystemet som igjen vil ha konsekvenser for komponentene det består av, samt samspillet det har med andre aktivitetssystem. I dette delkapitlet vil jeg forsøke å besvare mitt andre forskningsspørsmål som er: «*Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling?*». For å gjøre dette vil jeg diskutere spenningene som har ført til skiftet og hvordan de vektlegges i den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling.

Objektet til læringsavdelingen er som nevnt å koordinere og legge til rette for en effektiv og bærekraftig kompetanseutvikling i konsernet. Megatrendene globalisering og digitalisering har ført til at de ikke lengre kan satse på å ansette nye arbeidstakere for å dekke kompetansegap (utdrag 17). Grunnen til dette er at megatrendene medfører et samspill mellom lokale og globale forhold som resulterer i at det oppstår endringer fortløpende i markedet. Disse vil igjen skape nye kompetansebehov (utdrag 14). Dette stemmer overens med det Wilde et al. (2021) påpeker, nærmere bestemt at det å ansette nye arbeidstakere ikke er en bærekraftig strategi siden det oppstår nye endringer så hyppig. Dette er annerledes fra tilnærmingen som fremmes i studien til Okada (2004). Hun forsøkte som nevnt å beskrive hvordan billeverandører i India responderte til de nye kompetansebehovene som globaliseringen medførte. For å gjennomføre disse endringsprosessene ansatte mange av selskapene nye arbeidstakere som hadde ekspertise på de nye arbeidsmetodene som globaliseringen innebar. Grunnen til at dette er forskjellig fra det som kommer fram i mitt datamateriale og det som fremmes i artikkelen til Wilde et al. (2021) oppfattes som å være at studien til Okada (2004) er eldre, og at effekten av megatrender har økt over tid (Cascio, 2019).

Konsernet kan ikke lengre ha en forutseende tilnærming slik som de har hatt tidligere. Dette begrunnes med at megatrendene gjør det umulig å predikere hvilke kompetansebehov de vil ha i framtiden (utdrag 15). Denne tankegangen fremmes også i artikkelen til Wilde et al. (2021). De

påpeker at en forutseende tilnærming ikke lengre er bærekraftig på grunn av markedets høye omstillingshastighet. Informantene som arbeider i læringsavdelingen, oppfatter tidsbruken til den tidligere tilnærmingen som problematisk. Det å utvikle et kurs kunne ta flere måneder. Grunnen til at dette er problematisk er fordi kontinuerlige endringer i markedet og i behov kan føre til at innhold plutselig blir utdatert (utdrag 16).

Basert på datamaterialet kommer det altså fram at megatrendene globalisering og digitalisering fører til at konsernet ikke lengre kan satse på å ansette nye arbeidstakere for å dekke kompetansegap. Videre resulterer dette også i at den forutseende tilnærmingen som ble brukt tidligere ikke lengre er adekvat for å oppnå objektet til den nye læringsavdelingen. Dette kan forstås som forstyrrelser innad i aktivitetssystemet til læringsavdelingen som hindrer oppnåelse av dets objekt. På bakgrunn av dette oppfattes de som primære spenninger (Engeström, 2015). Slike motsetninger kan resultere i en ny daglig praksis i systemet (Engeström, 2015). Ved at læringsavdelingen implementerer konsernets nye tilnærming til kompetanseutvikling har en slik endringsprosess startet. Det er relevant å påpeke at hvis denne endringen ikke løser opp i de primære spenningene som eksisterer innad i systemet, så kan dette resultere i at utviklingen til aktivitetssystemet stagnerer (Engeström, 2015).

7.3 Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som den forutsetter?

Primære spenninger innad systemet som den globale læringsavdelingen består av, resulterer altså i at dets aktivitet er i en endringsprosess. Grunnen til denne endringen er at aktivitetssystemet skal klare å oppnå dets objekt. De går bort fra en forutseende tilnærming på grunn av at den er ømfintlig for endringer som kommer av megatrender. I dette delkapitlet vil jeg forsøke å besvare mitt tredje forskningsspørsmål som er følgende: «*Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som det forutsetter?*». For å gjøre dette vil jeg drøfte trekk ved endringsprosessen tilknyttet den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. I lys av dette vil jeg diskutere hvordan endringsprosessen resulterer i dialektiske endringer tilknyttet andre komponenter innad i aktivitetssystemet, herunder implementeringen av ny læringsteknologi og tilpasningen av ansattes og ledes tankesett.

Gjennom den nye tilnærmingen skal læringsavdelingen gi de ansatte mer av ansvaret for deres egen kompetanseutvikling (utdrag 11). Den globale læringsavdelingen vil få en mer støttende rolle der de fokuserer på å tilrettelegge for de ansattes læringsprosesser. I lys av artikkelen til Wilde et al. (2021) kan dette forstås som en dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling. Dette skiftet vil få konsekvenser for aktivitetssystemet. I aktivitetsteori forstås praksis som dialektiske endringer i det subjektive, sosiale og materielle (Arnseth, 2008). Dette kommer fram når informant nummer to fra læringsavdelingen snakker om at disse prosessene vil revolusjonere måten de arbeider på (utdrag 26). I lys av dette kan man argumentere for at subjektene innenfor aktivitetssystemet har fått en ny forståelse for hvordan de skal utføre kompetanseutvikling innad i Yara. Videre vil denne aktiviteten av endring være dialektisk knyttet til aktivitetssystemet som en helhet (Arnseth, 2008). Dette kan vi se ved at skiftet i kompetansetilnærming resulterer i endringsprosesser hos noen av de andre komponentene som aktivitetssystemet består av. I datamaterialet kommer det fram at den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling forutsetter endringer i bruken av læringsteknologi og i ledernes samt ansattes tankesett.

7.3.1 Læringsteknologi

For at systemet til læringsavdelingen skal oppnå dets objekt som er å koordinere og legge til rette for en effektiv og bærekraftig kompetanseutvikling i konsernet, så har det endret aktiviteten sin. Læringsavdelingen skal nå ha en mer dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling. Det kommer fram i datamaterialet at redskapet i form av et LMS som ble brukt før skiftet ikke samsvarte med det læringsavdelingen nå forsøker å oppnå gjennom den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. Leveringen av innhold utelukkende via deres LMS forstås som for statisk (utdrag 20). Denne leveringsformen fungerte når de hadde en mer forutseende tilnærming, fordi de tildelte innhold direkte til ulike grupper med ansatte. Med den dynamiske tilnærmingen som de nå satser på ønsker de at de ansatte skal få velge mer selv basert på interesser og behov (utdrag 23). I sammenheng med dette er ikke LMS nok alene. Det framstår som at skiftet i tilnærming til kompetanseutvikling har resultert i nye forstyrrelser innad i aktivitetssystemet. Disse oppfattes som primære spenninger, siden de begrenser aktivitetssystemets aktivitet i å oppnå dets objekt (Engeström, 2015).

For å fjerne disse forstyrrelsene har det oppstått en transformasjon innad i aktivitetssystemet ved at de nå implementerer et nytt redskap i form av en LXP. En av informantene fra læringsavdelingen forteller at denne plattformen er koblet til ulike oppkjøpte innholdsbibliotek, og at de ansatte kan laste opp materiale selv. Dette er med på å drastisk øke tilbudet av innhold (utdrag 22). Plattformen inneholder algoritmer som baserer anbefalinger av innhold på fagområder og brukerdata (utdrag 23). På denne måten forstår informanten plattformen som mer dynamisk sammenlignet med den tidligere plattformen konsernet brukte. I lys av dette blir det i større grad samsvar mellom aktiviteten som subjektene utfører og redskapene som benyttes. Dette kan resultere i at de primære spenningene tilknyttet det forrige redskapet forsvinner. Det framstår dog som at innføringen av dette redskapet også har skapt kvartære og tertiære spenningsforhold.

På grunn av at objektet til Yara er rettet mot å legge til rette for god kompetanseutvikling innad i andre aktivitetssystem forutsetter det samhandling med de andre systemene. Dette kan føre til kvartære spenninger mellom systemer (Engeström, 2015). Man kan se en tendens til dette når en av informantene fra læringsavdelingen forteller at de må overbevise forretningsenheten om at den nye læringsteknologien kan være en nyttig ressurs (utdrag 26). Videre kan det forstås som at implementeringen av LXP har ført til tertiære spenninger innad i aktivitetssystemet til forretningsenheten. Tertiære spenninger er som nevnt forstyrrelser som skapes når endringer innføres i et aktivitetssystem. Dette kan føre til konkurranse mellom den gamle praksisen og den nye, noe som igjen kan føre til motsetninger innad i aktivitetssystemet (Engeström, 2015). En av informantene påpeker at et av formålene med LXP'en er at algoritmer skal kunne tilpasse og anbefale innhold til de ansatte automatisk (utdrag 9). Likevel påpeker informanten fra forretningsenheten at dette sannsynligvis ikke alene vil være nok til endring av praksis. I sammenheng med dette vurderer de å gjøre som de har gjort tidligere nemlig å anbefale innhold manuelt (utdrag 25). Her kommer det altså fram at det eksisterer konkurranse mellom den gamle og den nye praksisen innad i aktivitetssystemet til forretningsenheten. På bakgrunn av dette forstås denne forstyrrelsen som en tertiær spenning. Det blir viktig å påpeke at hvis aktørene innad i systemene klarer å løse opp i disse motsetningene, så kan det ende i en fornyet praksis med nye metoder, arbeidsfordelinger og samarbeidsformer (Engeström, 2015). Eksempelvis at forretningsenheten bestemmer seg for en kombinasjon av praksisene, eller ved at de benytter seg av LXP'en slik læringsavdelingen har anbefalt.

7.3.2 Ansattes og lederes tankesett

Robles (2012) påpeker som nevnt i sin studie at skifte fra industriell økonomi til et informasjonssamfunn innebærer at arbeidsgivere vektlegger myke ferdigheter i økende grad. Denne trenden kan man også se i fornyelsen av aktivitetssystemet som læringsavdelingen består av. I tillegg til implementeringen av ny læringsteknologi, så framstår det som at skifte i kompetansetilnærming også fører til en endringsprosess tilknyttet ansattes og lederes tankesett. En av informantene fra læringsavdelingen forteller at på grunn av megatrendene digitalisering og globalisering, så er de avhengig av innovasjon og nyteknikning. Hen forstår det som at dette ikke fremmes i stor nok grad innenfor dagens aktivitetssystem (utdrag 28). Dette kommer også fram i rapporten til EY (Ernst & Young Global Limited, 2020) i form at ledelsen tidligere ikke har framhevet betydningen av kontinuerlig læring og kompetanseutvikling. I lys av dette er dagens tankesett og forståelse av læring også forstyrrelser som begrenser aktivitetssystemets oppnåelse av dets objekt. På bakgrunn av dette vil disse forstås som primære spenninger (Engeström, 2015). En av de andre informantene fra læringsavdelingen opplever konsernets nye satsning på tilretteleggingen av growth mindset som løsningen på denne forstyrrelsen (utdrag 27). Growth mindset referer som nevnt til oppfattelsen om at ansatte kan videreutvikle sine evner og ferdigheter gjennom dedikasjon og hardt arbeid (Dweck, 2015). På bakgrunn av dette forstås growth mindset som et redskap som inngår i en implementeringsprosess. Når denne fullføres gjennom aktiviteten til systemet som læringsavdelingen består av vil growth mindset fungere som et medierende redskap som kan støtte systemets oppnåelse av dets objekt. I tillegg til dette kan man også forstå growth mindset som et aspekt ved fellesskapet til aktivitetssystemene ved at det kan være med på å utvikle kulturen til konsernet over tid (utdrag 27).

Læringsavdelingen vil tilrettelegge for growth mindset gjennom flere ulike tiltak. En av informantene fra læringsavdelingen påpeker at det skal legges til rette for growth mindset gjennom at lederne skal instrueres i å oppfordre sine ansatte til å teste nye ideer og mulige løsninger (utdrag 27). Derfor blir det viktig at de aksepterer at deres ansatte gjør feil. I sammenheng med dette opplever en av de andre informantene psykologisk trygghet som en sentral forutsetning. De skal legge til rette for å utføre tiltak som fremmer betydningen av dette (utdrag 28). Videre oppfatter informanten fra forretningsenheten det som at psykologisk trygghet er i ferd med å etablere seg. I

form av at *learn* and *grow* er en av pilarene som konsernet bruker for å beskrive sin organisasjonskultur for sine kunder og ansatte (utdrag 29).

Når denne transformasjonen fullføres, vil growth mindset bli et av redskapene som aktivitetssystemet benytter for å oppnå dets objekt. Dette vil kunne resultere i en fornyelse av systemet ved at konsernet fostrer psykologisk trygghet, tydeliggjør betydningen av kontinuerlig læring og utvikling, samt at de oppfordrer til testing av de nye løsningene. På denne måten kan de primære spenningene tilknyttet samspeillet mellom tankesett og den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling reduseres.

7.4 Hvordan kan disse endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara?

I dette delkapitlet vil jeg forsøke å besvare mitt fjerde forskningsspørsmål som er: «*Hvordan kan disse endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara?*». For å gjøre dette vil jeg diskutere hvordan den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling samt de endringsprosessene som den forutsetter tilrettelegger for flere mulige læringsprosesser.

Ekspansiv læring består som nevnt av en prosess som omhandler samarbeid mellom forskjellige aktører tilknyttet aktiviteten å oppnå et nytt objekt (Engeström, 2010). Innenfor aktivitetssystemet som læringsavdelingen består av, vil dette omhandle aktiviteten å innføre den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling for å oppnå systemets objekt. Videre vil de andre endringsprosessene tilknyttet dette skiftet i form av bruken av ny læringsteknologi og tilretteleggingen for et nytt tankesett, også understøtte muligheten for ekspansiv læring innad i systemet. Dette på bakgrunn av at de vil implementeres inn i de andre aktivitetssystemene som utgjør Yara.

I endringsprosessene tilknyttet den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling kan man argumentere for at man kan se flere av trinnene til Engeström (2010) sin modell for ekspansiv læring. Det første steget omhandler å vurdere, kritisere og/eller avvise dagens praksis (Engeström, 2011). Gjennom flere undersøkelser har konsernet kartlagt flere utfordringer som har resultert i etableringen av et nytt aktivitetssystem i form av en global læringsavdeling. I trinn nummer to til

modellen så skal man analysere den aktuelle situasjonen og finne mulige kilder til spenning og misforståelser (Engeström, 2011). Dette vil være drivkraften bak en ekspansiv læringsprosess (Engeström, 2010). Den høye omstillingshastigheten som megatrender fostrer, har resultert i primære spenninger innad i aktivitetssystemene som utgjør Yara. Det tredje steget omhandler å finne løsninger på de aktuelle problemene. For å fornye systemet slik at disse forstyrrelsene forsvinner, så skifter læringsavdelingen til en dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling. På denne måten framstår denne endringsprosessen som en ekspansiv transformasjon som har oppstått innad i systemet (Engeström, 2015). Denne aktiviteten av endring vil være dialektisk relatert til aktivitetssystemet som en helhet (Arnseth, 2008). Dette kan man se i sammenheng med at skiftet i tilnærming til kompetanseutvikling har resultert i nye former for spenninger som igjen har ført til andre endringsprosesser innad i systemene tilknyttet bruken av læringsteknologi og tankesett. I forhold til den ekspansive transformasjonen til konsernets kompetanseutvikling befinner de to aktivitetssystemene til Yara seg på trin tre. Videre må den nye praksisen testes, implementeres og reflekteres rundt (Engeström, 2011).

Gjennom å implementere en ny dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling må subjektene innad i aktivitetssystemet til læringsavdelingen lære seg å fungere i en mer støttende rolle (utdrag 7). De vil ikke lengre tildele innhold til de ansatte, men vil heller legge til rette for at de ansatte skal kunne velge selv basert på behov og interesser (utdrag 23). Den nye tilnærmingen forutsetter altså at de som skal implementere den utvikler seg og opparbeider seg nye ferdigheter. Dette kan man også se ved læringsavdelingens innføring av LXP'en. Subjektene i læringsavdelingen må lære seg hvordan de bruker læringsanalyse for å holde oversikt over de ulike læringsprosessene som eksisterer innad i konsernet. De ansatte i de andre aktivitetssystemene må også opparbeide seg kompetanse i å bruke den nye læringsplattformen (utdrag 23). Videre vil endringen tilknyttet ansatte og lederes tankesett forutsette ny kunnskap og kompetanse. Subjektene til læringsavdelingene samt lederne i de andre enhetene må lære seg hvordan de kan legge til rette for growth mindset. De må oppfordre de ansatte til å ta sjanser og tenke innovativt. Dette vil kreve at lederne aksepterer feil i større grad enn nå (utdrag 27). Ansatte innenfor de ulike aktivitetssystemene må utvikle en forståelse for at de kan videreutvikle sine evner og ferdigheter gjennom hardt arbeid og dedikasjon (utdrag 27).

Oppsummert forstås det som at de ulike endringsprosessene legger til rette for flere mulige læringsprosesser. Det at subjektene innad de ulike aktivitetssystemene klarer å opparbeide seg kunnskapen som skiftet forutsetter vurderes som avgjørende. Lykkes de med implementeringen av disse endringene, så kan dette resultere i en ekspansiv transformasjon som fører til at konsernets praksis kan omfavne andre muligheter som tidligere ikke har vært mulig (Engeström, 2010).

8. Avslutning

Min masteroppgave har omhandlet endringsprosessene tilknyttet et globalt konsern sitt skifte av tilnærming til kompetanseutvikling. I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere oppgavens hovedfunn. Deretter vil jeg diskutere mulige svakheter og begrensinger ved studien. Dernest vil jeg komme med anbefalinger til videre forskning. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner.

8.1 Oppgavens hovedfunn

Fokuset i min masteroppgave har vært rettet mot hvordan man kan forstå endringsprosessene tilknyttet et globalt konsern nye tilnærming til kompetanseutvikling. Yara International ASA forstås som et overordnet aktivitetssystem. Objektet til konsernet er å selge mest mulig av dets tjenester og produkter. De ulike enhetene og avdelingene som utgjør Yara forstås også som egne aktivitetssystem som interagerer med hverandre for å oppnå konsernets formål.

Mine funn presenteres i form av svar på oppgavens forskningsspørsmål:

Hvordan kan etableringen av den globale læringsavdelingen forstås i relasjon til Yara sin overordnede virksomhet? Yara sin etablering av den globale læringsavdelingen kan forstås som en fornyelse av dets overordnede aktivitetssystem. Formålet med en slik fornyelse har vært å redusere primære spenninger innad i systemet. Det første spenningsforholdet er tilknyttet komponenten arbeidsfordeling i form av at det har vært uklart hvem det er som har hatt ansvaret for kompetanseutviklingen innad i konsernet. Det andre spenningsforholdet er koblet til systemets medierende artefakter i form av at deres læringsteknologi ikke har hatt ønsket effekt. Læringsinnhold, tilnærminger til kompetanseutvikling og teknologi som er produkter av aktiviteten til læringsavdelingen blir benyttet på ulike måter av de andre aktivitetssystemene innad i Yara. Dette gjelder også for aktivitetssystemet til forretningsenheten. Enheten vil bruke disse produktene som artefakter for å videreutvikle de ansattes kompetanse slik at de lettere vil kunne oppnå objektet. Slik vil aktiviteten og objektet til læringsavdelingens aktivitetssystem være rettet mot å støtte objektet til forretningsenhetens aktivitetssystem.

Hvilke spenningsforhold kommer til uttrykk og vektlegges i læringsavdelingens nye tilnærming til kompetanseutvikling? Objektet til læringsavdelingen er som nevnt å koordinere og legge til rette for en effektiv og bærekraftig kompetanseutvikling i konsernet. Megatrendene globalisering og digitalisering har ført til at de ikke lengre kan satse på å ansette nye arbeidstakere for å dekke kompetansegap. Grunnen til dette er at megatrendene medfører et samspill mellom lokale og globale forhold som resulterer i at det oppstår endringer fortløpende i markedet. Videre kan ikke konsernet lengre ha en forutseende tilnærming slik som de har hatt tidligere. Dette begrunnes ved at megatrendene gjør det umulig å predikere hvilke kompetansebehov som vil gjelde i framtiden. Disse spenningsforholdene oppfattes som primære spenningsforhold, siden de hindrer subjektene innad i aktivitetssystemet til læringsavdelingen å oppnå deres objekt. På bakgrunn av dette har de startet og fornyet sin aktivitet i form av en ny tilnærming til kompetanseutvikling.

Hvordan opplever de ansatte i de ulike avdelingene den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling og de andre endringsprosessene som den forutsetter? Læringsavdelingen går bort fra en forutseende tilnærming på grunn av at den er ømfintlig for endringer som kommer av megatrender. Gjennom den nye tilnærmingen skal læringsavdelingen gi de ansatte mer av ansvaret for deres egen kompetanseutvikling. Den globale læringsavdelingen vil få en mer støttende rolle der de fokuserer på å tilrettelegge for de ansattes læringsprosesser. Dette skiftet vil være dialektisk knyttet til aktivitetssystemet som helhet og medfører to andre endringsprosesser. Disse omhandler læringsteknologi og tankesett. Det kommer fram i datamaterialet at redskapet i form av et LMS som ble brukt før skiftet ikke samsvarer med det læringsavdelingen forsøker å oppnå gjennom den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling. For å fjerne dette primære spenningsforholdet har det oppstått en transformasjon innad i aktivitetssystemet ved at de nå implementerer et nytt redskap i form av en LXP. Videre kan det forstås som at implementeringen av LXP har ført til tertiære spenninger innad i aktivitetssystemet til forretningsenheten i form av at det har oppstått konkurranse mellom den gamle praksisen og den nye. Hvis aktørene innad systemene klarer å løse opp i disse motsetningene kan implementeringen av LXP'en ende i en fornyet praksis med nye metoder, arbeidsfordelinger og samarbeidsformer.

Videre fremmes det at dagens tankesett ikke samsvarer med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling, noe som forstås som et primært spenningsforhold innad i systemet

(Engeström, 2015). For å løse disse vil læringsavdelingen tilrettelegge for growth mindset innad i konsernet. Når denne transformasjonen fullføres vil growth mindset bli en del av redskapene som aktivitetssystemet benytter for å oppnå dets aktivitet.

Hvordan kan disse endringsprosessene legge til rette for ny utvikling i Yara? Ekspansiv læring består av en prosess som omhandler samarbeid mellom forskjellige aktører tilknyttet aktiviteten å oppnå et nytt objekt. Innenfor aktivitetssystemet som læringsavdelingen består av vil dette omhandle aktiviteten å innføre den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling for å oppnå systemets objekt. Videre vil de andre endringsprosessene tilknyttet dette skiftet i form av bruken av ny læringsteknologi og tilretteleggingen for et nytt tankesett, også understøtte muligheten for ekspansiv læring innad i systemet. Dette på bakgrunn av at disse vil implementeres inn i de andre aktivitetssystemene som utgjør Yara. Alle disse endringene vil kreve at subjektene innenfor aktivitetssystemene klarer å opparbeide seg ny kunnskap som prosessene forutsetter. Lykkes de med implementeringen av disse endringene, så kan dette resultere i en ekspansiv transformasjon som fører til at konsernets praksis kan omfavne andre muligheter som tidligere ikke har vært mulig.

8.2 Svakheter og begrensinger ved oppgaven

I delkapitlet 4.5 har jeg redegjort for noen kritiske betraktninger rundt oppgavens kvalitet. Jeg understreker på nytt at jeg har hatt en kvalitativ tilnærming. På bakgrunn av dette vil min objektivitet komme i søkelyset, siden det er jeg som har utført studien. Utdragene fra datamaterialet er selektivt valgt for å vise til de mest sentrale funnene i oppgaven. I sammenheng med dette er mine funn tilknyttet konsernets endringsprosesser relatert til hvordan jeg som forsker tolker datamaterialet. For å styrke kvaliteten til min masteroppgave har jeg forsøkt å gi grundige beskrivelser av hva som er gjort gjennom forskningsprosessen.

Tid kan oppfattes som en begrensende faktor. Hadde jeg hatt mer tid kunne jeg ha utført en mer tradisjonell dokumentanalyse istedenfor en gjennomgang av styringsdokumentene til konsernet. På denne måten kunne jeg ha kvalitetssikret denne delen av prosessen i større grad. Videre kunne det ha vært aktuelt å ha anvendt andre teknikker for datainnsamling i tillegg til kvalitative intervju. Observasjon kunne ha gitt en mer helhetlig beskrivelse av fenomenet. For eksempel hadde det vært interessant å observere et av kompetansemøtene mellom den globale læringsavdelingen og

forretningsenheten. På denne måten kunne jeg ha opparbeidet meg en dypere forståelse av samspillet mellom subjektene innad i de to aktivitetssystemene som igjen hadde vært relevant for tematikken i min masteroppgave.

Det å overføre mine funn og konklusjoner til andre organisasjoner og kontekster har ikke vært formålet med denne masteroppgaven. Fokuset til min forskningsprosess har vært rettet mot en konkret case. Målet har vært å få innsikt i endringsprosessene tilknyttet et globalt konsern sitt skifte av tilnærming til kompetanseutvikling basert på tredje generasjons aktivitetsteori. Mine konkrete svar på oppgavens forskningsspørsmål er basert på et lite antall informanter og de er tilknyttet en konkret kontekst. På bakgrunn av dette forstås ikke oppgavens spesifikke resultater som gyldige for andre sammenhenger og kontekster.

8.3 Anbefalinger til videre forskning

I min masteroppgave har jeg forsøkt å beskrive endringsprosessene til noen av aktivitetssystemene som man finner innad i konsernet Yara. Denne redegjørelsen er basert på den subjektive forståelsen til forskjellige aktører som befinner seg innenfor de ulike aktivitetssystemene. Jeg har med totalt fire informanter i min studie. Tre av disse jobber i den globale læringsavdelingen, og den siste jobber i en av forretningsenhetene til Yara. Konsernet består av en god del andre avdelinger også som mest sannsynlig har andre forutsetninger, behov og oppfatninger tilknyttet skifte av tilnærming til kompetanseutvikling. I lys av dette hadde det vært interessant å ha med flere informanter fra andre enheter og avdelinger. Dette kunne ha resultert i en enda mer sammensatt beskrivelse av hvordan endringsprosessen forstås av de ansatte i konsernet. Det kunne også ha vært aktuelt å se på hvordan de ansatte som ikke direkte jobber med kompetanseutvikling opplever skiftet. Dette ville ha medført andre relevante synspunkter og bidratt til en mer nyansert beskrivelse av endringsprosessene.

I denne studien har fokuset vært rettet mot hvordan informantene forstår årsakene til skiftet samt deres oppfattelse av hva det vil innebære. På bakgrunn av dette hadde det vært interessant å få innsikt i hva resultatet er etter at de planlagte endringene tilknyttet skiftet er fullført. Kombinerer

man funnene fra en slik studie med min, så kan dette utgjøre en mer helhetlig beskrivelse av endringsprosessene tilknyttet skifte av tilnærming til kompetanseutvikling.

Videre kommer det fram i datamaterialet at med den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling blir uformell læring vektlagt på en helt annen måte enn tidligere (utdrag 10). Gjennom den nye læringsteknologien får læringsavdelingen til å spore opp og kartlegge en stor del av de uformelle læringsaktiviteter som oppstår innad i konsernet. På bakgrunn av dette vil læringsavdelingen nå dokumentere uformelle læringsaktiviteter på lik linje med mer formelle kurs. Denne tematikken vektlegges ikke i min masteroppgave på grunn av oppgavens avgrensing. Det hadde imidlertid vært fruktbart å se på hvilke konsekvenser dette kan ha for læringsprosessene til de ansatte.

Selv om mine konkrete funn ikke kan direkte overføres til andre kontekster, så forstår jeg det som at min generelle forståelse av den overordnede tematikken kan ha en verdi innenfor andre sammenhenger. Dette er som nevnt kun en antakelse om overføringsverdien av min forståelse, herunder håper jeg at mine tanker rundt dette kan undersøkes gjennom videre forskning. I sammenheng med dette hadde det vært interessant å se på et annet globalt konsern innenfor samme bransje for å se etter likheter og forskjeller tilknyttet deres tilnærming til kompetanseutvikling. På denne måten kunne man ha fått innsikt i om at en dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling og bruk av en LXP er en trend i denne bransjen, eller om det er noe unikt for Yara som konsern.

8.4 Avsluttende refleksjoner

Som nevnt innledningsvis er oppdatering og vedlikehold av ansattes kompetanse en av de mest sentrale forutsetningene for verdiskapning i næringslivet (Nordhaug, et al., 2004). Samspillet mellom lokale og globale forhold som megatrender resulterer i kontinuerlige endringer i organisasjoners kompetansebehov. På bakgrunn av dette har vedlikehold og fornyelse av kompetanse blitt et satsningsområde for den enkelte arbeidstaker, men også for bedrifter som helhet (NOU 2007:11). Konsekvensene av megatrender fører til at organisasjoner endrer måten de utfører kompetanseutvikling på (Cascio, 2019). Dette reflekteres i mitt datamateriale og svar på oppgavens forsknings spørsmål.

I min masteroppgave har jeg benyttet meg av tredje generasjons aktivitetsteori for å forstå endringsprosesser i en global organisasjon ved å analysere situasjoner og fenomener basert på et historisk rammeverk. Forståelsen av at praksis ikke er begrenset til et isolert domene av det sosiale, men heller som dialektiske endringer i det subjektive, sosiale og materielle har vært sentralt for min tolkning av datamateriale (Arnseth, 2008). I sammenheng med denne tankegangen har jeg forstått det som at det overordnede aktivitetssystemet til Yara preges av primære spenninger i form av den høye omstillingshastigheten som kommer av megatrendene globalisering og digitalisering. Dette har ført til at den globale læringsavdelingen fornyer sin aktivitet ved å utvikle en ny tilnærming til kompetanseutvikling som vektlegger bærekraft og fleksibilitet. I datamaterialet kommer det fram at den nye tilnærmingen til kompetanseutvikling forutsetter endringer i bruken av læringsteknologi, og i ledernes og ansattes tankesett.

For at organisasjoner skal kunne holde seg konkurransedyktige og møte morgendagens krav i arbeidslivet, så er det avgjørende at de har moderne og bærekraftige tilnærminger til kompetanseutvikling (Meld. St. 14. [2019-2020]). Konsernet jeg har forsket på er i gang med en slik endringsprosess ved at de har utviklet en mer dynamisk tilnærming til kompetanseutvikling samt tilpasset deres læringsteknologi og tankesett. Lykkes de med implementeringen så kan disse endringene resultere i en ekspansiv transformasjon som fører til at konsernets praksis kan omfavne andre muligheter som tidligere ikke har vært mulig (Engeström, 2010).

Litteraturliste

- Albert, M. (2005). Managing change: Creating a learning organization focused on quality. *Problems and Perspectives in Management*, (1), 47-54.
https://www.researchgate.net/publication/265156136_Managing_Change_Creating_a_Learning_Organization_Focused_on_Quality
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Arets, J., Jennings, C. & Heijen, V. (2016). *70:20:10 towards 100% Performance*. Sutler Media.
- Arnseth, H. C. (2008). Activity theory and situated learning theory: contrasting views of educational practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(3), 289-302. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1080/14681360802346663>
- Awasthi, B. (2020, 04. mars). *What is a Learning Experience Platform and will it Replace your LMS?* GetApp. <https://www.getapp.com/resources/what-is-learning-experience-platform/>
- Bersin J. (2019, 08. mars). *Learning Experience Platform (LXP) Market Grows Up: Now too big to ignore*. JoshBersin. <https://joshbersin.com/2019/03/learning-experience-platform-lexp-market-grows-up-now-too-big-to-ignore/>
- Bell, S. & Moore, A. (2018). Learning, training and development in organizations: Emerging trends, recent advances and future directions. I Ones, S., Anderson, N., Viswesvaran, C. & Sinangil, H. (Red.), *The Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology*, 215-233. SAGE publications Inc.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 71-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brekke, S. (2021). *Yara*. Store norske leksikon. <https://snl.no/Yara>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. (5. utg.). Oxford University Press.
- Cascio, F., W. (2019). Training trends: Macro, micro, and policy issues. *Human Resource Management Review*, 29(2), 284-297. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.001>
- Clark, C. R. & Mayer, R. E. (2016). *e-Learning and the Science of Instruction*. (4. utg.). John Wiley & Sons, Inc.
- Dabbagh, N., Benson, A., Denham, A., Joseph, R., Al-Freih, M., Zgheib, G., Fake & Guo, Z. (2016). *Learning technologies and globalization*. Springer Publishing.
- DeRouin, R. E., Fritzsche, B. A. & Salas, E. (2005). E-Learning in Organizations. *Journal of Management*, 31(6). [10.1177/0149206305279815](https://doi.org/10.1177/0149206305279815)
- Dweck, C. (2017). *Mindset*. Little, Brown Book Group.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). Activity Theory and Learning at Work. I Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. (Red). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*, 86-104. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446200940.n7>
- Engeström, Y. (2010). Expansive learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
<http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>

- Ernst & Young Global Limited. (2020). Learning Current State report.
- Ernst & Young Global Limited. (2020). Yara Learning Project.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. (2. utg). Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg). Fagbokforlaget.
- James, R. (1997). HR: Megatrends: Introduction. *Human resource management*, 36(4), 453-463. [https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199724\)36:4<453::AID-HRM8>3.0.CO;2-U](https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/(SICI)1099-050X(199724)36:4<453::AID-HRM8>3.0.CO;2-U)
- Jensen, K. B. (2002). *A handbook of media and communication research*. Routledge.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). (5.utg). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Jonassen, D. & Rohrer-Murphy, H. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/BF02299477>
- Jungert, T., Van den Broeck, A., Schreurs, B. & Osterman, U. (2018). How colleagues can support each other's needs and motivation: an intervention on employee work motivation. *Applied Psychology: an international review*, 67(1), 3–29. [10.1111/apps.12110](https://doi.org/10.1111/apps.12110)
- Kaklij, V., Shah, V., Kunal, M. & Mandawkar, M. (2020). Microlearning based content-curation using Artificial Intelligence for Learning Experience Platform. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(4), 580-584. <https://ssrn.com/abstract=3676951>
- Kaptelinin, V. (1996). Activity theory: Implications for human-computer interaction. I Nardi, B. *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*, 103-116. MIT Press.
- Krog, T. (2014). *Hermeneutikk – om å forstå og fortolke*. (2. utg). Gyldendal akademisk.
- Kommunal- og distriktsdepartementet (2014, 06. desember). *Digitalisering i offentlig sektor*. Regjeringen. fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/ikt/politikk/digitaliseringen-i-offentlig-sektor/id2340245/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forsknings-intervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Leontiev A. N. (1981). *Problems of the Development of Mind*. Moscow: Progress.
- McKay, E. & Izard, J. (2012). Investigating online training in government agencies: Designing adaptive web-based instructional programmers to reskill the workforce. *International Journal of Business Research*, 12(3), 69-82. <https://researchrepository.rmit.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/Investigating-online-training-in-government-agencies/9921858553001341>
- Meld. ST. 14. (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Mørch, A. I. (2015). Social media in the workplace. I Spector, J. (Red). *The SAGE encyclopedia of educational technology*. SAGE Publications Inc, 667-669. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483346397>
- Moore, D. (2007). Analyzing learning at work: an interdisciplinary framework. *Learn Inq*, (1), 175-188. [10.1007/s11519-007-0020-2](https://doi.org/10.1007/s11519-007-0020-2)
- Netteland, G. (2009). Implementation of e-learning in a large organization: The critical role of relevance to work. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 2(3), 58-65. <https://doi.org/10.3991/ijac.v2i3.1002>

- Nordhaug, O., Døving, E. & Nordhaug, I. (2004). Kompetanse i norske bedrifter: Verdiskaping, drivkrefter og behov. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 21(1), 101-113. https://www.researchgate.net/publication/249993169_Kompetanse_i_naeringslivet_Verdis_kaping_drivkrefter_og_behov/citations
- Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 245-275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- NOU 2007:11. (2007). *Studieforbundet - læring for livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2007-11/id480422/>
- Okada, A. (2004). Skills development and interfirm learning linkages under globalization: Lessons from the Indian automobile industry. *World Development*, 32(7), 1265-1288. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2004.01.010>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business communication quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Robertson, R. & White, K., E. (2007). What is Globalization? I Ritzer, G. (Red.). *The Blackwell Companion to Globalization*, 54-66. Blackwell Publishing Ltd.
- Sackmann, S., Eggenhofer-Rehart, P. & Friesl, M. (2009). Sustainable Change: Long-term Efforts toward Developing a learning Organization. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 45(4), 521-549. <https://doi.org/10.1177/0021886309346001>
- Sfard, A. (1998). *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. [10.2307/1176193](https://doi.org/10.2307/1176193)
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2. utg). SAGE Publications Inc.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research*. (5.utg). SAGE Publications Ltd.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg). Fagbokforlaget.
- Trondsen, E. & Vickery, K. (1997). Learning on demand. *Journal of Knowledge Management*. 1(3), 169-180. <http://dx.doi.org/10.1108/13673279710800718>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. The MiT Press.
- Wang, M. (2018). *E-Learning in the workplace*. Springer International Publishing AG.
- 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, 245-258. <https://doi.org/10.1046/j.1360-3736.2003.00184.x>
- Wilde, S., Smith, S. & Clark, S. (2021, 26. nov). *Organizations need a dynamic approach to teaching people new skills*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2021/11/organizations-need-a-dynamic-approach-to-teaching-people-new-skills>
- Yara International ASA. (2020). L&D Strategic document excerpt.
- Yara International ASA. (2021). People response to Yara Corporate Strategy – Group Executive Board.

Yin, R., K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. (6.utg). SAGE Publications Inc.

Yin, R., K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. (3.utg). SAGE Publications Inc.

Appendiks

Vedlegg 1: Informert samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: *En beskrivende casestudie av kompetanseutviklingen til Yara International ASA?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å for å få innsikt i kompetanseutviklingen til Yara International. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å beskrive kompetanseutviklingen til Yara International ASA. Jeg ønsker blant annet å fremme hvilke komponenter kompetanseutviklingen består av, hva kompetansestrategien til selskapet er, hvordan tiltakene utvikles/implementeres og hvordan tiltakene oppleves.

Opplysningene vil brukes i min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvem får spørsmål om å delta?

Aktuelle informanter i denne oppgaven er mennesker som enten planlegger produserer og/eller benytter seg av kompetansetiltak hos YARA International. Dette vil gjelde både for ansatte innad i kompetanseavdelingen og ansatte som kompetansetiltak retter seg mot.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om kompetansetiltakene og opplæringen som utføres i Yara International. Jeg tar 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg som er student og min veileder som er professor ved UiO som vil ha tilgang til dataen. Datamaterialet vil lagres på en kryptert server, og materialet vil bli slettet etter at oppgaven er ferdig. Hvis du ønsker det, kan navn og stilling anonymiseres. Oppgaven vil bli publisert på UiO sin hjemmeside.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent noe som etter planen er mai .2022. Datamaterialet vil også slettes når prosjektet er ferdig.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- å få korrigert personopplysninger om deg.
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Brage Granhus Mediås (student). Tlf: 97653288. Mail: bragemediaas@outlook.com
- Hans Christian Arnseth (professor). Tlf: 92245443. Mail h.c.arnseth@iped.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Brage Granhus Mediås og Hans Christian Arnseth

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

05.05.2022, 15:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

535969

Prosjekttittel

En beskrivende casestudie av kompetanseutviklingen til Yara International ASA.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hans Christian Arnseth , h.c.arnseth@iped.uio.no, tlf: 92245443

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Brage Granhus Mediaås , bragemedias@outlook.com, tlf: 97653288

Prosjektperiode

01.12.2021 - 20.05.2022

Vurdering (1)**12.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6181833a-336e-4e26-a61b-556a3261ca54>

1/2

prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide.

Introduksjon:

- **Presentere seg selv:** Brage Granhus Mediås, tar en master i pedagogikk (KDL) hos Universitetet i Oslo.
- **Informere om prosjektet og hva man kommer til å stille spørsmål om:** Intervju kommer til å handle om kompetanseutviklingen til YARA. Da spesielt om de pågående endringsprosessene som selskapet befinner seg i.
- **Gå gjennom hvordan man vil dokumentere intervjuet:** Jeg vil ta opp intervjuet.
- **Informere om informantens rett til når som helst å avslutte intervjuet:** Du kan avslutte intervjuet når som helst.
- **Antyde hvor lenge intervjuet vil vare:** 60 min.

Opptaket starter her:

Innledning:

1. Kan du si litt om hva du gjør i selskapet?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet hos Yara?
4. Hva er arbeidstittelen din?
5. Hvilke konkrete arbeidsoppgaver har du?
6. Hvilken avdeling jobber du for i Yara?
7. Er det noen utfordringer som du ofte støter på i din arbeidshverdag?

Nøkkelspørsmål:

Kompetanseutvikling – generelt.

1. Hva tenker du er viktig for et selskaps kompetanseutvikling?
2. Hva tenker du er vanlige utfordringer innenfor organisatorisk kompetanseutvikling?

Yara sin kompetanseutvikling – overordnet.

Basert på flere styringsdokumenter så fremstår det som at Learning & Development avdelingen til Yara har vært gjennom en endringsprosess.

1. Kan du fortelle litt om denne prosessen?
2. Hva tenker du har vært sentrale utfordringer med denne prosessen?
3. Hvor langt oppfatter du det som at dere har kommet i denne prosessen?
4. Hvorfor tror du denne endringsprosessen oppsto?
5. Var funnen fra EY-rapporten overraskende?
6. Oppfatter du det som at Yara hadde en strukturert kompetansestrategi før denne prosessen oppsto?
7. Har denne endret seg?
8. Hvordan implementeres (den nye) kompetansestrategien i daglig praksis?

Yara sin kompetanseutvikling – Formål og strategi

1. Hva var formålet med Learning & Development avdelingen før omstruktureringen?
2. Føler du at Learning & Development avdelingen fått et nytt overordnet formål som en konsekvens av denne pågående endringsprosessen?
3. Hvordan har dette påvirket måten du jobber på?
4. Hva vil du si er de største planlagte endringene for selskapets kompetansestrategi?
5. Har Learning & Development avdelingen fått et nytt overordnet formål som en konsekvens av denne pågående endringsprosessen?
6. Vil du si at det er en tydelig kobling mellom selskapets kompetansestrategi og forretningsstrategien til selskapet?
7. Føler du det er samsvar mellom den formelle kompetanseutviklingen og det opplevde læringsbehovet i selskapet?
8. Hvordan er samspillet mellom L&D og andre avdelinger?

Yara sin kompetanseutvikling – Læringsinnhold og implementering

1. Hvilke ulike former for læringsinitiativ eksisterer innenfor selskapet før omstruktureringen?

2. Har det kommet noen nye former for læringsinitiativ som en konsekvens av denne pågående endringsprosessen?
 3. Hvordan er implementeringsprosessen av kompetansetiltak?
 4. Føler du at L&D sin strategi for implementering av kompetansetiltak har endret seg?
 5. Føler du at tilgjengeligheten til innhold og kompetanseutvikling har endret seg?
 - 5B. Har du noen eksempler på dette?
 6. Hvem gir dere læringsinnholdet?
 7. Hvordan sikrer dere at læringsinnholdet er relevant for det aktuelle læringsbehovet?
- I styringsdokumenter fremmes brukes av 70/20/10 modellen.
8. Hva legger du i denne modellen?
 9. Hvorfor tror du denne benyttes?
 10. Har bruken av 70/20/10 modellen i Yara endret seg?
 11. Hvordan implementerer dere den i praksis?
 12. Hvordan følger dere opp bruken av denne i praksis?
 13. Oppfatter du det som at det er noen utfordringer knyttet til bruken av denne modellen?

Yara sin kompetanseutvikling – Organisering

1. Kan du si litt om hvordan dere kartlegger læringsbehov innad i bedriften?
2. Hva tenker du er viktig innenfor en slik kartleggingsprosess?
3. Var det annerledes før den pågående endringsprosessen?
4. Føler du det at det er noen utfordringer tilknyttet kartlegging av læringsbehov?
5. Hvordan var ansvarsområdene og rollefordelingen tilknyttet kompetanseutvikling før den pågående endringsprosessen?
- 4B. Har dette endret seg?
- 4C. Hvordan fungerer den nye strukturen?
6. Hvordan føler du at kompetansedelingen på tvers av avdelinger og regioner var før omstruktureringen?
- 5B. Kan du fortelle litt om den nye strukturen?
- 5C: Hvordan føler du at den fungerer?
7. Hvordan støtter dere uformelle læringsprosesser?
8. Hvordan legger dere til rette for kunnskapsdeling mellom ansatte?

Yara sin kompetanseutvikling – Læringsteknologi

1. Hvilken læringsteknologi anvendte Yara før omstruktureringen?
- 1B. Hvordan synes du at denne fungerte?
2. Hvilken læringsteknologi har kommet som en konsekvens av denne endringsprosessen?
3. Kan du si litt om LXP dere tenker å innføre?
4. Hvordan tenker dere å implementere denne?
5. Hvilke konsekvenser tror du en LXP vil ha for L&D?
6. Hvilke konsekvenser tror du en LXP vil ha for daglig praksis?
7. Vil dere etterstrebe en «Single point of access» tilknyttet deres læringsteknologi?

Yara sin kompetanseutvikling – Kultur, reskill og upskill

1. Har endringsprosessen ført til endringer når det kommer til organisasjonens kultur?
2. Hva tenker du er viktig for en god organisasjonskultur?
3. Hva legger dere i growth mindset?
4. Hvorfor velger dere å satse aktivt på growth mindset?
5. Hvordan tenker dere å legge til rette for growth mindset?
6. Hva har dette å si for daglig praksis?
7. Er det noen utfordringer ved å legge til rette for growth mindset?
8. Hva legger du i begrepene upskill og reskill?
9. Hvordan legger dere til rette for dette?
10. Hva har dette å si for daglig praksis?
11. Hvilke utfordringer forbinder du med å legge til rette for upskill og reskill?

Da er intervjuet ferdig. Har du noe mer du vil si? Er det noe annet du lurer på?