



KØKKENKÆRLIGHED OG EKSPERTKULTUR

ET SPECIALE OMHANDLENDE
ORGANISATIONSKULTUREN,
LÆRINGSDESIGNET OG
EKSPERTBEGREBET
I KØKKENKÆDEN HTH'S
UDDANNELSESAFDELING

AF SIMON BÆK HØJGAARD



AALBORG
UNIVERSITET

TITEL- BLAD

TITEL

Køkkenkærlighed og
ekspertkultur

Et speciale omhandlende
organisationskulturen,
læringsdesignet og
ekspertbegrebet i
køkkenkæden HTH's
uddannelsesafdeling

STUDERENDE

Simon Bæk Højgaard

STUDIENR.

20191594

UDDANNELSE

It, læring og organisatorisk
omstilling

STUDIESTED

Aalborg Universitet

VEJLEDER

Pär-Ola Zander

ANTAL TEGN

188.765 (79 normalsider)

DATO

31-05-2021



Forord

Til min kæreste, Louise – tak for at holde mig ud, i medgang og modgang, i denne ekstreme kombination af speciale og pandemi

Til min vejleder, Pär-Ola – tak for jättebra vejledning, hvor du har ageret som både faglig mentor og åndelig motivator

Til min svigerinde, Therese – tak for skarpt design, pizza og dans

Til min nærmeste familie – tak for gode samtaler og evig støtte

Abstract

This study is situated within the field of learning design, and attempts within this field to explain or clarify, whether there's a tendency in the private sector (more specifically the kitchen industry) of using an expert mindset in relation to learning design for sales trainees. The study tries to achieve this goal by using Edgar H. Schein's theory on organizational culture, as well as Liz Sanders theory and presentation of different design understandings and approaches – primarily expert mindset. The purpose of this is to shed light on, whether it is possible to document and describe what I've dubbed as an "expert culture" within the kitchen industry: An organizational culture where the members of the group, through successful use of certain strategies related to learning and design, perceive themselves or each other as experts and, as a result thereof, adopt an expert mindset in correlation to development and design of learning

Methodically, the study uses a combination of two different methods for collecting data: Semi-structured interviews and questionnaires. The target audience for this data collection is, respectively, the employees of the kitchen firm HTH, who design e-learning and education for sales trainees, as well as the sales trainees, who are users of the same e-learning. The questions used in the data collection are primarily focused on the subject's experiences, their lifeworld, in relation to e-learning and education from HTH, which is congruent with this study's use of the scientific method hermeneutic phenomenology. Consequently, the following thematic analysis of the collected data makes use of a hermeneutically interpretive approach. In accordance with the wishes of the two target groups, all names have been anonymized. To make it easier for the reader to interpret who said what in the analysis, the study uses the titles that the employees and sales trainees use at their place of work (HTH) – with their permission.

The findings of this study show, that an expert culture can be documented at HTH, where it is commonplace to design e-learning using an expert mindset. This is primarily caused by the fact, that the employees who design and develop e-learning for HTH view themselves as being experts in a variety of different areas. Furthermore, it can be assumed with some certainty that the same employees have been experiencing success when using an expert mindset, which causes the expert culture to continue to thrive. There is, however, some disagreement within the group on whether the group members have the necessary expertise required to call themselves expert in the field of learning. Nevertheless, this doubt hasn't affected the continual use of an expert mindset in relation to learning design.

These findings have implications for the kitchen industry as a whole, in that it exposes a tendency at HTH and its employees to sustain an expert culture, despite doubts concerning correct expertise, as well as the knowledge that the users, which the e-learning is designed for, express themselves negatively about the same e-learning. Further research within the kitchen industry seems relevant to confirm or deny this tendency of an expert culture in relation to learning design in the kitchen industry.

Indhold

Kapitel 1: Intro og problemfelt	1
Interessefelt	2
Problemfelt: Ekspertkultur	3
Mit udgangspunkt	3
Litteraturstudie: Første iteration	5
Introduktion	5
Første problemformulering	6
Expert vs. participatory mindset	7
Hvad er værdi?	8
Ekspertbegrebet	9
Problemformulering	10
Litteraturstudie: Anden iteration	11
Introduktion	11
Professionelle – altruister eller bøller?	12
Ekspertviden vs. erfaring	14
Organisationerne overtager	15
Definition af ekspertbegrebet	16
Kapitel 2: Teori og metode	18
Positionering	19
Teoretisk grundlag	20
Organisationskultur v. Schein	20
Behaviorisme v. Baum & tankpasserpædagogik v. Larsen	22
Læringens processer og dimensioner v. Illeris	24
Designforståelse v. Sanders	26
Metodologi	27
Videnskabsteoretisk udgangspunkt	27
Hermeneutisk fænomenologi v. Ricoeur	27
Hermeneutisk fortolkning og indsigt	29
Dataindsamling	30
Semistruktureret interview	30
Spørgeskemaundersøgelse og tilpasning af målgruppe	31
Tematisk analyse v. Braun & Clarke	32
Kapitel 3: Undersøgelse og analyse	34

Introduktion	35
HTH: Før og nu	39
Tidligere kultur præget af stærkt hierarki	39
Nuværende kultur præget af forventninger til salgstrainees	40
Opsamling	45
Alle kan være en ekspert – hvis de vil	46
Det kræver ambition og resultater at være ekspert	47
Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen	51
Opsamling	53
Ressource- og profitorienteret læring	54
Benspænd for læring	54
Digital og selvstyret læring	57
Standardiseret og målbar læring	61
Opsamling	66
Kapitel 4: Diskussion	69
Ekspertbegrebet – Sanders vs. Furusten og Werr	70
Metodekritik	72
Kapitel 5: Konklusion	74
Kapitel 6: Appendix	78
Bibliografi	79
Figurliste	81

KAPITEL

01

INTRO OG PROBLEM- FELT



Jeg vil i dette kapitel redegøre for mit projektorienterede forløb i HTH, og hvordan dette forløb har ført til specialets interessefelt. Udover mine erfaringer og fund i praksis vil jeg også gennemgå mit litteraturstudie indenfor specialets rammer, og hvordan dette litteraturstudie har formet min forståelse af de fænomener, som jeg har observeret i praksis. Til sidst vil jeg introducere specialets problemformulering.

Interessefelt

Mit incitament for denne specialeafhandling udspringer hovedsageligt fra min uddannelse som social- og specialpædagog, og derfra mine personlige erfaringer med og interesser for relationelt arbejde for og med mennesker. Denne motivation har i særdeleshed formet mit studie på kandidatuddannelsen IT, læring og organisatorisk omstilling ved Aalborg Universitet, hvor jeg primært har arbejdet med implementering, kultur, brugerinddragelse og senest e-læring. Specielt e-læring har spillet en stor rolle ifm. mit studie det sidste halve års tid, hvor jeg bl.a. har været i et projektorienteret forløb i køkkenkæden HTH's Uddannelsesafdeling. Her har mine primære opgaver bestået af at hjælpe afdelingen med at udvikle og designe et e-læringsforløb til salgstrainees. Dette speciale tager udgangspunkt i den rapport, som jeg skrev ifm. dette projektorienterede forløb: *E-læring for kommende sælgere* (Højgaard, 2020). De indsigter og erfaringer, som dette forløb gav mig, er således fundamentet for dette speciale såvel som fundamentet for min forståelse af HTH som praksis. Denne forståelse vil unægteligt have indflydelse på specialets proces og eventuelle konklusioner, og jeg vil derfor forsøge at være så tydelig og gennemsigtig ift. processens forløb som muligt (se afsnittet *Hermeutisk fænomenologi*).

Jeg har i alt mit arbejde oplevet *organisationskultur* (Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004) som værende den primære drivkraft eller barriere for alt fra implementering af nye IT-systemer og digitale redskaber til ændring af pædagogiske handleplaner. Hovedsageligt i mit pædagogiske arbejde har jeg haft en positiv erfaring ift., hvad brugerinddragelse kan betyde for ikke alene brugerne, men også for de ansatte. Når brugerne oplever, at der tages hensyn til, hvad der driver dem og hvorfor, bliver deres motivation og lyst til at deltage som regel større; det skal give mening for den enkelte (Illeris, *Læringens processer og dimensioner*, 2006). Omvendt har jeg også oplevet, hvordan man i det private arbejdsmarked også vægter brugerinddragelse, men på en anden måde: Her dikterer, i min erfaring, en ressource- og økonomitankegang, som også er til stede i det offentlige arbejdsmarked, men i langt mindre grad end i det private (Højgaard, 2020). Grundet min uddannelse som social- og specialpædagog har jeg en forudindtaget om, at brugerinddragelse altid bør indgå som en del af enhver udviklings- og designproces. Denne holdning ses tydeligst i mit hovedsageligt konstruktivistiske læringssyn, som vi vil komme ind på senere i dette speciale (se afsnittet *Læringens processer og dimensioner v. Illeris*).

Grundet min tidligere projektrapport, såvel som ovenstående personlige erfaringer og observationer på mit studie og i praksis, omhandler dette speciale som udgangspunkt, hvordan organisationskulturen i HTH's Uddannelsesafdeling karakteriseres, hvorfor denne kultur er blevet til, og hvilke implikationer dette har for læringsdesignet i HTH. Dette er et forsøg på at forstå, om der i privat praksis, mere specifikt køkkenindustrien, er en tendens til at have hvad jeg vil kategorisere som en *ekspertkultur*, hvor facilitatorerne for læring ser sig selv som eksperter, når det kommer til brugernes behov og vilkår for læring og uddannelse, og hvor et *expert mindset* anvendes ifm. udvikling og design af læring og uddannelse (Sanders, 2008).

Det er vigtigt at understrege, at selvom dette er specialets fokus som udgangspunkt, vil dette ikke nødvendigvis være gældende gennem hele specialet. Grundet mit vidensteoretiske udgangspunkt, vil jeg forholde mig åbent ift. eventuelle ændringer i min forståelse af problemfeltet og specialets fokus (se afsnittet *Hermeneutisk fænomenologi*).

Problemfelt: Ekspertkultur

Mit udgangspunkt

Som nævnt i afsnittet "*Interessefelt*", tager dette speciale sit udgangspunkt i mit tidligere projektorienterede forløb i HTH og mine fund og indsigter fra den dertilhørende projektrapport, *E-læring for kommende sælgere* (Højgaard, 2020). Baseret på mine tidligere oplevelser i HTH's praksis, hvor jeg så en lav grad af brugerinddragelse af salgstrainees og et stort fokus på virksomhedens ressourcer, valgte jeg i projektrapporten at arbejde med nedenstående problemformulering:

"Hvilken organisationskultur eksisterer i HTH's Uddannelses- og Salgsafdeling, og hvordan har denne kultur formet udviklingsprocessen af et online e-læringsforløb til kommende sælgere?" (Højgaard, 2020, s. 5)

I første del af projektrapporten anvendte jeg Scheins begreber ifm. organisationskultur, og undersøgte derudfra *artefakter*, *skueværdier* og *underliggende antagelser* (Schein, The Levels of Culture, 2004 i Uddannelses- og Salgsafdelingen – fremover blot kaldet Uddannelsesafdelingen for korthedens skyld. Idéen hermed var, at jeg vha. en analyse af organisationskulturens forskellige niveauer ville kunne finde svar på, hvad der lå til grund for den kultur, jeg så i praksis – altså en kultur med lav brugerinddragelse og stor ressourcetankegang. Analysen frembragte flere forskellige indsigter, hvoraf den vigtigste var, at man i Uddannelsesafdelingen har et stort behov for at være konkurrencedygtige på arbejdsmarkedet. Dette behov har bl.a. haft den indvirkning, at man i afdelingen også har et stort fokus på profit såvel som økonomi, hvilket til gengæld har påvirket forskellige arbejdsopgaver og målsætninger i afdelingen: f.eks. har penge, tid og menneskelige ressourcer ofte dikteret, hvad der har været muligt og ikke muligt ifm. design og udvikling af uddannelse og læring (Højgaard, 2020).

I rapportens anden del forsøgte jeg at analysere afdelingens læringsforståelse ud fra Illeris og Piaget og deres forståelser af *konstruktivisme*, hvor jeg primært havde fokus på begreberne *drivkraft* og *samspil* (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006). Dette var en

form for opfølgning på den forudgående analyse af organisationskulturen, idet jeg havde en formodning om, at kulturen i Uddannelsesafdelingen havde en indflydelse på afdelingens læringsforståelse, og derved på niveauet af brugerinddragelse. Analysen viste, at man i afdelingen har, hvad jeg på daværende tidspunkt kaldte en *behavioristisk læringsforståelse* (Baum, 2017), idet afdelingens ansatte oplevede, at de "[...] ved præcis hvordan sælgere [red. salgstrainees] tænker og reagerer" (Højgaard, 2020, s. 19).

Jeg konkluderede til sidst i projektrapporten, at mens jeg ikke med sikkerhed kunne påpege en sammenhæng mellem organisationskulturen og læringsforståelsen i Uddannelsesafdelingen, syntes de to fænomener stadig at påvirke hinanden. Det, som gik igen i begge analyser, var de ansattes ressourcetankegang og fokus på økonomisk værdi for virksomheden. Her blev en behavioristisk tilgang til læring anvendt, ikke ud fra teoretiske eller filosofiske læringsprincipper, – altså ikke med overlæg ift. læringsdesign – men fordi det var hurtigere og mere effektivt at arbejde ud fra i praksis (Højgaard, 2020).

Min projektrapport ledte mig således til en ny forståelse af HTH's praksis, idet jeg i Uddannelsesafdelingen fandt frem til, hvilke karakteristika definerer afdelingens organisationskultur, og hvordan denne kultur formentligt er med til at forme afdelingens læringsforståelse. Samtidigt med at projektrapporten har givet mig en ny forståelse af HTH som praksis, har den dog også åbenbaret nye problemstillinger for mig: 1) En behavioristisk læringsforståelse og 2) et *expert mindset*, som begge synes at udspringe fra økonomi- og ressourcetankegangen (Sanders, 2008; Højgaard, 2020). Begrebet, expert mindset, blev kun anvendt kort og overfladisk i projektrapporten, idet jeg nævnte, hvordan vores handlen i afdelingens praksis, ud fra behavioristisk læringsforståelse såvel som ressourcetankegang, også kunne kobles til Liz Sanders designbegreber (se afsnittet *Designforståelse v. Sanders*):

"I realiteten anvendte vi i høj grad et expert mindset, hvor vi så os selv som eksperter, der designede til og ikke med deltagerne [red. salgstrainees]." (Højgaard, 2020, s. 22)

Denne påstand hviler på et noget usikkert grundlag, da jeg i min projektrapport ikke har analyseret, hvorvidt der eksisterer et expert mindset i Uddannelsesafdelingen eller ej. Min oplevelse af et expert mindset er derfor hovedsageligt min egen subjektive holdning, hvilket gør det oplagt at undersøge, hvorvidt denne oplevelse deles af afdelingens medarbejdere og HTH's salgstrainees. Det virker derfor oplagt at arbejde videre med Sanders' begreber i dette speciale for på denne måde at afdække, hvorvidt der i HTH's praksis eksisterer et expert mindset. Herudover har jeg i min tidligere projektrapport ikke identificeret, hvem de egentlige eksperter i HTH's Uddannelsesafdelingen egentlig er, eller hvad det vil sige at være en ekspert. Jeg vil derfor også forsøge at udføre en afdækning af dette ved at undersøge, hvem eksperterne er i HTH's Uddannelsesafdeling.

Litteraturstudie: Første iteration

Introduktion

Første iteration af specialets litteraturstudie, som jeg allerede har omtalt og draget visse pointer fra i ovenstående afsnit, "Mit udgangspunkt," har haft til formål at afdække, hvorvidt der i private virksomheder, mere specifikt køkkenvirksomheder, er en tendens til, at man ifm. design og udvikling har et expert mindset (se afsnittet *Designforståelse v. Sanders*). For at afgrænse søgeresultatet, har jeg yderligere valgt at søge med uddannelsesrelaterede ord, idet specialets udgangspunkt er expert mindset ift. udvikling og design af uddannelse og læring (Højgaard, 2020) – yderligere afgrænsninger kan ses i bilag 1.

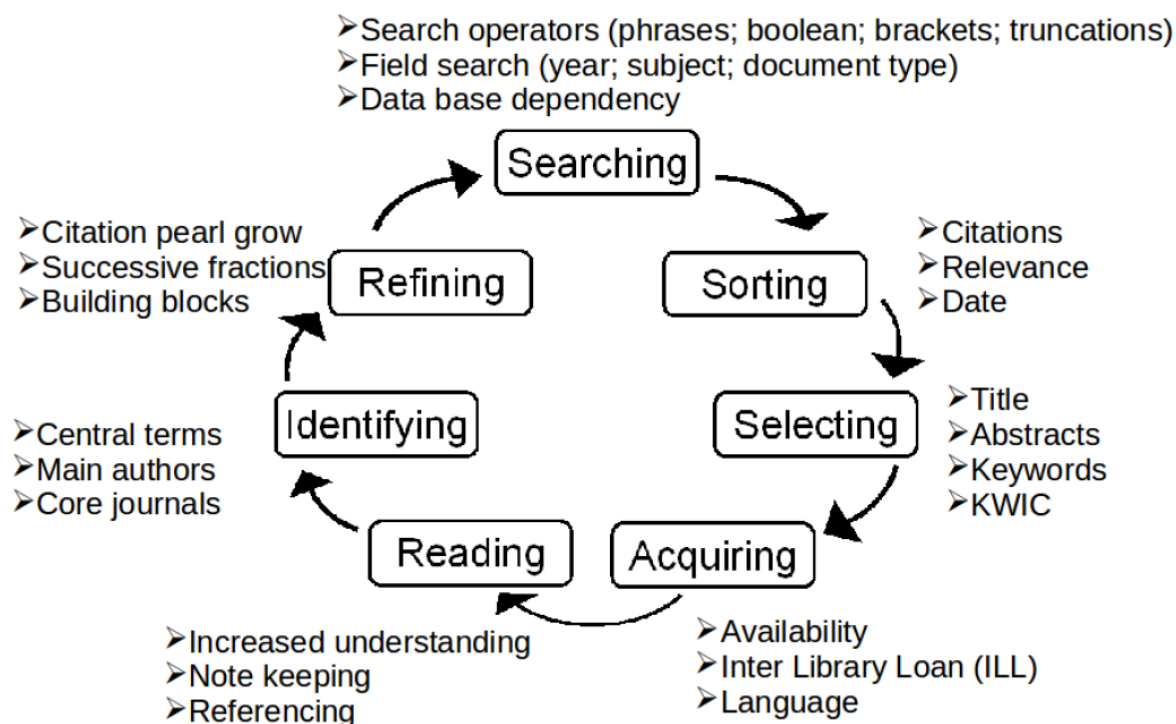
Gennem denne første iteration af litteraturstudiet forsøger jeg også at sikre, at det undersøgte emne ikke er veldokumenteret og afdækket i forvejen, for at specialet derved har et relevant akademisk bidrag til forskningsfeltet, læringsdesign.

Litteraturstudiet er udarbejdet med mit videnskabsteoretiske udgangspunkt for øje (se afsnittet *Hermeneutisk fænomenologi*): Her har jeg forsøgt at anvende den hermeneutiske cirkel i den måde, hvorpå jeg har tilgået mit litteraturstudie (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010). Dette har først og fremmest betydet, at jeg har taget afstand til idéen om, at man i et litteraturstudie kan tilgå litteratur på en objektiv, upartisk og reproducerbar måde, og at jeg dermed også har taget afstand til det, som man kalder *systematiske litteraturstudier* (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010):

"The whole body of relevant literature for a specific phenomenon consists of multiple texts and in turn individual texts can be seen as parts of the whole body of relevant literature. In accordance with the hermeneutic circle, understanding of the meaning and importance of individual texts depend on the understanding of the whole body of relevant literature which in turn is built up through the understanding of individual texts." (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010, s. 133)

Ud fra hermeneutikken er ens forståelse af et givent fænomen eller vidensområde, altså ifm. et litteraturstudie, afhængigt af både forskerens kendskab til den enkelte tekst såvel som helheden af tekster; forståelsen af disse to er ligeledes forbundet uløseligt med hinanden. Ulemperne ved et systematisk litteraturstudie – ønsker man at gøre det objektivt, upartisk og reproducerbart – er derfor, at man før litteraturstudiets påbegyndelse er nødt til at have klargjort sin endelige problemformulering og dertilhørende underspørgsmål, og at man derfor ikke kan gøre sig bekendt med og inddrage litteratur, som ikke matcher denne problemformulering. Dette er problematisk ifm. hermeneutisk fænomenologi og den hermeneutiske cirkel, idet man her ønsker at forholde sig åbent og være modtagelig overfor ny viden og potentielle nye erkendelser, som måtte resultere heraf. Man kan ikke på forhånd definere og bestemme, hvad der måtte vise sig i sit litteraturstudie, og skulle man vælge at ignorere nye indsigter og erkendelser fra tekster og kilder, som ikke passer ind i litteraturstudiets struktur eller specialets problemformulering, da ignorerer man også forudgående forskning indenfor specialets vidensområde. Dermed ikke forstået, at man ikke kan frasortere tekster, man finder irrelevante (hvilket er en nødvendighed for nogensinde at blive færdig indenfor en bestemt tidsramme), men at man er nødt til at forholde sig reflektivt til tekster, som forstyrrer ens

etablerede forståelse af f.eks. et fænomen eller et vidensområde. Man er nødt til at spørge sig selv: "Ændrer dette min opfattelse? Min problemformulering? Mit formål med projektet?" (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010):

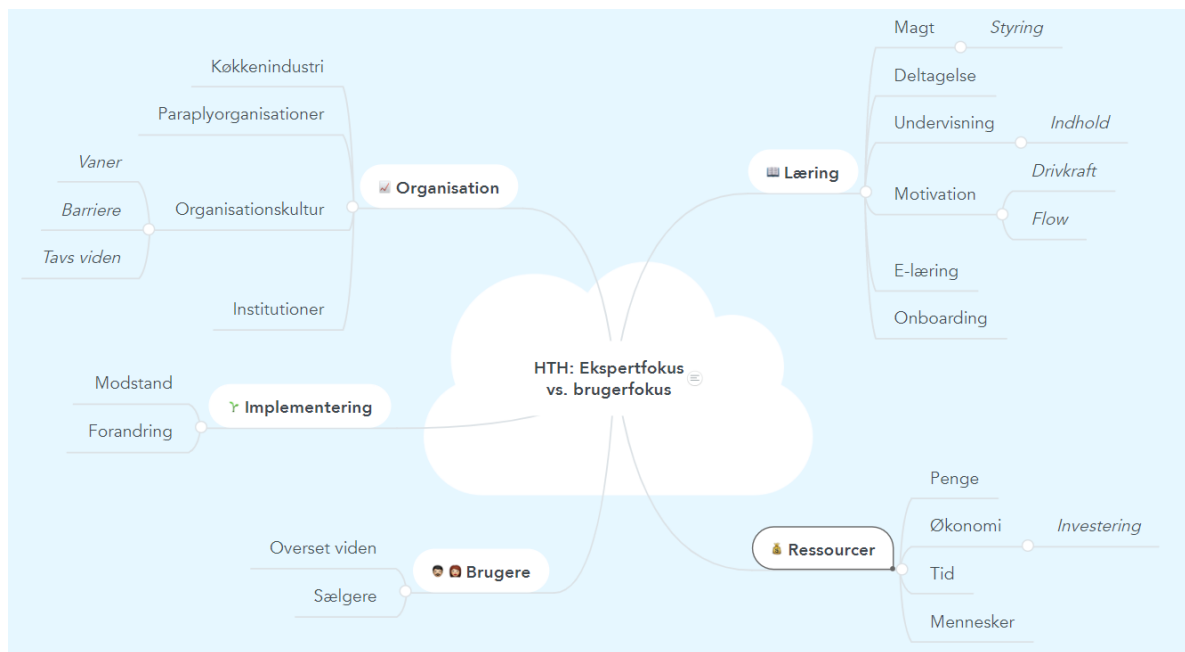


Figur 1: Den hermeneutiske cirkel ifm. et litteraturstudie og dens forskellige stadier (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010).

Fordelene ved at anvende den hermeneutiske cirkel i sit litteraturstudie (se figur 1) er således troværdighed, indsigt og fleksibilitet ift. litteraturstudiet som proces. Man foregår ikke at have haft alle svar eller al viden på forhånd, og læseren kan frit se, hvorfor man har tænkt og handlet, som man har – såfremt man har været grundig i sin dokumentation. Man er som forsker heller ikke låst fast i at arbejde med den samme problemformulering eller den samme forståelse og teori etc., på trods af nye indsigter, idet ny erkendelse er en naturlig og uundgåelig del af processen.

Første problemformulering

I mit eget litteraturstudie (bilag 1) valgte jeg i begyndelsen at kortlægge mine egne idéer om specialet via et *mind map* (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010):



Figur 2: Første mind map baseret på temaet "HTH: Ekspertfokus vs. brugerfokus."

Formålet hermed var at få en indsigt i, hvilke forforståelser og oplevelser jeg selv havde med specialets emne, altså min forståelsesramme omkring specialets daværende problemformulering. Ordene blev efterfølgende kategoriseret i en tabel kaldet "Nøgleord," oversat til engelsk og kategoriseret i en tabel kaldet "Søgeord" (bilag 1). Før og under litteraturstudiet blev flere og flere ord skrevet i denne tabel, enten fordi jeg "kom i tanke" om dem, eller fordi jeg fandt dem gennem andre tekster. For at have en vis struktur i mit litteraturstudie noterede jeg også, hvilke søgeord jeg havde brugt på hvilke databaser, hvor mange resultater dette havde givet, og evt. hvilke ændringer jeg indførte, f.eks. inddragelse eller udelukkelse af søgetermer. Denne identifikation af relevante og irrelevante søgetermer er, hvad man kalder *building blocks*-metoden, idet mine søgninger begyndte simpelt og mere eller mindre tilfældigt ud fra min daværende viden om genstandsfeltet, og blev mere og mere komplekse og fokuserede, som litteraturstudiet skred frem (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010). Vha. ovenstående mind map kom jeg frem til en indledende problemstilling/-formulering:

"Der er i den danske køkkenindustri en tendens til, at man ikke inddrager brugere i udviklingen af uddannelsesforløb. Man har i stedet for et expert mindset, hvor man mener, at man kender brugernes behov på forhånd. Jeg vil i dette projekt undersøge, hvorfor og hvordan man har tilegnet sig dette expert mindset, og hvordan man kan implementere et større participatory mindset i køkkenindustrien som praksis." (Bilag 1)

Expert vs. participatory mindset

Denne tidlige problemformulering viste sig hurtigt at være præget af en del forudindtagethed, idet jeg i problemformuleringen antager, at et mere participatory mindset (Sanders, 2008) er den "korrekte" måde at tilgå design i praksis, modsat et expert mindset,

som anses som en "forkert" tilgang. Mens der afgjort synes at være visse fordele ved et participatory mindset, udelukker disse ikke de potentielle fordele ved et expert mindset; alt efter situationen, rammerne i praksis, brugernes og virksomhedens behov, ressourcer og økonomi etc., kan de forskellige tilgange tænkes at anvendes med forskelligt formål. I nogle virksomheder og organisationer er det f.eks. specielt ressource- og økonomitankegangen, som spiller en rolle, idet omkostningerne ved f.eks. en designproces gerne skal opvejes af gevinsten herved. Faktorer som f.eks. profit for virksomheden, tidsomkostninger, risici og potentielle tab spiller en stor rolle og dikterer, hvilke valg og løsninger bliver anvendt eller ikke (Højgaard, 2020; Desmarchelier, Djellal, & Gallouj, 2019). Andre virksomheder og organisationer har i stedet for en tankegang, hvor brugernes engagement og input mm. ses som essentielt, for at f.eks. et produkt eller en platform skal kunne skabes og videreudvikles. Hvis dette engagement ikke er til stede, vil produktet slå fejl, og brugernes såvel som virksomhedens tid vil i værste tilfælde være spildt (Kravariti, et al., 2018; Wagner & Piccoli, 2007). Hvad der kan kategoriseres som et relevant eller brugbart mindset, når det kommer til design, afhænger derfor af, hvilken tankegang og hvilket formål virksomheden vælger at have – ergo kan der ikke være tale om et "korrekt" eller "forkert" mindset, når det kommer til design og udvikling, heller ikke ifm. uddannelse og læring. Første iteration af specialets problemformulering (se underafsnittet *Expert vs. participatory Mindset*) blev derfor, efter litteraturstudiets første iteration, revideret for at imødekomme denne indsigt:

"Hvorfor eksisterer der i HTH ifm. uddannelse og læring, hvad man kan kalde for en "ekspertkultur," og skaber denne kultur et fokus på virksomheden frem for dets salgstrainees i udvikling og design af undervisning?"

Hvad er værdi?

Selvom de forskellige mindsets har hver deres berettigelse i praksis, har ovenstående analyse af litteraturstudiets data også vist, at et mindsets brug og relevans er afhængigt af, hvad der udvikles og designes og med hvilket formål. Da man i HTH's Uddannelsesafdeling har haft til opgave at designe et e-læringsforløb til salgstrainees, har formålene hermed ikke entydigt været altruistiske, som f.eks. et ønske om at uddanne og dygtiggøre den enkelte salgstraine. Det har derimod bl.a. været et vigtigt element, at e-læringsforløbet skal skabe værdi for virksomheden:

"Vi har et drømmescenarie om, at vi kan se, hvor hurtigt vi får en ny sælger i gang [...] det er en profittankegang, men det spiller sammen med resten. Hvor kan vi optimere, så det har en gevinst for hele virksomheden?" (Højgaard, 2020, s. 18)

Som jeg kort efter ovenstående citat pointerer i min tidligere projektrapport, modsætter denne tankegang i Uddannelsesafdelingen ikke nødvendigvis et fokus på værdi for HTH's salgstrainees: Spørgsmålet bliver blot, hvad man definerer som værdi, i hvilke situationer og for hvem. Hvis det eneste udtalte formål og de eneste værdier – altså de eneste skueværdier (se afsnittet *Organisationskultur v. Schein*) – ift. læring og uddannelse bliver, at man ønsker effektiv og hurtig læring, som skaber effektive og hurtige sælgere, som sælger køkkener hurtigt og effektivt, da risikerer man at overse og

glemme fokus på, hvorfor man designer og udvikler e-læring og uddannelse, som man gør. En anden måde at formulere dette på er, at man i HTH's Uddannelsesafdeling mangler en form for læringsmetodologi og -teori, for på den måde at kunne udvikle og designe læring, som tager udgangspunkt i mere og andet end værdi for virksomheden (Daalhuizen, Timmer, van der Weile, & Gardien, 2019). Dermed ikke sagt, at jeg i dette speciale vil arbejde med eller forsøge at implementere hverken læringsmetodologi eller -teori i HTH eller Uddannelses- og Salgsafdelingen. Jeg forsøger i stedet for at fremhæve, at jeg i litteraturstudiet kom frem til den indsigt, at private virksomheder, dermed også HTH (Højgaard, 2020), ofte har en tendens til at have fokus på værdi for virksomheden frem for værdi for brugerne (Pfeffer, 2005); denne brugerværdi kan f.eks. tage form af metodisk relevant læring og uddannelse. Dette synes at være en vigtig pointe for bedre at forstå virksomhedens organisationskultur, idet læringsforståelse (eller mangel på samme) har stor indflydelse på, hvordan man designer og udvikler læring (se afsnittene *Læringens processer og dimensioner v. Illeris* og *Behaviorisme v. Baum og tankpasserpædagogik v. Larsen*). Uden diskussion, overvejelse og et kritisk blik på egen og andres læringsforståelse kan man risikere at designe "i blinde," som jeg også pointerer det ift. HTH's expert mindset og behavioristiske læringsforståelse, der ikke synes at være aktivt valgt (se underafsnittet *Mit udgangspunkt*).

Ekspertbegrebet

Jeg har i dette afsnit, såvel som i min tidligere projektrapport (Højgaard, 2020), omtalt expert mindset og en behavioristisk tilgang til læring i HTH's praksis. Det er gennem min første iteration af mit litteraturstudie, at jeg er blevet yderligere bevidst om, at der potentielt er, hvad man kan kalde en ekspertkultur i HTH's Uddannelsesafdeling, og at denne kultur består af et expert mindset, som til gengæld udspringer af en økomi- og ressourcetankegang. Ydermere er jeg også blevet bevidst om, at min projektrapports analyse af expert mindset i HTH's praksis hviler på et usikkert grundlag, og at jeg derfor bør undersøge dette nærmere i dette speciale (se underafsnittet *Mit udgangspunkt*).

Når jeg taler om expert mindset, står det dog også stadig uklart, hvem de omtalte eksperter i afdelingen egentlig er. Ekspertbegrebet har imidlertid ikke nogen klar definition, og kan tolkes på flere måder, hvilket gør det svært at udpege de "rigtige" eksperter. Hos Sanders er det f.eks. blot designeren eller forskeren, som anses for eksperter, idet han eller hun antager et expert mindset (Sanders, 2008) – ud fra denne forståelse kan næsten hele Uddannelsesafdelingen kategoriseres som eksperter, idet vi alle kommer med inputs på lige fod ift. designløsninger og indhold etc. En anden tolkning af ekspertbegrebet kommer fra Staffan Furusten og Andreas Werr, og kan knyttes til en professionstankegang, hvor man kan være ekspert indenfor de specifikke videns- og fagområder, som man er tilknyttet til i kraft af sin profession og uddannelse (Furusten & Werr, 2016). Ud fra dette perspektiv har Uddannelsesafdelingen ingen "rigtige" eksperter, idet ingen af afdelingens medlemmer er uddannede eller professionelt/akademisk anerkendte indenfor læring og uddannelse.

For at kunne besvare ovenstående påstand om, at der i HTH's Uddannelsesafdeling er en ekspertkultur, synes det derfor også relevant at undersøge begrebet "ekspert," for på den måde at afklare, hvad der præcis menes hermed, og hvilke eksperter er med til at forme ekspertkulturen i HTH's Uddannelsesafdeling. Her vil det også være relevant at undersøge, om det faktisk er eksperterne, som har formet en ekspertkultur, eller om det er eksperterne, som er blevet formet af en allerede eksisterende organisationskultur: Udspringer expert mindsettet fra organisationskulturen eller fra organisationens "eksperter"?

Problemformulering

Første iteration af litteraturstudiet tog sit udgangspunkt i min tese om, at der i køkkenbranchen var et expert mindset, og at dette mindset var den "forkerte tilgang" modsat et participatory mindset. Som litteraturstudiet skred frem, blev følgende indsigter og erfaringer gjort:

- Et participatory mindset har ikke flere fordele end et expert mindset, og er derfor ikke det optimale mindset af de to. Det giver derfor ikke mening at arbejde med en problemformulering, som påstår andet.
- Private virksomheder har en tendens til at først og fremmest at fokusere på værdi for virksomheden, og HTH er ikke nogen undtagelse (Højgaard, 2020).
- HTH synes at have, hvad man kan kalde for en "ekspertkultur," hvor et expert mindset kombineres med en behavioristisk læringsforståelse – hvilken af de to opstod først vides ikke. Der tegner sig derimod et billede af, at denne kultur ikke er skabt bevidst ud fra bl.a. læringsteori.
- Ekspertbegrebet har mange betydninger, hvilket besværliggør en analyse af, hvad man kan kalde for en ekspertkultur. Det synes derfor relevant at undersøge nærmere, hvad man kan kalde for en ekspert, og hvem eksperterne er i HTH's Uddannelsesafdeling.
- Hvorvidt eksperterne er blevet påvirket af et expert mindset i virksomheden, eller om eksperterne har bragt et expert mindset ind i virksomheden, vides ikke. Det synes relevant at undersøge for bedre at forstå organisationskulturen.

På baggrund af det foreløbige litteraturstudies indsigter, har jeg udarbejdet følgende problemformulering:

Hvorfor eksisterer der i HTH ifm. uddannelse og læring, hvad man kan kalde for en "ekspertkultur," hvem er "eksperterne," og hvad er disses rolle ift. denne kultur?

- Hvordan oplever både brugere og eksperter organisationskulturen? Er der reelt tale om en (oplevet) ekspertkultur?
- Hvordan er ekspertkulturen tilblevet?

- Hvilke implikationer har ekspertkulturen for udvikling og design af undervisning?

Ovenstående problemformulering er fokuseret på at belyse organisationskulturen i HTH's Uddannelsesafdeling, og hvorvidt denne kultur kan kaldes for en ekspertkultur – altså om der indenfor kulturen eksisterer et expert mindset såvel som en behavioristisk læringsforståelse. Herudover fokuserer den også på at belyse ekspertbegrebet, hvem eksperterne er i afdelingen, og hvilken betydning dette har for ekspertudviklingen samt designet og udviklingen af læring og uddannelse. Ydermere har første iteration af litteraturstudiet også påvist, at der ifm. ekspertbegrebet er behov for yderligere afklaring og dermed også en anden iteration af litteraturstudiet.

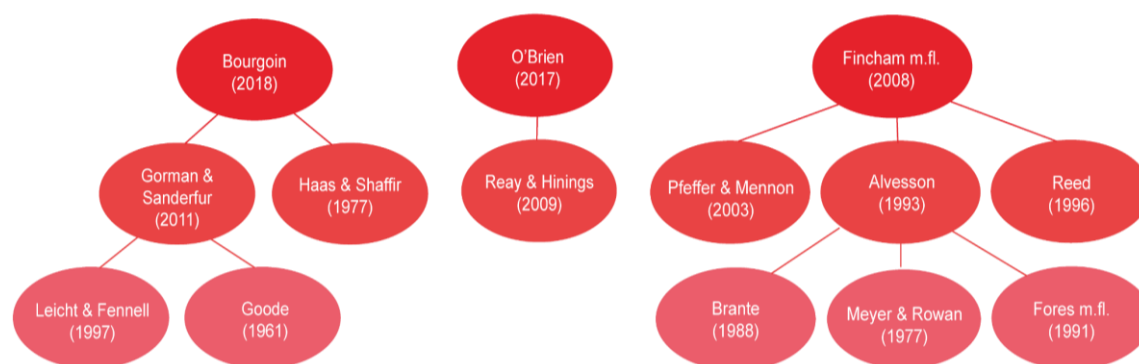
Litteraturstudie: Anden iteration

Introduktion

Hvor mit fokus i første iteration af litteraturstudiet (se underafsnittet *Litteraturstudie: Første iteration*) lå på, hvorvidt der i private virksomheder/køkkenindustrien er en tendens til, at man ifm. design og udvikling har et expert mindset, har anden iteration af litteraturstudiet i stedet for et fokus på ekspertbegrebet. Begrebet synes vigtigt at afdekke, hvis jeg senere ønsker at identificere de eksperter, – eller oplevede eksperter – som måtte være i HTH's Uddannelsesafdeling. Derudover kan en bedre forståelse af begrebet også hjælpe med at identificere, hvilke faktorer der har været med til at skabe den ekspertkultur, som synes at eksistere i samme afdeling. I øjeblikket har jeg defineret denne kultur som værende skabt af 1) et expert mindset og 2) en behavioristisk læringsforståelse. Hvorvidt denne opfattelse ændres eller udfordres efterhånden, som ekspertbegrebet udforskes, kan ikke siges på nuværende tidspunkt. Der er derfor en mulighed for, at definitionen af ekspertkultur revideres efter denne anden iteration af litteraturstudiet.

Som i første iteration er denne anden iteration også udarbejdet ud fra den hermeneutiske cirkel (se underafsnittet *Litteraturstudie: Første iteration*). Ligeledes er de samme kriterier og afgrænsninger fra første iteration også anvendt, på nær afgrænsningen af årstal: Jeg har ikke på samme måde et belæg for, at forskning og viden ifm. ekspertbegrebet har rykket sig betydeligt indenfor en bestemt årrække (bilag 1). Den eneste forskel mellem de to iterationer er den metode, som er anvendt. I første iteration anvendte jeg *building blocks*-metoden, hvor jeg gennem litteraturstudiet udviklede en mere og mere kompleks og specifik streng af søgeord med den hensigt, at få mere relevante resultater, som litteraturstudiet skred frem (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010). Denne metode har også den fordel, at den ikke kræver et udgangspunkt i f.eks. en relevant tekst om et vilkårligt emne; så længe man har et udgangspunkt, kan man løbende kredse sig ind på denne slags tekster. Emnet "expert mindset/læringsforståelse i private (køkken-)virksomheder" viste sig desuden at være et relativt uudforsket emne, hvilket ganske vist retfærdiggjorde specialets videre udarbejdelse, men vanskeliggjorde opdagelsen af fagligt relevante tekster.

Et så bredt emne som ”hvad konstituerer en ekspert” viste sig derimod hurtigt at være veldokumenteret, og hver enkelt tekst jeg opdrev, viste sig at være bygget på en række andre lige så relevante tekster. Jeg valgte derfor i denne anden iteration at anvende *snowballing*-metoden (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010). Snowballing er kort og godt reference-opsporing: Har man fundet én relevant tekst, hvori der refereres til andre relevante tekster og kilder, inkluderer man også disse i sit litteraturstudie. På denne måde hober mængden af tekster relateret til ens emne sig hurtigt op, og man får derved et væld af litteratur på kort tid. Dette kan også ses i nedenstående model, som illustrerer min egen opsporing af tekster ifm. ekspertbegrebet ud fra snowballing-metoden (figur 3):



Figur 3: Snowballing-metodens resultater ifm. min anden iteration af litteraturstudiet (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010).

Det skal hurtigt nævnes, at ikke alle disse tekster indgår i dette speciale, men har været en del af min opsporing af relevante tekster. Derudover ses kun et udvalg af tekster, som det lykkedes at skaffe adgang til.

Den store ulempe ved snowballing er, at den desværre kun kan gå tilbage i tid; denne ulempe kan forebygges vha. citations analyse. Dette syntes dog ikke at være et problem i mit eget litteraturstudie, idet det lykkedes mig at finde en del nyere tekster fra starten – men det er værd at nævne, at jeg potentielt har overset visse tekster pga. dette valg.

Professionelle – altruister eller bøller?

Som nævnt tidligere kan begrebet ”ekspert” virke flertydigt. De første søgninger i litteraturstudiets anden iteration var derfor fokuseret på ekspert-rollen, og hvilke kriterier der stilles for at være en ekspert. For det første viste ordet ”ekspert” sig at være mere eller

mindre synonymt med ordet "professionel," som gik igen i alle de tekster, jeg fandt frem til. Ekspert-begrebet har derfor en stærk tilknytning til professioner, som er defineret af følgende kriterier:

"[...] (1) *expert knowledge*, (2) *technical autonomy*, (3) *a normative orientation toward the service of others*, and (4) *high status, income and other rewards*." (Gorman & Sanderfur, 2011)

Disse kriterier har historisk set defineret, hvilke erhverv der har kunnet kalde sig for professioner – og hvilke der ikke har. De erhverv, som har været så heldige at opfylde kriterierne, har således haft monopol på et videns- og arbejdsområde, hvor de har været i kontrol over områdets viden og forskning, normer i praksis, og hvem der har haft adgang til denne praksis. Herudover har samfundets opfattelse af professionerne, som altruistiske og uselviske, givet dem en vis autoritet og accept i samfundet, hvilket historisk set er blevet belønnet med bl.a. høj indkomst og status (Gorman & Sanderfur, 2011). F.eks. er psykologi en stærk profession, idet den besidder sin egen viden og eget fagsprog. Pædagogik, som ofte låner teori og viden fra andre professioner, heriblandt psykologien, kan derfor ikke kalde sig en profession, men højst en semi-profession (Gorman & Sanderfur, 2011). Dermed er der et ulige magtforhold de to videnskaber imellem, idet psykologien kontrollerer, hvordan den "lånte" videnskab bedst anvendes af pædagogikken. Denne kontrol over viden argumenterer professionerne for er vigtig, idet man derigennem kan sikre bl.a. upartisk arbejde og service såvel som kvalificeret viden og forskning mm. Disse mål er beundringsværdige, idet de har til formål at sikre, at professioner i f.eks. sundheds- eller lovsektoren ud opfylder disse krav således, at vi som borgere i samfundet nyder godt af deres service på lige fod. Dette syn på professionerne er også kaldt det *funktionalistiske* eller naive syn (Brante, 1988). Omvendt påpeger andre forskere, at professionerne muligvis blot har deres egne interesser for øje, og at de gennem deres monopol på videns- og arbejdsområder udnytter samfundet såvel som de erhverv, der ikke kan kalde sig for professioner (Alvesson, 1993; Brante, 1988). Derved kan professionerne f.eks. sikre sine medlemmer arbejdspladser og status, og professionerne kan selv diktere, hvilke praksisser og hvilken viden er legitim eller ej. Ydermere er der blevet argumenteret for, at "[...] *professional groups tend to create and maintain the very problems they are specialists in solving*" (Brante, 1988, s. 132). F.eks. har visse professioner skabt så kompliceret et videns- og arbejdsområde, at det er umuligt for den almene lægmand at tolke og kode disse områder. Eksempler på sådanne professioner kan findes i advokater, som har været med til at skabe så kompliceret og kodet en lovgivning, at man skal være eller hyre en advokat for at kunne forstå den; eller læger som har udarbejdet en praksis, hvor man fokuserer mere på at helbrede og kurere sygdom end at forebygge den – men hvordan kan man som patient argumentere imod eksotiske diagnoser og latinske ord? Dette syn på professionerne er også kaldt det *neoweberianske* eller kyniske syn (Brante, 1988). Både det naive og det kyniske syn på professionerne er, som det måske fremgår af navnene, kun halve sandheder. De kilder jeg har fremhævet understreger alle netop den pointe, at professionerne er varierede og mangfoldige i deres mål, historik og værdier etc. – man kan derfor ikke nøjes med at betragte dem som udelukkende velmenende altruister eller ondsindede bøller (Alvesson, 1993; Brante, 1988; Gorman & Sanderfur, 2011). Det fremgår dog også af disse kilder, at professionerne i nyere tid har

gennemgået en form for afmystificering og dermed råder over mindre magt, monopol og autonomi end tidligere.

Ekspertviden vs. erfaring

Som nævnt tidligere, har et vigtigt aspekt ift. professionernes magt været deres eneret til ekspertviden. Vha. denne viden har man som profession kunnet diktere, hvem der var egnet og uegnet til at udføre arbejde indenfor professionens videns- og arbejdsområde (f.eks. gennem svært forståeligt/kodet fagsprog). Man har med andre ord dikteret, hvad der kan kategoriseres som "svag" og "stærk" viden (Fincham, Clark, Handley, & Sturdy, 2008). Ligesom professionernes altruistiske værdisæt, har professionernes ekspertviden også været hævet over enhver form for kritik – set ud fra et historisk perspektiv. Dette er, desværre for professionerne, ikke længere sandt. Flere forskere fremhæver f.eks., at der ikke altid er en sammenhæng mellem en professions videnskabelige teorier og dens praksis:

"[...] it is most often the case that the practice of professionals is context-dependent, i.e. solutions to problems are dependent upon general as well as specific knowledge and unique circumstances social situation, etc. This means that uncertainty is a factor endemic to the practice of professionals." (Brante, 1988, s. 131)

Dermed kritiseres professionernes påstand om ekspertvidens kritiske funktion i praksis. Hvis professionens arbejde alligevel er afhængigt af kontekst, sociale normer, ressourcer etc., og hvis disse faktorer vægter lige højt (hvis ikke højere) end ekspertviden, hvad værdi har denne viden da? Og måske endnu vigtige, hvorfor behøver man en professions-relateret uddannelse for at udføre professionens arbejde, når faglig ekspertise er lige så vigtigt?

Robin Fincham m.fl. (2008) bruger konsulenter som eksempel for at fremhæve netop den pointe, at fag- og sektor-specifik viden i mange tilfælde er lige så "stærk" en viden som ekspertviden. Konsulenter ses af professionerne som værende i besiddelse af "svag" viden, idet den ikke er tilknyttet nogen specifik profession – og derfor heller ikke har gennemgået nogen form fælles faglig kritik og gennemgang (i.e. peer reviewing). Dette er relevant kritik, idet manglende sparring og faglig diskussion ift. viden sikrer, at den vilkårlige viden ikke har væsentlige mangler/fejl – en viden får dermed en vis form for kvalitet og autoritet (Gorman & Sanderfur, 2011). Flere konsulenter har dog mangeårig erfaring ikke alene som konsulent, men som konsulent indenfor f.eks. en specifik sektor. Dette gør netop deres viden mere attraktiv for klienterne i disse sektorer, da konsulenter har viden om trends, teknologier, konkurrenter etc. – også kaldet *benchmarking* (Gorman & Sanderfur, 2011). På trods af at konsulents viden derved kan kategoriseres som stærk, modstrider konsulentrollen i sig selv de upartiske og altruistiske værdier, som professionerne gerne vil værne om, hvilket måske er hvorfor den møder så kraftig modstand fra professionerne. En anden årsag til, at professionerne opponerer mod erhverv som f.eks. konsulenter, kan også være, at den klassiske forståelse af

ekspertviden som stærk viden giver professionerne magt: Dermed truer antagelsen om, at andre former for viden også kan være stærke, denne magt. "*Knowledge easily becomes everything and nothing*" (Alvesson, Organizations as rhetoric: Knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity, 1993, s. 1000), og hvis vi skiller os af med den antagelse, at stærk og dermed relevant viden knytter sig til f.eks. professioner eller mange års akademisk studie, da mister professionerne magt over, hvem besidder ekspertviden – og hvem der kan kaldes for eksperter.

Organisationerne overtager

Professionernes altruistiske værdier er sat yderligere på prøve, idet flere og flere professionelle i dag arbejder indenfor et væld af forskellige sektorer og organisationer: Professionelle arbejder ikke udelukkende for professionelle, som det før har været normen, men er i stedet for regulære lønmodtagere "ligesom alle andre" (Leicht & Fennell, 1997). Pga. dette skift er det altså ikke længere professionernes egne medlemmer, altså de professionelles ligemænd, som regulerer og styrer andre medlemmer samt professionel praksis. Denne kontrol er i stedet for i hænderne hos den organisation eller virksomhed, som har hyret den professionelle. Dette svækker yderligere professionerne, idet skiftet betyder "[...] a move from a focus on guarding the interests of the profession toward cultivating organizations" (Furusten & Werr, 2016, s. 8). Fokus flyttes altså væk fra værdier som f.eks. partnerskab, diskretion og tillid, og omfatter i stedet for værdier såsom bureaukrati og standardisering. Ikke alene betyder dette skift, at professionerne ikke længere har kontrol over egen praksis; det betyder også, at de ikke længere har kontrol over, hvilken viden anses som ekspertviden eller stærk viden, idet politiske og kommercielle kræfter får definitionsmagten over, hvad gælder som (relevant) ekspertise – altså en erodering af professionernes ekspert-rolle (Fincham, Clark, Handley & Sturdy, 2008; Furusten & Werr, 2016).

En anden vinkel er at betragte professionerne ligesom "alle andre" erhverv; de har en service/et produkt, som de gerne vil sælge, gerne for så høj en pris som muligt (Brante, 1988). Dette læner sig igen op ad det kyniske syn på professionerne, hvorved professionernes altruistiske værdier er svækkede til at begynde med (se underafsnittet *Professionelle – altruister eller bøller?*). Denne tankegang antager også, at skiftet af magt/fokus fra professionerne til virksomhederne/organisationerne, måske ikke medfører så drastiske ændringer endda – professionernes fokus er måske allerede på værdi for dem selv, uanset hvem den professionelle arbejder for. Thomas Brante (1988) opdeler her professionerne i fire kategorier alt efter deres rolle på det frie marked:

1. "Frie" erhverv = orienteret mod markedet
2. Akademiske professioner = orienteret mod det videnskabelige fællesskab/dem selv
3. Kapitale professioner = orienteret mod værdi for virksomheden/organisationen
4. (Velfærds-)statslige professioner = orienteret mod værdi for samfundet/staten

Hvor den funktionalistiske eller naive forståelse af professionerne skinner tydeligst igennem ved de akademiske og statslige professioner, ses også den neoweberianske eller kyniske forståelse ved de "frie" og kapitale professioner. Ovenstående kategorier illustrerer det synspunkt, at professionerne alt efter deres orientering, har forskellige rationaler. Dermed er den eroderende af professionernes ekspert-rolle, som blev fremhævet tidligere, evt. ikke lige så omfattende for visse orienteringer end andre. Fælles for alle orienteringer synes dog at være, at deres autonomi og magt indskrænkes herved.

Definition af ekspertbegrebet

Ovenstående fremførsel af mine fund fra litteraturstudiet tegner et billede af ekspertbegrebet som værende tæt knyttet til professioner. Når man taler om en ekspert, taler man altså ofte om en person, som har en tilknytning til en profession; med andre ord, en professionel. Og når man taler om professioner, taler man om... ja, hvad taler man egentlig om? Professionernes image har gennem årene fået nogle tæsk, og det er i dag svært at tage dem alle over en kam. Jeg har i dette litteraturstudie fremført tre hovedpunkter, som beskriver professionerne, og dermed eksperter, i dag:

1. Professionerne er hverken altruistiske eller selviske, men orienterer sig mod forskellige mål alt efter, hvor de arbejder og med hvilket formål.
2. Ekspertviden anvendes ikke altid i praksis af de professionelle, idet praksis ofte er kontekstafhængig. Desuden er sektor- og erfaringsbaseret viden lige så eftertragtet af klienter, hvis ikke mere, og det kan derfor diskuteres, hvilken form for viden er "stærkest."
3. Mange professionelle/eksperter arbejder i dag i et væld af forskellige sektorer mm., hvilket begrænser deres autonomi over praksis og ekspertviden.

Ekspertbegrebet er dog ikke udelukkende knyttet til professionerne, idet professionsløse erhverv også yder mange af de samme services og dermed udfylder den samme ekspertrolle. Jeg har frembragt konsulenter som et eksempel, hvilket synes at være de professionelles primære konkurrent når det kommer til, hvem der kan kalde sig ekspert og hvorfor.

Spørgsmålet bliver så: Hvad i alverden har professions-begrebet og ovenstående pointer at gøre med expert mindset, behavioristisk læringsforståelse og ekspertkultur? Har noget af dette indflydelse på specialets problemformulering eller på definitionen af ekspertkultur?

Hvis vi lægger ud med det første spørgsmål, er svaret, at vi nu har en klarere forståelse af, hvad der konstituerer en ekspert – noget som specialets teoretiske grundlag ikke har givet os et klart svar på (se afsnittet *Teoretisk grundlag*). Dermed kan vi bedre analysere, hvem eksperternes i HTH's Uddannelsesafdeling er, og om deres erfaringer med, hvad en ekspert bør og skal kunne, stemmer overens med nogle af de pointer om professionelle/eksperter, som denne anden iteration af litteraturstudiet har bragt. Ift. expert mindset, udspringer dette netop af, at man som designer har en oplevelse af

sig selv som ekspert, når det kommer til designet af X produkt. Det er derfor også interessant at se nærmere på, om afdelingens medlemmer betragter sig selv som eksperter, i hvilken grad, på hvilke områder og hvorfor. Ser de f.eks. sig selv som eksperter på niveau med professionelle, som er uddannet indenfor læring og uddannelse – og har de en berettigelse til at mene dette? Eller ser de i stedet for professionerne i et mere klassisk og naivt lys?

Når det kommer til behavioristisk læringsforståelse, er det min opfattelse eller tese, at denne læringsforståelse er fremtrædende i HTH's Uddannelsesafdeling, men ikke er anvendt bevidst (se underafsnittet *Mit udgangspunkt*). Hvis dette er tilfældet, understreger det netop den pointe, at professionerne har en værdi og en grund til at kalde sig eksperter – mens andre ikke kan. Hvis et læringsdesign udvikles alene ud fra tilfældigheder og meninger, uden en bevidsthed om de potentielle konsekvenser, kan det da kaldes "godt" eller "stærkt" design? Omvendt kan det også være, at den behavioristiske læringsforståelse er valgt med udgangspunkt i en erfaringsbaseret eller sektorspecifik viden (se underafsnittet *Ekspertviden vs. erfaring*), hvilken også kan kategoriseres som en stærk viden, og som dermed resulterer i et stærkt læringsdesign skabt af eksperter. Min forståelse af den ekspertkultur, som jeg mener eksisterer i HTH (og som jeg i analysen håber at påvise), har undergået en forandring. Hvor jeg forud for denne anden iteration af litteraturstudiet så en organisationskultur, som jeg mente var præget af et expert mindset og en behavioristisk læringsforståelse, når det kom til undervisning, ser jeg stadig det samme – men fra en ny vinkel. Alene det, at man har et expert mindset og en behavioristisk læringsforståelse skaber ikke i sig selv en ekspertkultur, men må i stedet for være resultater af denne kultur. Med udgangspunkt i indsigterne fra litteraturstudiets anden iteration, må en ekspertkultur tage udgangspunkt i, at man først og fremmest har et eller flere medlemmer i gruppen (Uddannelsesafdelingen), som anser sig selv/bliver anset som eksperter. Denne opfattelse er evt. tilblevet gennem (økonomisk) succesfulde tiltag eller viden tilegnet gennem erfaring – men dette er indtil videre spekulation. Gruppen får da gennem disse succesfulde oplevelser en erfaring med, at tilgange som f.eks. expert mindset og behavioristisk læringsforståelse er gavnlige for organisationen, og at de medlemmer, som har foreslået eller anvendt disse tilgange, er legitime eksperter (se afsnittet *Organisationskultur v. Schein*). Specialets nye forståelse af ekspertkultur lyder derfor:

- En organisationskultur, hvor gruppens medlemmer gennem succesfuld anvendelse af bestemte lærings- og designmæssige tilgange, oplever dem selv, hinanden eller andre organisationsmedlemmer som værende eksperter. Som et resultat heraf anvendes et expert mindset ifm. udvikling, design og læring.

Definitionen vil blive arbejdet med fremadrettet, og dens validitet vil blive undersøgt under analysen (se kapitel 3, *Undersøgelse og analyse*).

En anden diskussion er, hvorvidt ekspertkultur bør kaldes "professionskultur." Mens vi i denne iteration af litteraturstudiet har etableret, at ekspertbegrebet har en stærk tilknytning til professionerne, har vi også etableret, at eksperter kan være mere og andet end personer med en tilknytning til en profession. Det synes derfor passende at fortsætte med at anvende ordet "ekspert" såvel som "ekspertkultur."

KAPITEL

02

TEORI OG METODE



I dette kapitel vil jeg redegøre for mit teoretiske og metodiske afsæt i specialet. Jeg vil derudover redegøre for, hvilke implikationer de forskellige teorier og metoder har ift. hinanden, og hvilken betydning dette har for deres anvendelse i specialet.

Positionering

Jeg har i dette speciale valgt at positionere mig ifm. forskningsfeltet omhandlende *læringsdesign*, også kaldt LD (Mor & Craft, 2012). Som det fremgår af specialets litteraturstudier såvel som problemformulering (se kapitel 1, *Indledning og problemfelt*), er der et stærkt fokus på designtilgang, kultur og ekspertbegrebet. Hvad der forbinder disse tre punkter, er specialets fokus på Uddannelsesafdelingens ekspertkultur, såvel som den påvirkning denne kultur har på udvikling og design af e-læring. Men hvad er læringsdesign?

Begrebet kan (bredt) defineres som "[...] *the act of devising new practices, plans of activity, resources and tools aimed at achieving particular educational aims in a given situation*" (Mor & Craft, 2012, s. 86). Dette er især relevant ifm. e-læring, idet nutidens undervisere ikke alene faciliterer og tilrettelægger undervisningens rammer og indhold, men også designer læring vha. ny teknologi og artefakter (Mor & Craft, 2012). Denne beskrivelse er også passende for Uddannelsesafdelingen, hvoraf flere af medlemmerne udfylder begge roller.

Indenfor læringsdesign eksisterer også flere forskellige retninger eller fokusområder, som har betydning for, hvordan man forstår og anvender begrebet. Jeg har her valgt at fokusere på Uddannelsesafdelingens organisationskultur og medlemmer, og det læringsdesign, som udspringer herfra. Dette gør jeg ud fra følgende forståelse af læringsdesign:

"[...] even when carried out in isolation, designing for learning is an inherently social act. Every teacher is part of at least one community, whether this is formally constituted (e.g. an institution or special interest group) or an informal grouping of people who share a common interest." (Masterman & Vogel, 2007, s. 58).

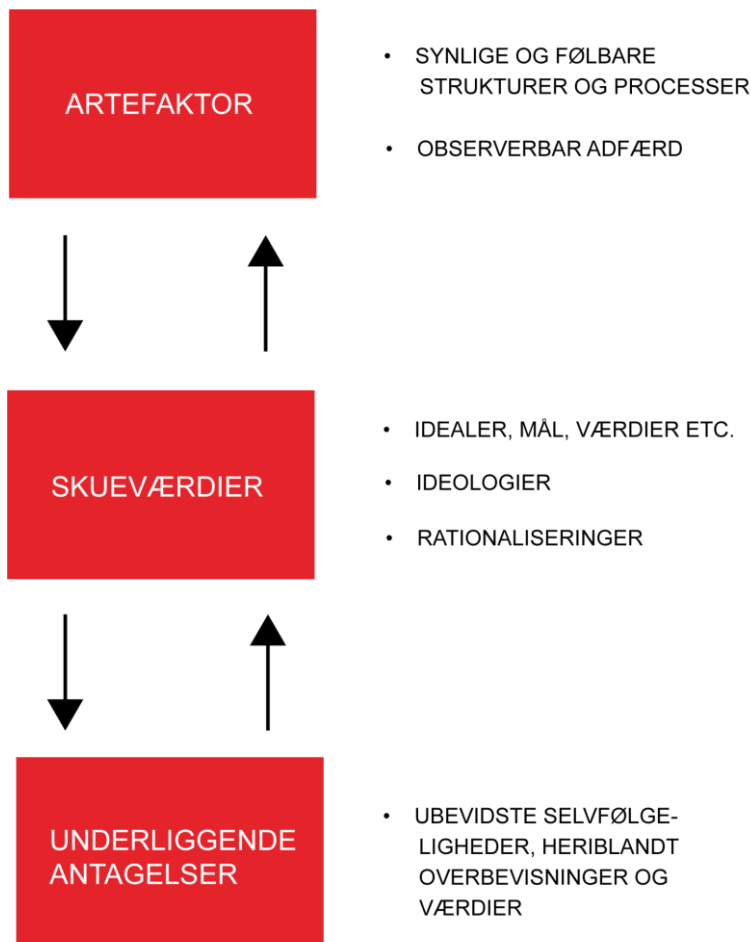
Jeg ser derfor ikke læringsdesignet i Uddannelsesafdelingen, som værende skabt eller dikteret af enkelte medlemmer, men som en fælles praksis, hvor medlemmerne påvirker hinanden såvel som læringsdesignet af e-læring for salgstrainees.

Teoretisk grundlag

Organisationskultur v. Schein

Jeg har i min tidligere projektrapport, *E-læring for kommende sælgere*, haft fokus på at analysere organisationskulturen i HTH's Uddannelsesafdeling med det formål, at forstå den økonomi- og ressourcetankegang, jeg så i praksis (Højgaard, 2020; Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004). Dette speciales litteraturstudie har i mellemtiden indikeret, at der er andet og mere på spil end økonomi, nemlig en potentiel ekspertkultur (se underafsnittene *Litteraturstudie: Første iteration* og *Litteraturstudie: Anden iteration*). Der er dermed behov for yderligere analyse af denne kultur gennem brug af Edgar H. Scheins teori om begrebet *organisationskultur* og dens forskellige niveauer (Schein, *The Levels of Culture*, 2004).

Schein beskriver kultur som et utroligt komplekst begreb, der groft kan defineres som "[...] a pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems [...]" (Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004, s. 17). Hvad en bestemt gruppe har lært, kan f.eks. være etikette, sprogbrug, værktøjer, identitet etc. – alle disse og mange flere kan indgå, når vi taler om kultur. At fokusere på, hvad en gruppe har været nødt til at lære og gå igennem for f.eks. at gro, organisere sig selv, overleve eller andet, hjælper med at afgrænse, hvilken del af kulturen, man anser som relevant at fokusere på. Gruppens erfaringer og oplevelser gennem en sådan proces danner altså, hvad man kan kalde for organisationskultur. For bedre at kunne analysere og afgrænse, hvad kultur er for den enkelte gruppe, opdeler Schein kultur i tre niveauer:



Figur 4: De tre niveauer ifm. organisationskultur, illustreret af ut. (Schein, *The Levels of Culture*, 2004).

Niveauerne er opdelt efter, hvor synlige de kulturelle fænomener er i praksis. *Artefakter* findes øverst i ovenstående model, idet det er alle de fænomener, som vi kan se, høre, føle og observere: Man kan sige, at de eksisterer på et fysisk plan modsat de to andre niveauer, som eksisterer på et mere abstrakt, psykologisk og/eller kognitivt plan (Schein, *The Levels of Culture*, 2004). Artefakter kan f.eks. indebære påklædning, fysiske lokationer og rammer, mimik og gestik, offentliggjort virksomhedspolitik, ritualer og processer mm. Selvom artefakter er den nemmest observerbare af de tre niveauer, er dette ikke ensbetydende med, at artefakter er nemme at afkode i praksis; de kan være flertydige og tolkes forskelligt. F.eks. kan en daglig morgenbriefing både vidne om en kultur, som vægter en god start på dagen eller velinformerede medarbejdere højt, men det kan også vidne om en kultur, hvor struktur er vigtigt for ledelsen. Analyserer man ud fra artefakter alene kan man altså risikere, at man "læser mellem linjerne" ud fra egne oplevelser og erfaringer.

En vigtig note ift. artefakter og min dataindsamlings-metode er, at jeg ikke har været ud og observere praksis – hvilket synes at være mest oplagt ift. artefakter, idet de dækker over synlige og følbare strukturer og processer såvel som observerbar adfærd. Jeg har

alligevel valgt at henvise til visse omtalte processer og adfærd mm. i mit datasæt som artefakter, idet det er det tætteste jeg kommer på at "opleve" eller observere praksis. Desuden er der i visse udtalelser mere implicite end eksplicite værdier, hvilket gør dem svære at kategorisere som skueværdier.

Skueværdier kan opleves som regler, normer, strategier mm. i praksis, som er eksplicit udtalte af gruppens medlemmer. Disse medlemmer ser skueværdierne som værende den bedste måde at forstå og handle på indenfor deres praksis, og medlemmerne er bevidste herom – værdierne fungerer således som en slags moralsk rettesnor (Schein, *The Levels of Culture*, 2004). Skueværdierne er opbygget over tid gennem en fælles oplevelse og forståelse af, hvad der fungerer i praksis, og hvad der ikke gør – de enkelte værdier gennemgår derved en form for social validering, idet den enkelte gruppe opnår enighed om, hvad der "fungerer" for dem. Eksempler kan være formelle regler, organisationens hjemmeside, organisationsstrukturen, årlige rapporter etc. Skueværdier er ofte ikke den eneste accepterede måde at handle og tænke på i praksis, men agerer i stedet for som forbilleder for ideel eller ønsket adfærd (Schein, *The Levels of Culture*, 2004). Dette er vigtigt at huske i den senere analyse, idet skueværdier af og til kun afspejler ønsket virkelighed, og derfor ikke altid er kongruente med en gruppes *underliggende antagelser*.

Ligesom skueværdier er underliggende antagelser bygget på en fælles social oplevelse og erfaringer med løsninger i praksis, som til sidst bliver en accepteret del af denne praksis. Når sådanne løsninger bliver anvendt succesfuldt igen og igen, risikerer de til sidst at blive selvfølgeligheder for gruppen, som anvender dem (Schein, *The Levels of Culture*, 2004). Modsat skueværdier er underliggende antagelser altså implicite og ubevidste regler og normer i praksis: En form for tavs viden og indforståethed, som udelukker at tænke i "andre baner." Det er derfor ikke tilnærmelsesvis så acceptabelt at agere modsat underliggende antagelser, som det er at agere modsat skueværdier, idet underliggende antagelser generelt er ekstremt forankrede i organisationskulturen, og derfor er svære at ændre (Schein, *The Levels of Culture*, 2004). Udfordrer man en gruppes underliggende antagelser, resulterer dette derfor ofte i, at gruppens medlemmer føler usikkerhed og ustabilitet. Medlemmerne forsøger derfor i stedet for at skabe kongruens mellem deres underliggende antagelser og virkeligheden – også selvom dette betyder, at de er nødt til at skabe en "falsk" virkelighed gennem f.eks. benægtelse eller andre former for forfalskning.

Behaviorisme v. Baum & tankpasserpædagogik v. Larsen

Når jeg omtaler den læring, som jeg observerede ifm. mit projektorienterede forløb, har jeg tidligere omtalt den som *behavioristisk* (Baum, 2017; Højgaard, 2020). Denne påstand er imidlertid svagt underbygget ud fra rapportens empiri, og jeg ønsker derfor at udbedre denne fejl i dette speciale. Men først er der brug for en afdækning af begrebet behaviorisme, såvel som det nært beslægtede begreb *tankpasserpædagogik* (Larsen, 1994).

Behaviorismens grundtræk, når det kommer til læring, er, at det er en form for stimuli/respons proces. Et populært eksempel er Pavlovs hunde, som lærte at forbinde mad med lyden af en klokke – de begyndte derfor at producere spyt, når klokken lød (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006). Eksemplet kan virke banalt, men illustrerer hvordan behaviorismen er optaget af det, som kan gøres til genstand for observation og måling. Modsæt Piagets konstruktivisme, som næsten udelukkende har et fokus på de kognitive processer hos mennesker, ser behaviorismen i stedet for sindet som en slags "black box"; noget vi kan observere udefra, men umuligt kan se ind i (Baum, 2017). Man kan derfor kun vide, hvorvidt et menneske har lært noget, ved at observere eller måle denne læring. For at gøre dette kan man f.eks. teste menneskets viden og evner vha. en multiple choice test.

Dette er imidlertid kun den ene halvdel af den læringsforståelse, som jeg observerede i HTH. Den anden halvdel bar præg af en tilgang til læring som noget, der kunne "påfyldes" de studerende, som var de tomme kar. Jeg har fejlagtigt kategoriseret dette som behaviorisme, idet der i behaviorismen synes at være en tendens til at generalisere grupper ud fra målinger og observationer (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006). Der er i stedet for tale om, hvad Steen Larsen i sit farverige sprog kalder for tankpasserpædagogik: En tilgang til læring, hvor individet er passiv modtager af læring, men ikke aktiv medskaber heraf (Larsen, 1994). Larsen er imidlertid i opposition mod dette synspunkt, idet han selv har følgende indstilling:

*"Man kan overhovedet ikke lære nogen noget. Det man kan, er at tilrettelægge omstændighederne så nogen kan lære **sig** noget! Dette er pædagogikkens nulpunkt. Omdrejningspunktet mellem dumhed og indsigt, det punkt hvorfra en moderne og effektiv undervisning udvikler sig." (Larsen, 1994, s. 57).*

I denne læringsforståelse findes også et krav om et afkald på kontrol og autoritet fra underviserens side. Denne kontrol bør erstattes med en tillid og en tro på, at eleven "kan selv." Underviserens rolle bliver derfor mere faciliterende, idet han/hun er ansvarlig for undervisningens rammer, materialer og indhold, hvilke til en vis grad kan sammenlignes med Illeris' bud på læringens fundamentale processer (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). I tråd med konstruktivismen mener Larsen også, at man i en ideel verden bør tilrettelægge undervisningen således, at den tager udgangspunkt i den enkelte elevs kompetencer. Han påpeger dog, at dette også er et yderst vanskeligt og komplekst (for ikke at sige utopisk) ideal at efterleve, idet underviseren kræves at have:

"[...] et detaljeret kendskab til elevernes forudsætninger og kompetencer, som er langt mere dybdegående, end det de [red. underviserne] i almindelighed har mulighed for at anskaffe sig, med den måde vi indretter undervisningen på i dag" (Larsen, 1994, s. 18).

Ovenstående citat står ikke decideret i kontrast til konstruktivismen, men fremhæver alligevel en vigtig udfordring, hvis man ønsker at tage udgangspunkt i den enkelte elev: Det vil højst sandsynligt kræve en væsentlig omstrukturering af hele den måde, man i dag tænker og gør undervisning på. Derfor er det også værd at spørge, hvad man mere realistisk kan sigte efter, når man anvender konstruktivismen.

Udover sammenligningen med læringsforståelse og konstruktivisme, omtaler Larsen også, hvordan lægmandsopfattelsen af, hvad der konstituerer god undervisning, dominerer i praksis: Nogle borde og stole, elever, en underviser – og så kan man ellers begynde at undervise. For at gennemføre den omstrukturering, som er nødvendig for at bevæge sig væk fra tankpasserpædagogik, mener Larsen først og fremmest, at man må skille sig af med denne lægmandsopfattelse af læring, som hovedsageligt stammer fra mennesker, som ikke direkte beskæftiger sig med læring eller undervisning (Larsen, 1994). Dette er interessant ifm. dette speciale, idet det drager en parallel til diskussionen om, hvad der konstituerer en ekspert, og hvem der kan påkalde sig autoritet og troværdighed ifm. et givent emne eller fag. Ifm. undervisning kan det altså diskuteres, hvorvidt f.eks. lærere og pædagoger anses for eksperter eller professionelle på niveau med f.eks. læger og jurister. Hvis Larsen har ret, er uddannelse altså ikke altid lig med autoritet eller ekspertstatus – men hvad er så? Jeg vil vende tilbage til denne diskussion i analysen (se kapitel 3, *Undersøgelse og analyse*).

Læringens processer og dimensioner v. Illeris

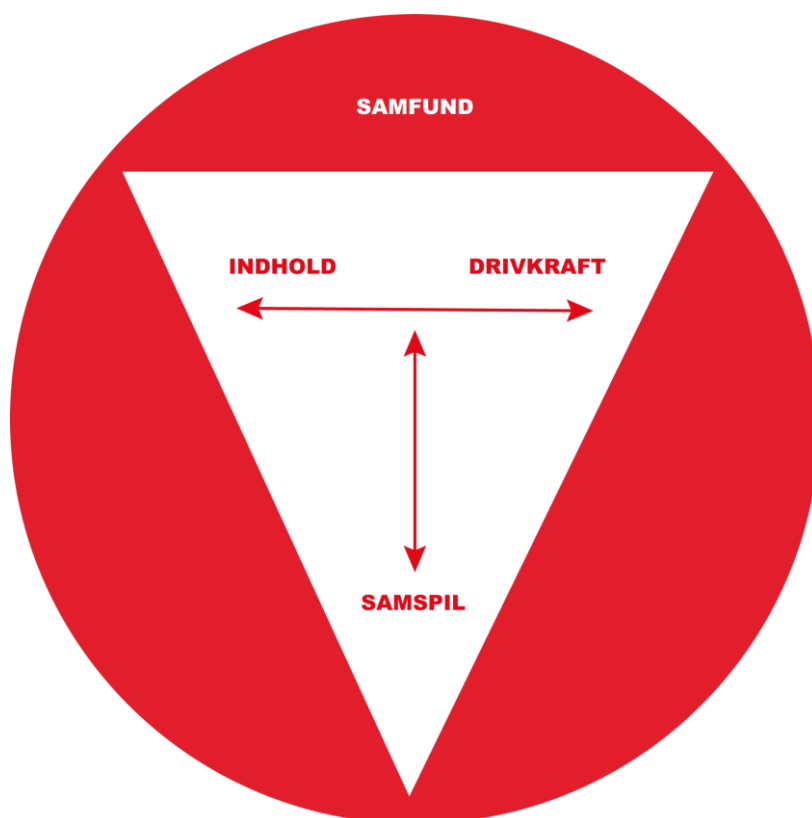
Mens *konstruktivisme* (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006) blev beskrevet som en væsentlig del af dette speciale i kapitel 1, "*Indledning og problemfelt*", beskrives det i dette afsnit primært med det formål at lede frem til Knud Illeris' forståelse af læringens processer og dimensioner (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Denne forståelse vil i den senere analyse blive anvendt til at fremhæve implikationer og konsekvenser af et expert mindset ifm. læringsdesign (se kapitel 3, *Undersøgelse og analyse*).

Konstruktivismen bygger hovedsageligt på idéen om, at "[...] mennesker gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverdenen" (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006, s. 49). Læring er derfor ikke overførbart fra individ til individ, men tilgæns af den enkelte gennem hans eller hendes egne oplevelser og erfaringer. Denne erfaringsopbygning skaber, hvad Piaget kalder for kognitive "skemaer": Strukturer, hvori al læring opbevares og kategoriseres. Hvordan et individ forstår, lærer og erfarer, er afhængigt af individets skemaer; hvad der læres og hvordan det læres, er derfor unikt for den enkelte (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006).

Piaget opdeler yderligere læring i to dele: En dynamisk del og en strukturel del. Den dynamiske del fokuserer på det, som Illeris beskriver som *drivkraften* ifm. læring (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Drivkraft skal her forstås som motivation og lyst til at lære. Den strukturelle del fokuserer i stedet for på den indholdsmæssige del af læringen, hvilket helt konkret kan "koges ned" til, hvad der læres – f.eks. matematik. Den strukturelle del omhandler også, hvordan der læres, altså læringens beskaffenhed, og er derfor i særdeleshed afhængig af individets tidligere oplevelser og erfaringer (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006). Som en sidste opdeling af læring anvender Piaget også de to begreber *assimilation* og *akkommodation* (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006). Disse begreber påviser den ligevægt, vi mennesker søger mellem os selv og omverdenen. Denne ligevægt opnås ved enten at indarbejde ny læring i vores

allerede etablerede kognitive skemaer (assimilation) eller ved at omstrukturere disse skemaer, for at den nye viden kan "passe ind." Hvad vi ved på forhånd dikterer altså, hvordan vi lærer noget nyt.

Illeris er i hans egen læringsforståelse kraftigt inspireret af Piagets tanker, hvilket tydeligt fremgår af, hvad han forstår som læringens fundamentale processer:

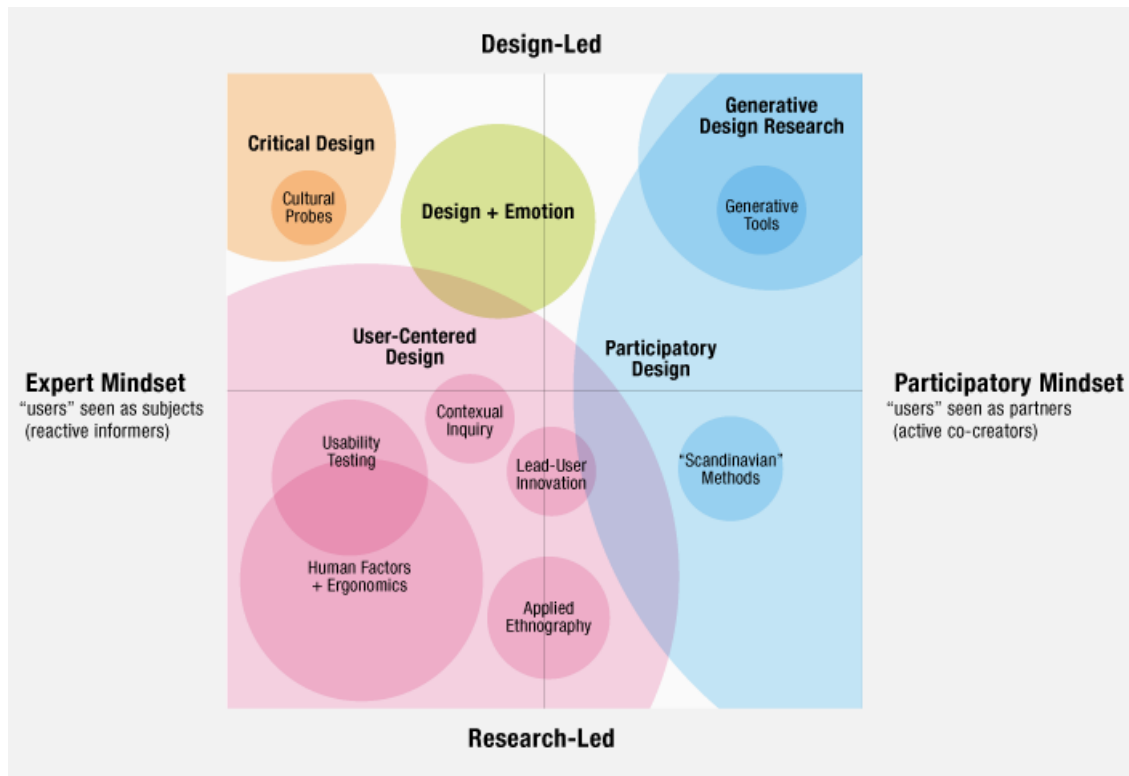


Figur 5: Læringens fundamentale processer ifølge Illeris, illustreret af ut. (Illeris, *Læringens processer og dimensioner*, 2006).

Flere af Piagets tanker og begreber går igen i ovenstående model, hvilket bl.a. kan ses øverst i modellen: Her finder vi *indhold* og *drivkraft* som de to komponenter, der tilsammen skaber en tilegnelse af viden (Illeris, *Læringens processer og dimensioner*, 2006). Tanken er den samme som hos Piaget; der skal læres noget, og for at dette noget kan læres, må der også være en motivation til at ville lære det. Illeris adskiller sig dog også fra Piaget, idet han ikke udelukkende kærer sig om det kognitive eller individet, men også tager individets omverden i betragtning vha. *samspils- og omverdens-dimensionen* nederst i modellen. Han begrundet dette ud fra den påstand, at faglig læring ikke kan stå alene, og at man som individ også må kunne "[...] *fungere hensigtsmæssigt i forskellige former for socialt samspil mellem mennesker*" (Illeris, *Læringens processer og dimensioner*, 2006, s. 42). Altså er læring ikke kun kognitivt men også socialt fundet – de forskellige dimensioner og processer kan dog ikke adskilles, men skal ses som en helhed, hvor de understøtter hinanden.

Designforståelse v. Sanders

For at få et bedre overblik ift. Sanders' tanker og begreber, må vi tage et kig på det, som hun kalder et "*map of design research*" – hendes designkort (Sanders, 2008):



Figur 6: Sanders' map of design research (Sanders, 2008).

Som det fremgår af designkortet, eksisterer der altså to tværgående dimensioner, når det kommer til design: *Approach* (bund + top) og *mindset* (venstre + højre) (Sanders, 2008). De to approaches, eller tilgange, er *research-led* og *design-led*. En research-led tilgang tager sit udgangspunkt i anerkendte videnskabelige tilgange og metoder, f.eks. indenfor antropologi, sociologi etc. Omvendt bekymrer design-led research sig ikke nødvendigvis om bestemte videnskabelige tilgange, men er mere interesseret i de redskaber og metoder, som knytter sig til designpraksis. *analyser på disse led?* De to mindset er *expert mindset* og *participatory mindset* (Sanders, 2008). Har designeren et expert mindset, ser han eller hun sig selv som eksperten ifm. designprocessen, en ekspert som designer for og ikke med mennesker. Her bliver brugere ofte set som subjekter, som kan anvendes ifm. dataindsamling eller lign., men brugerne har ikke nogen reel indflydelse eller medbestemmelse i designprocessen. Arbejder designeren omvendt ud fra et participatory mindset, designer han eller hun specifikt med det formål, at designe med mennesker. Her ses brugerne som de egentlige eksperter ifm. deres erfaring og oplevelser "[...] in domains such as living, learning, working, etc." (Sanders, 2008, s. 13).

Selvom Sanders via hendes designkort giver os en forståelse for, hvilke kendte tilgange og tankegange eksisterer ifm. design og udvikling, uddyber hun ikke, hvilke fordele og ulemper der er ved at anvende dem. Ej heller definerer hun, hvorvidt designrens profession eller stilling har indflydelse på, hvilket mindset han/hun anvender. Har lærere f.eks. automatisk et mere participatory mindset i kraft af deres orientering mod den lærendes kognitive og sociale udvikling? Eller har f.eks. læger et mere expert mindset grundet deres asymmetriske magtforhold til deres patienter? Dette nødvendiggør brugen af anden teori og metode for på den måde at kunne argumentere for anvendelsen af den enkelte tilgang og/eller tankegang. Man kunne også argumentere for, at designkortet ikke behøver en "pros & cons"-liste, idet ingen designtilgang er bedre end den anden. Jeg vil dog påstå, at hver enkelt designtilgang byder på noget unikt; hvorfor skulle der ellers være mere end én?

Ydermere synes der heller ikke at være nogen definition af, hvad det vil sige at være en ekspert. Ekspertbegrebet er, som illustreret i afsnittet "*Litteratustudie: Anden iteration*," et bredt begreb, som kan forstås ud fra et væld af forskellige definitioner. På den ene side gør dette Sanders' manglende definition af begrebet svært at forholde sig til, idet man ikke med sikkerhed kan påpege, hvem der bør og ikke bør anvende et expert mindset. På den anden side gør den brede begrebsdefinition, at det ikke giver mening at definere en tiltænkt brugergruppe af expert mindset. Jeg vil løbende vende tilbage til denne diskussion af tilhørsforholdet mellem expert mindset og ekspertbegrebet, bl.a. i specialets diskussion (se afsnittet *Ekspertbegrebet - Sanders vs. Furusten og Werr*).

Metodologi

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Hermeneutisk fænomenologi v. Ricoeur

Jeg har gennem min problemstilling og -formulering fokus på flere ting, hovedsageligt fænomenet ekspertkultur, samt hvorfor og hvordan det er opstået i HTH, hvordan denne ekspertkultur påvirker undervisningen af trainees i form af undervisningens indhold og ramme, og til sidst hvad dette har af implikationer for nuværende og fremtidigt læringsdesign i HTH. Dette kræver at jeg får en historisk såvel som samtidig indsigt i HTH's organisationskultur, mere specifikt kulturen ift. læring og uddannelse og ekspertkulturens rolle og indflydelse herpå. Men hvordan kommer jeg frem til, hvad disse fænomener og begreber har af betydning for den enkelte? Hvordan kan jeg kondensere disse enkelte forståelser til en større helhed, som fanger essensen af organisationskulturen og læringsforståelsen i HTH?

Her finder jeg det oplagt at anvende *hermeneutisk fænomenologi* ud fra Paul Ricoeur, som beskriver videnskabsteorien som et gensidigt forhold mellem *fænomenologi* og *hermeneutik*:

"Beyond a mere opposition, there exists between phenomenology and hermeneutics a mutual belonging which it is important to explicate. On the one

hand, hermeneutics is built on the basis of phenomenology and thus preserves that from which it nevertheless differs: phenomenology remains the indispensable presupposition of hermeneutics. On the other hand, phenomenology is not able to establish itself without a hermeneutical presupposition.” (Ricoeur, 1975, s. 85)

Som regel anses fænomenologi og hermeneutik som hver deres respektive videnskabsteori. De to videnskabsteorier har mange ligheder, f.eks. deres brug af *livsverdens*-begrebet, som dækker over individets personlige oplevelser, erfaringer og derigennem forståelser af verden; altså idéen om, at vi hver især forstår og fortolker situationer, hændelser, fænomener etc. via vores egne oplevelser fra vores eget levede liv (Friberg & Öhlen, 2018). Begge videnskabsteorier hævder derfor også, at vi som mennesker har en unik forståelsesramme af de ting, som vi oplever og erfarer. Denne opfattelse har implikationer for hele specialet, hvilket formentligt skinner tydeligst igennem i afsnittet *”Semistruktureret interview,”* såvel som afsnittet *”Konstruktivisme ud fra Piaget.*

Hvor de to videnskabsteorier differerer fra hinanden, er i spørgsmålet om, hvilken rolle ens egne forforståelser og livsverden spiller som forsker. Fænomenologien ser egne forforståelser som en barriere for analysen, et element som forstyrrer og fjerner fokus på informantens livsverden (Friberg & Öhlen, 2018)). Ønsker man derfor at finde frem til så *”ren”* en version af informantens livsverden som muligt, må man forsøge at fralægge sig sine forforståelser, eller i hvert fald være ekstremt bevidst om dem således, at de ikke former eller har indflydelse på præsentationen og analysen af informantens udtalelser. Hermeneutikken ser derimod forforståelser som noget uundgåeligt hos den enkelte, en nødvendighed for at forstå verden (Friberg & Öhlen, 2018). Ønsker man at analysere og forstå informantens livsverden, er man også nødt til at fortolke den, og dette kan kun gøres i kraft af ens egen forståelse af verden – dog med det forbehold at man, ligesom i fænomenologien, er bevidst om egne forforståelser implikationer og påvirkninger på denne fortolkning.

De to videnskabsteorier komplementerer således hinandens styrker, men i høj grad også hinandens svagheder. Hvor fænomenologien søger at være så åben og upartisk som muligt, men dermed også begrænser forskerens evne til at fortolke og danne mening, går hermeneutikken ind og afgrænser og konkretiserer vores empiri. Og hvor hermeneutikken tolker for tidligt og for ofte, går fænomenologien ind og åbner feltet eller fænomenet for videre undersøgelse ud fra informantens perspektiv. Ricoeur beskriver forholdet således:

”All phenomenology is an explication in the evidence and an evidence of explication. An evidence which makes itself explicit, an explication which deploys an evidence, such is phenomenological experience. It is in this sense that phenomenology finds actualization only as hermeneutics.” (Ricoeur, 1975, s. 101)

Udover at arbejde med kvalitative data og metoder, som jeg henviste til ovenfor ifm. afsnit X, *Semistruktureret interview*, fordrer hermeneutisk fænomenologi også andre tilgang ifm. mit speciale. Et af disse er måden, hvorpå jeg har tænkt mig at tilgå selve specialets udarbejdelse, hvilket vil være i form af en iterativ proces inspireret af den *hermeneutiske cirkell* (Alvesson & Skoldberg, 2009). Dermed forstår jeg, at al min viden og alle mine valg er baseret på, hvordan jeg har forstået og fortolket et givent emne, teori, metode, fænomen etc. på daværende tidspunkt – og at jeg må forsøge at gøre mig selv og læseren bevidst herom. Yderligere er jeg åben overfor forandringer og ændringer i løbet af specialeskrivningen, og at mine forståelser og mit fokus også vil gennemgå ændringer; en konstant vekslen mellem *del* og *helhed* (Friberg & Öhlen, 2018). Mere konkret betyder dette, at jeg så vidt muligt vil forsøge at være tydelig ift. mine egne forforståelser og erkendelser gennem hele specialet, for på den måde at give læseren indblik i specialets forskellige aspekter: Hvorfor har jeg taget et valg, hvordan kom jeg frem til en ny erkendelse, hvilke informanter har jeg inddraget etc.

induktion/deduktion?

Hermeneutisk fortolkning og indsigt

Mens Ricoeur (1975) placerer sig i skæringspunktet mellem henholdsvis hermeneutik og fænomenologi, har jeg i dette speciale valgt en hovedsageligt hermeneutisk fortolkningsramme.

"Knowledge is not to be acquired in the usual, reasoning and rational ('discursive') way. There is instead something of a privileged royal road to true knowledge of the world. This is achieved, not by laborious pondering, but rather at a stroke, whereby patterns in complex wholes are illuminated by a kind of mental flashlight, giving an immediate and complete overview. Knowledge is then often experienced as self-evident. Intuition implies a kind of inner 'gazing', separate from the more formal and non-perceptual kind of knowledge." (Alvesson & Skoldberg, *Hermeneutics: Interpretation and insight*, 2009, s. 126)

Når jeg i den senere analyse (se kapitel 3, *Undersøgelse og analyse*) skal fortolke og danne mening ud fra min empiriske data, vil det derfor være ud fra den forståelse, at fortolkning og mening skabes ud fra min egen forståelsesramme af de undersøgte fænomener, ekspertkultur og læringsdesign, såvel som informanternes udtalelser og svar. Med andre ord, en række af intuitive tolkninger og valg, baseret på min daværende forståelse af empiriens/analysens dele og helhed. Hermeneutisk fortolkning tillader mig derved at skabe dybe fortolkninger ud fra relativt få citater, koder og svar mm.

Denne tilgang til analysen kan kritiseres ud fra det synspunkt, at fortolkninger kan forekomme relativt "skrøbelige" eller svagt understøttede, idet der mangler en vis datanærhed – altså understøttelse vha. datamængde. Mens dette er valid kritik, vil jeg argumentere for, at man ud fra hermeneutisk fænomenologi (Ricoeur, 1975) i større grad er interesseret i kvaliteten af data frem for kvantiteten, og at enkelte citater kan sige lige så meget om individets livsverden (Friberg & Öhlen, 2018), som f.eks. fem eller ti citater. Dette er dog ikke ensbetydende med, at større datanærhed ikke yderligere understøtter og styrker fortolkninger og indsigter, og jeg vil derfor også forsøge at være så datanær som muligt, hvor jeg kan.

Dataindsamling

Semistruktureret interview

Ifm. dette speciales dataindsamling har jeg valgt at anvende *semistrukturerede interviews* som min primære metode (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Denne form for interview sikrer en vis struktur og ramme omkring interviewet samtidigt med, at jeg frit kan følge op på og udforske mine informaners udsagn gennem interviewet. Interviewet som metode passer derudover godt sammen med mit videnskabsteoretiske valg, hermeneutisk fænomenologi (se underafsnittet *Hermeneutisk fænomenologi*); min interesse for individets *livsverden* – hans eller hendes personlige oplevelser, erfaringer og forståelser ift. bestemte fænomener – kan på glimrende vis udforskes i interviewet, hvor jeg kan forholde mig til én enkelt informant ad gangen ud fra en række spørgsmål og emner, som jeg på forhånd har defineret. Dermed ikke forstået, at interviewets ramme er fastlagt i kraft af disse spørgsmål og emner, men blot at de fungerer som en rettesnor for at sikre, at jeg får svar ift. de fænomener, som er relevante for mit speciale. Dette er vigtigt at nævne, idet en rigid og stringent udførelse af et interview, hvor man blot går fra spørgsmål a) til b) til c) etc., ikke på samme måde kan fange *essensen* af informantens livsverden (Friberg & Öhlen, 2018). Følger interviewerens derimod informanternes initiativ, altså hvad der fremstår vigtigst for ham eller hende, giver dette også et mere reelt billede af det undersøgte fænomen og informantens livsverden.

De fænomener som jeg undersøger i dette speciale, er henholdsvis *ekspertkultur* og *læringssyn*. Begge fænomener udspringer af mine fund fra mit forudgående projekt (Højgaard, 2020), hvor jeg vha. en analyse af organisationskulturen i HTH kom frem til, at der i HTH's Uddannelsesafdeling var tegn på, hvad man kan kalde for et ekspertfokus eller en ekspertkultur (se afsnittet *Interessefelt*). For at nå frem til disse resultater anvendte jeg også semistrukturerede interviews, dog med fokus på fænomener inspireret af Illeris' *læringsdimensioner* (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Formålet var da at finde svar på, hvorfor niveauet af brugerinddragelse ifm. udviklingen og designet af HTH's e-læringsportal, "*School of Excellence*" (fremover refereret til som SOE) var lavt. I dette speciale er formålet i stedet for at stille skarpt på, hvilke aspekter har ført til og/eller fører kontinuerligt til ekspertkulturen i HTH, samt hvordan denne ekspertkultur former og skaber læring, bl.a. i form af *artefakter* og *skueværdier* (Schein, *The Levels of Culture*, 2004).

Målgruppen i mine interviews er, ligesom mine fænomener, todelt. På den ene side ønsker jeg et indblik i HTH's fortid, for på den måde at blive klogere på, hvordan og hvorfor ekspertkulturen har vundet indpas, hvilke valg har skabt den, hvordan den har formet læring og undervisning, og hvor længe kulturen har eksisteret. På den anden side ønsker jeg også et samtidigt indblik i alle de samme aspekter. Jeg har derfor valgt at interviewe både a) ansatte i HTH og b) trainees i HTH. Det er dog vigtigt, at de ansatte som interviewes, selv har været trainees eller i hvert fald har kendskab til/arbejder med træning og oplæring af trainees; ellers kan de kun på ringe vis udtale sig om fænomenet "læringssyn".

Ved udførelsen af interviewet er det essentielt, at informanternes erfaringer og oplevelser – deres livsverden – kommer til udtryk så "autentisk" som muligt. Derfor har jeg også gjort mig umage i min interviewguide (bilag 2) for ikke at stille ledende spørgsmål, og på den måde skabe den data, som er mest belejlig for mit speciale. Viser der sig data, som er modstridende med min egen livsverden og mine forforståelser ift. fænomenerne "ekspertkultur" eller "læringsdesign" i HTH, må jeg inkludere dette i min analyse og revurdere mine egne erfaringer og oplevelser med fænomenerne iht. hermeneutisk tankegang (Alvesson & Skoldberg, 2009).

Det sidste jeg vil nævne ift. mine interviews er muligheden for, at mine informanter ikke ser eller oplever den samme ekspertkultur som jeg selv. Hvis dette er tilfældet, og hvis f.eks. en størstedel eller alle trainees oplever, at de har en høj grad af medindflydelse i deres undervisning og oplæring, må jeg forholde mig kritisk til mine tidligere fund og teser, og hvorfor jeg har observeret og analyseret mig frem til en kultur, som ikke er oplevet af de mennesker, som er en del af den.

Spørgeskemaundersøgelse og tilpasning af målgruppe

Jeg har tilføjet denne dataindsamlings-metode relativt sent i specialets tilblivelse, da jeg ikke kunne få direkte adgang til målgruppen "salgstrainees", og dermed ikke kunne foretage interviews vha. et digitalt videomøde eller lign. Spørgeskemaer er derfor valgt som en slags back-up data, ud fra princippet at "lidt er bedre end ingenting." Dette er ikke ensbetydende med, at spørgeskemaer ikke kan bidrage til specialets senere analyse: Der er afgjort værdi at hente i et velstruktureret spørgeskema, f.eks. ved udarbejdelse af statistikker etc. (Kjær & Kristiansen, 2018). Uheldigvis passer denne form for dataindsamling ringe ind i specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt sammenlignet med semistrukturerede interviews, da disse genererer kvalitative data, mens spørgeskemaer genererer kvantitative data. Fænomenologisk hermeneutik (se ovenstående afsnit) kærer sig som udgangspunkt om individets livsverden, – hans eller hendes erfaringer og oplevelser mm. omkring et bestemt fænomen – og forsøger herudfra at tolke og danne mening. Dette bliver imidlertid svært med kvantitative data, da der her ikke er mulighed for uddybende spørgsmål eller svar. Den indsamlede data får en mere statistisk karakter, og egner sig derfor bedre til f.eks. et positivistisk videnskabsteoretisk fundament (Kjær & Kristiansen, 2018).

Ikke desto mindre har jeg som nævnt anvendt metoden alligevel. Det udarbejdede spørgeskema (bilag 3) tog udgangspunkt i interviewguiden fra ovenstående afsnit (bilag 2), men med små justeringer som bedre passede rammen. Spørgeskemaerne blev efterfølgende uddelt vha. HTH's egen e-læringsportal, School of Excellence, og empirien blev senere indsamlet ifm. undervisning.

Tematisk analyse v. Braun & Clarke

I tråd med mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvori fortolkning og bevidsthed herom er kerneværdier, har jeg valgt at anvende *tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2006). Her er det overordnede formål at identificere og analysere temaer, for på den måde at kunne fortolke sin empiri. En parallel til mit videnskabsteoretiske udgangspunkt ville være, at man på en måde leder efter temaets *væsen* eller *essens*, som man også gør det ved fænomener (Friberg & Öhlen, 2018). Denne tankegang implicerer dog, at man på en måde leder efter noget, som er gemt i empirien – noget konsistent, som blot mangler at træde frem, og som vil forblive det samme på trods af forskeren, tidsperioden eller andre variabler. Her er det vigtigt at understrege, at man i en tematisk analyse tager afstand fra dette perspektiv:

"[...] themes "emerging" or being "discovered" is a passive account of the process of analysis, and it denies the active role the researcher always plays in identifying patterns/themes, selecting which are of interest, and reporting them to the readers." (Braun & Clarke, 2006, s. 80)

Jeg er, ud fra hermeneutikken, enig i dette udsagn, idet jeg som forsker er opmærksom på min egen rolle som fortolker, og hvordan mine egne forforståelser dikterer, hvilke temaer jeg finder, hvilke er relevante, og hvorfor de er relevante. Omvendt kan det også være et aktivt fravalg at udelade et tema eller at finde det irrelevant, men et fravalg er stadig et valg. For bedre at kunne identificere temaer i min empiri, vil jeg først definere, hvilke kriterier mine temaer skal opfylde. Ift. den fænomenologiske del af mit videnskabsteoretiske udgangspunkt er dette en udfordring, idet jeg gerne vil forholde mig så åben til min empiri og potentielle temaer heri som muligt; uden kriterier er der dog ingen grænse for temaernes indhold og mening. Jeg vælger derfor at sætte to simple kriterier op for potentielle temaer:

- a) Temaet skal være relevant for specialets problemstilling og -formulering (se afsnittet *Problemformulering*).
- b) Temaet skal være relevant for de undersøgte fænomener, ekspertkultur og læringsdesign, hvilke er hovedfokus i dataindsamlingens interviews.

På trods af kriteriernes fleksibilitet, vil jeg i min analyse ikke kun være modtagelig overfor de koder og temaer, som måtte fremstå mest relevante, men også de som fremstår i størst omfang. Skulle min empiri f.eks. pege i en retning, som jeg ikke havde forudset eller overvejet, men som ikke desto mindre viser sig at være essentiel for analysen, må jeg overveje, hvorvidt specialets problemformulering eller de undersøgte fænomener bør revurderes.

Selve processen omkring og anvendelsen af tematisk analyse deles af Braun og Clarke op i seks forskellige punkter (Braun & Clarke, 2006):

1. **At gøre sig bekendt med den udvalgte data**
2. **Kodning af den udvalgte data**
3. **At lede efter temaer**

4. **Vurdering af temaer**
5. **Definition og navngivning af temaer**
6. **Produktion af rapport**

Man *gør sig bekendt* med den udvalgte data ved at transskribere sin empiri, læse den transskriberede empiri grundigt igennem og tage noter undervejs. Ved selv at transskribere sin empiri, får man automatisk et bedre kendskab til empirien, idet man gennemgår den auditivt og visuelt af flere omgange, hvilket gør den efterfølgende *kodning af udvalgt data* nemmere. Her har jeg planer om at anvende transskriptions-programmet NVivo, for på den måde bedre at kunne kategorisere og opdele min kodning. Koderne vil primært være i form af stikord eller små beskrivelser, hvilket gør det nemmere at *lede efter temaer*. Jeg ser her efter større sammenhænge i empirien, bl.a. hvor mange koder temaerne har og om de er relevante ift. mine opsatte kriterier for temaer. Derefter *vurderes temaerne*, og jeg søger efter, om nogle af temaerne f.eks. ligner hinanden så meget, at de kan samles som ét tema, eller om koderne faktisk understøtter temaet. De temaer som vurderes relevante *defineres og navngives*. Til sidst vil de definerede temaer indgå i *specialets produktion*, idet temaerne anvendes sammen med relevant teori og metode.

Det er til sidst vigtigt at understrege, at tematisk analyse som metode er fleksibel og organisk, og at rækkefølgen på de seks punkter ikke er hugget i sten: Man kan frit gå frem og tilbage mellem de forskellige punkter, så længe man kan argumentere for, at det er relevant. Jeg vil iht. mit videnskabsteoretiske udgangspunkt (se underafsnittet *Hermeneutisk fænomenologi*) forsøge at være så åben og detaljeret omkring min tematiske analyses proces som muligt.

KAPITEL

03

UNDERSØ- GELSE OG ANALYSE



I dette kapitel vil jeg anvende metoder og teorier fra forrige kapitel, *Teori og metode*, sammen med min indsamlede empiri, for på den måde at danne temaer og meningsenheder i en tematisk analyse.

Introduktion

Jeg indsamlede i alt fem individuelle interviews (bilag 4-8), såvel som svar på spørgeskemaer fra 19 salgstrainees (bilag 3). De interviewede bestod af følgende:

- Tre medlemmer fra HTH's Uddannelsesafdeling (afdelingsleder, lærings- og salgsspecialist og lærings- og udviklingsspecialist)
- Salgschef tilknyttet retail, hvilket vil sige de butikker, som er ejet af HTH's aktionærer. I forbindelse hermed underviser han af og til med salgstrainees tilknyttet disse butikker.
- Udefrakommende læringskonsulent,

For at bearbejde den indsamlede empiri fra mine interviews, har jeg anvendt tematisk analyse og dennes første fem faser (Braun & Clarke, 2006). Standardprocessen er beskrevet i det dertilhørende afsnit (se afsnittet *Tematisk analyse v. Braun & Clarke*), men for at give større indsigt i min egen analyse, vil jeg gennemgå min egen proces herunder (bortset fra sjette fase, som indebærer empiriens anvendelse i min analyse):

1. **At gøre sig bekendt med den udvalgte data:** Alle interviews er udført og transskriberet af undertegnede vha. programmet ELAN. At gennemgå mine interviews auditivt igen og igen gav mig løbende en forståelse af min data, som konstant gik fra del til helhed (Baum, 2017). Hermed mener jeg, at jeg ikke alene fik en forståelse af, hvilke meningsenheder eller temaer kunne tolkes eller ses som værdifulde i hvert enkelt interview: De forskellige interviews begyndte også at påvirke forståelsen af hinanden. Derved gav den færdiggjorte transskription af alle fem interviews også en forståelse af de temaer, som kunne ses og tolkes på tværs af interviews.
2. **Kodning af den udvalgte data:** Al kodning foregik, som nævnt i afsnittet "*Tematisk analyse v. Braun & Clarke*", vha. programmet NVivo. Den første kodning favnede bredt, idet jeg ikke ville udelukke potentielt relevante temaer, og ledte derfor til 100+ koder (altså omtrent 20 koder per interview). Koderne bestod indholdsmæssigt af tekstsegmenter fra de forskellige interviews, og tog primært form af stikord og/eller korte beskrivelser ud fra mine egne fortolkninger.

indsæt billede/bilag?

3. **At lede efter temaer:** Allerede forud for denne fase, havde jeg på forhånd en idé om den første iteration af analysens temaer pga. data-arbejdet i de første to faser. Ingen koder blev valgt fra forud for dannelsen af temaer; igen med det formål ikke at overse relevante koder eller potentielle temaer. Jeg genlæste

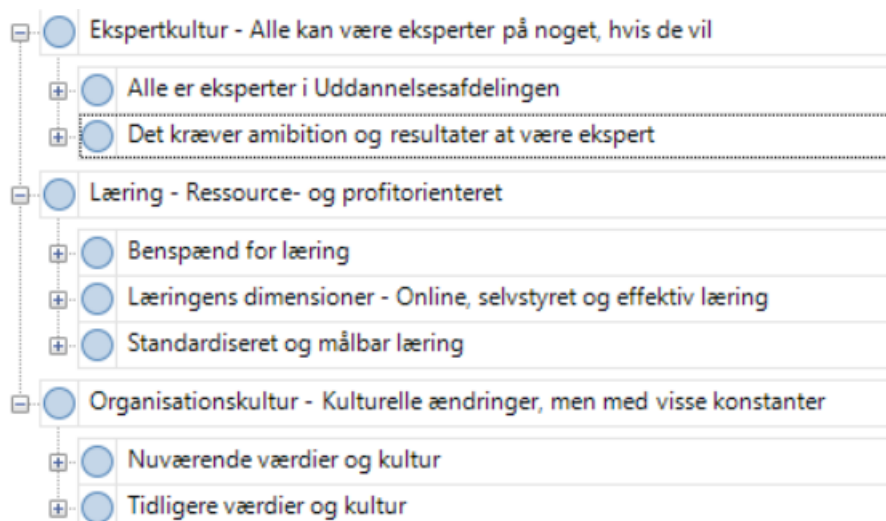
ikke de fleste af koderne for at sikre deres indholdsmæssige relevans, men ventede med dette til fjerde fase. Koderne blev efterfølgende kategoriseret under tre (3) hovedtemaer, som syntes relevante ifm. specialets problemformulering (se afsnittet *Problemformulering*) såvel som fænomenerne ekspertkultur og læringsdesign. Hovedtemaerne blev døbt *Ekspertbegrebet*, *Læring* og *Organisationskultur*:



Figur 7: Første iteration af temaer og undertemaer fra den tematiske analyses tredje fase (Braun & Clarke, 2006).

Jeg brugte kort tid på at finde midlertidige navne til temaerne, idet de nuværende temaer alligevel syntes at dække over så mange forskellige undertemaer og koder, at mere specifik eller sigende navngivning virkede formålsløst. Efter dannelsen af disse første temaer, blev overskydende koder, som ikke indgik i noget tema, slettet.

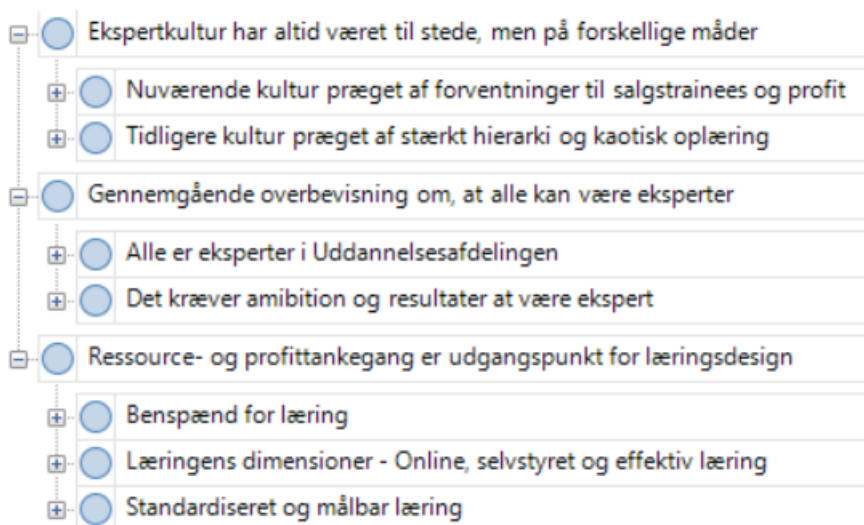
4. **Vurdering af temaer:** I denne fase begyndte jeg med at tjekke efter, om undertemaerne skulle deles op eller sammenkobles med andre undertemaer. Dette førte udelukkende til en sammenkobling af undertemaer i stedet for opdeling, idet flere af disse undertemaer var identiske indholdsmæssigt. For at dobbelttjekke dette, blev flere af koderne gennemlæst for at se, om de matchede den nye sammenkobling. Herefter omdøbte jeg temaerne (nu hovedtemaer), så de passede bedre til de nye undertemaer. Dette ledte til følgende hovedtemaer og undertemaer:



Figur 8: Nye hovedtemaer og undertemaer efter fjerde fase af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Som i sidste fase blev visse temaer slettet i slutningen af denne fase, da de ikke understøttede hverken undertemaer eller hovedtemaer.

5. **Definition og navngivning af temaer:** Både hovedtemaer og undertemaer syntes på dette tidspunkt at være navngivet nogenlunde passende, men manglede enkelte småjusteringer. De endelige temaer så således ud:



Figur 9: Endelig navngivning af hovedtemaer, så de matcher tilhørende undertemaer og koder, iht. femte fase af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Jeg vil hurtigt gøre opmærksom på, at flere temaer har ændret navn løbende gennem analysen, men at de stadig er konsistente med nedenstående figur (figur 10), som giver et overblik over de endelige temaer. Ovenstående figurers formål er primært at fremvise min proces, og jeg har derfor ikke redigeret dem i Nvivo.

Som nævnt tidligere er formålet med tematisk analyse at skabe en form for meningskondensering (Braun & Clarke, 2006), idet man udvælger relevante udsagn og dele af

datasættet, som synes at bidrage til besvarelsen af specialets problemformulering (se afsnittet *Problemformulering*). Analysen ledte således til følgende temaer:



Figur 10: De tre hovedtemaer og tilhørende undertemaer, som blev udledt vha. den tematiske analyses fem første faser (Braun & Clarke, 2006).

Disse tre hovedtemaer tager udgangspunkt i min empiri indsamlet fra mine interviews (bilag 4-8), men ikke i datasættet indsamlet fra mine spørgeskemaer (bilag 3). Årsagen hertil er, som forklaret i afsnittet "*Dataindsamling*", at spørgeskemaerne er kvantitative af natur; med andre ord, de lægger ikke op til særligt uddybende svar, idet man som forsker ikke kan føre en dialog med subjektet, og dermed stille opfølgende spørgsmål om et relevant emne eller tema. Derfor er svarene fra de adspurgte salgstrainees relativt overfladiske, hvilket gør dem svære at tolke på og meningskondensere yderligere. Empirien indsamlet ifm. spørgeskemaerne vil derfor blive anvendt som supplement til de ovenstående temaer i stedet for at indgå som koder i temaerne.

Som en sidste note vil jeg påpege, at jeg ikke ser hverken hovedtemaer eller undertemaer som adskilte enheder. Alle temaer påvirker enten direkte eller indirekte hinanden, idet alle temaerne deler det samme emne: Læringsdesign. Jeg vil derfor ikke udelukke, at der kan forekomme krydsreferencer temaerne imellem, idet en kode kan være relevant for flere temaer eller analysens pointer.

HTH: Før og nu

Tidligere kultur præget af stærkt hierarki

Tager vi udgangspunkt i det første tema, *"Ekspertkultur har eksisteret over længere tid, men på forskellige måder"* (se figur 10), dannede der sig i den tematiske analyse et billede af to forskellige organisationskulturer: Et nutidigt og et fortidigt. Den nuværende kultur er præget af høje forventninger til salgstrainees ift., at de gerne skal skabe profit for HTH hurtigst muligt. Den forrige kultur bar præg af et stærkt hierarki og et ustruktureret og kaotisk oplæringsforløb for salgstrainees. Det er min opfattelse, at begge kulturer vidner om en ekspertkultur, men af forskellige årsager. Jeg vil i nedenstående analysere, hvorvidt der er hold i denne påstand, såvel som fremhæve forskelle og ligheder mellem de to organisationskulturer.

Den tidligere kultur i HTH, altså omtrent 15-20 år tilbage i tiden (bilag 4-8), har først og fremmest været dikteret af et stærkt hierarki, hvor der har været en klar rangorden:

"Dengang jeg startede, var der ekstremt meget hierarki i forhold til i dag. Det vil [red. sige], at topsælgerne kunne man hjælpe eller please og det var den måde, man lærte det [red. på] [...] der var rigtig lang vej fra da jeg startede og så til at kunne overhale dem [red. sælgerne], fordi jeg skulle aflevere mange af de ting, jeg havde lavet, til dem." (bilag 4)

At skulle rapportere tilbage til sine overordnede kan kategoriseres som et artefakt i den daværende organisationskultur (Schein, *The Levels of Culture*, 2004); jeg tolker det som værende et tegn på, at man fra sælgernes side så underdanighed som et ønskværdigt træk hos salgstraineen (se bl.a. ordet "please" i ovenstående). Ydermere nævnes titlen/artefaktet "topsælgere," hvilket kædes sammen med at have været dem, som man virkelig kunne lære noget af; ergo må der altså også have eksisteret "normale" sælgere, som hierarkisk sorterede under disse topsælgere, og som man derfor kunne lære mindre af. Et relevant spørgsmål bliver da, hvorfor disse normale sælgeres viden var mindre eftertragtet end topsælgerens? Hvis vi antager, at topsælgere har været de ansatte, som har solgt mest/for størst beløber, er det måske blevet en underliggende antagelse i praksis, at topsælgeres viden simpelthen er mere værd – både i bogstavelig og overført betydning. Underliggende antagelser baserer sig trods alt på de erfaringer og tilgange, som medlemmerne af en organisationskultur har succes med i praksis (Schein, *The Levels of Culture*, 2004). Dette stemmer desuden overens med den indsigts fra anden iteration af litteraturstudiet, at virksomheder anser dem, som kan skabe størst (økonomisk) værdi for virksomheden, som værende de "største" eksperter – eller i hvert fald dem, som er indehavere af den største/mest brugbare ekspertviden (se underafsnittet *Organisationerne overtager*).

Derudover nævnes det i ovenstående udsagn, at hvis man hjalp eller "pleasede" disse topsælgere, fik man del i deres viden og ekspertise; hvilket indikerer, at man også kunne gå glip af viden, måske endda blive nægtet den, hvis man som salgstraineen ikke gjorde, hvad der var forventet. Forventningen om at blive føjet må derfor også ses som

et artefakt. Kort fortalt var man som salgstraineer afhængig af de sælgere, som skulle lære en op, og disse havde i høj grad en stærk egeninteresse:

"Digital lærings- og udviklingsspecialist 1: Dengang kunne de bedste [red. topsælgerne] plukke de bedste emner og kunder til dem selv, og så kunne de andre få det andet [...]

Interviewer: [...] så man kan sige, at man havde måske ikke så meget at skulle have sagt som trainee dengang?

Digital lærings- og udviklingsspecialist 1: Nej, plus at man var jo ekstremt afhængig af dem, der skulle lære en op, fordi man skulle bare sidde der, for man kunne [red. ikke] få informationen andre steder end fra dem, så jeg var jo ekstremt afhængig af dem [...]

Interviewer: Ja. Så de havde en slags magt på en eller måde, fordi de sad med informationen, som du siger?

Digital lærings- og udviklingsspecialist 1: Ja." (bilag 4, 00:08:01.942 - 00:09:20.151).

Denne tilgang til oplæring og vidensdeling, hvor der i høj grad synes at have været et asymmetrisk magtforhold salgstraineer og sælger imellem, indikerer som artefakt en kultur, hvor man som sælger ønsker at vedligeholde dette magtforhold. Ved at være den eneste vej til information, viden og erfaring, har topsælgerne således kunne vogte om deres egen ekspertise – altså deres ekspertrolle – så længe, som de har haft lyst. Denne fremstilling af fortidens HTH-sælgere, såvel som en ekspertkultur defineret af et hierarki, minder om det, som jeg i litteraturstudiets anden iteration beskrev som det neowberianske eller kyniske syn på professionerne (se underafsnittet *Professionelle: Altruister eller bøller?*). Hvorvidt datidens sælgere har oplevet eller set sig selv som eksperter vides ikke, men det har været tydeligt, hvem der bestemte:

"Man var bare klar over hierarkiet, men det var på den måde, hvor man ikke var bange for at sige sin mening og komme med inputs og der blev også lyttet, men man vidste godt, at hvis der var nogle der sagde, at vi går i denne her retning, fordi det har vi besluttet, at så var det sådan det var." (bilag 5, 00:12:11.231 - 00:12:40.120).

Trods det stærke hierarki fortæller ovenstående udsagn altså også om en kultur, hvor det at være uenig eller at sige sin mening til dem, som var "højere" på den sociale rangstige end en selv, ikke var forkert eller uønsket – men heller ikke altid effektivt. Dette artefakt peger dermed på en kultur, hvor det stærke hierarki ikke har været dominerende i alle aspekter af praksis, men hovedsageligt ifm. salg og kundekontakt.

Nuværende kultur præget af forventninger til salgstrainees

Den nuværende organisationskultur har på mange måder ændret sig gennem årene – og er på lige så mange måder forblevet den samme. Den største forskel er formentlig den, at man i dag har et større fokus på en struktureret opstart og værdi for salgstrainees:

"[...] så er det jo først her i de sidste 10 år, at HR er kommet på agendaen og det her med mennesker har jo ikke været særlig meget prioriteret her. Der har det været resultater. Det har det været i alle former for organisationer, lige meget om det er kommercielt eller i salg, detail eller produktion eller servicefag. Der har det været rigtig meget omkring performance. De sidste 10-12 [red. år] har det mere været med det menneskelige perspektiv, der er kommet i spil. [...] Og det er jo egentlig individet man har meget mere fokus på. Og netop derfor work-life-balance. Altså hvad er det der gør at jeg motiveres for at arbejde det her sted her." (bilag 6, 00:22:36.032 - 00:25:44.990).

En ny skueværdi (Schein, The Levels of Culture, 2004) i HTH og, ifølge ovenstående udsagn, i organisationer generelt, er altså et fokus på det individuelle menneske og på hans/hendes *work-life balance* (Lewis & Beauregard, 2018). Herudover nævnes det også, at man tidligere har fokuseret på "performance" – altså ydeevne – over *work-life balance*, hvilket fortæller os en smule om HTH's tidligere skueværdier. Det kan dermed tolkes, at man med ydeevne refererer til, hvor meget den individuelle medarbejder omsætter for rent økonomisk, hvilket ville passe fint i tråd med den topsælger-dominerede ekspertkultur, som jeg beskrev tidligere i dette afsnit.

Work-life balance kan tolkes forskelligt, - i en organisatorisk kontekst ofte som et behov for, at mindske arbejdslivets indflydelse på privatlivet (Lewis & Beauregard, 2018) - men forstås i ovenstående udsagn som det, der motiverer mennesker til at ville arbejde og blive i en bestemt organisation. Motivation er imidlertid et bredt begreb, og forskellige mennesker motiveres af forskellige ting – penge, arbejdsmiljø, ferie, familie etc. I interviewet med afdelingslederen nævnes f.eks. fleksible arbejdstimer, som passer ind i medarbejdernes private liv, som et stort fokus. Der er dog ikke kun tale om *work-life balance*, når det kommer til fokus på medarbejderen som værdi, hvilket afdelingslederen uddyber således:

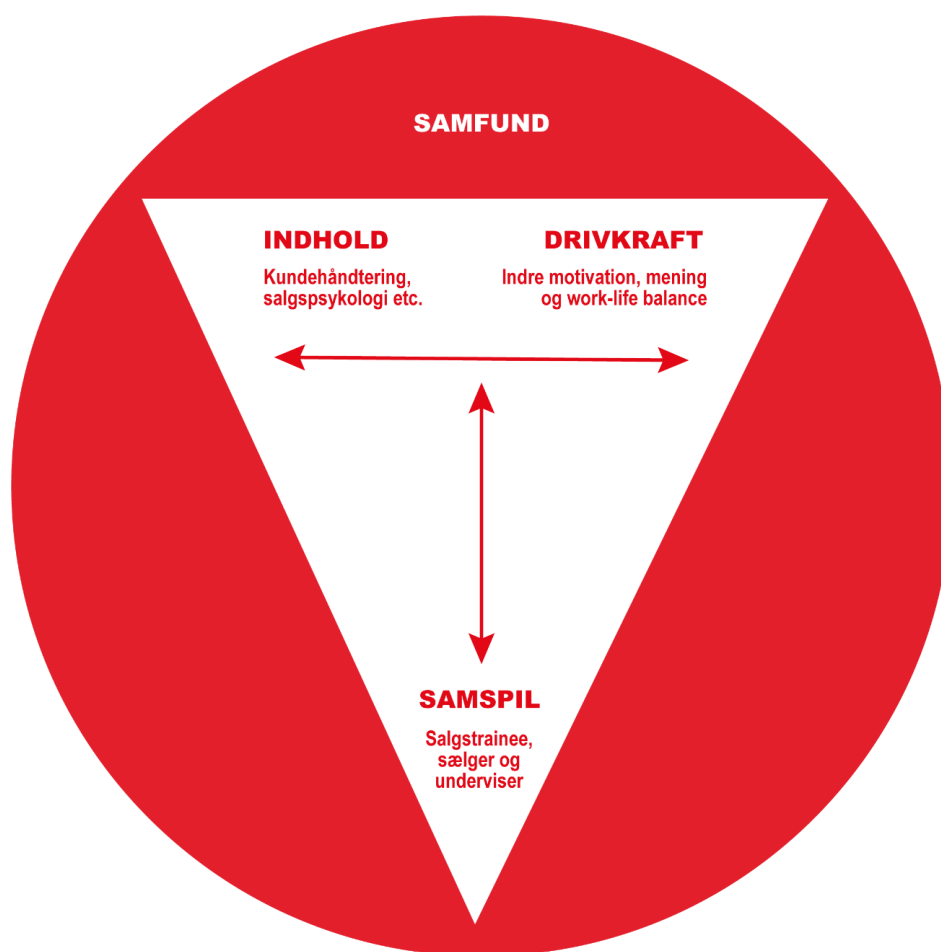
Afdelingsleder: *Det er jo det der med at finde nogle værdier og en kultur, hvor folk kan se sig selv være en del af, og når man først har skabt det her, så handler det lige pludselig [red. ikke] om at sælge det fedeste produkt eller køre i den største bil, så handler det måske om at man kan se sig selv i noget, der er større end en selv. [...] så bliver det ikke de her udefrakommende faktorer som løn og personalegoder, der bliver de vigtigste. [...]*

Interviewer: *Okay så det handler egentlig om work-life-balance, det sociale og en arbejdsplads der er fed at møde ind på, der skaber værdien. At man ved hvorfor man går på arbejde og har motivationen for at gå på arbejde.*

Afdelingsleder: *Ja, nemlig." (bilag 6, 00:39:56.925 - 00:43:06.121)*

Jeg tolker det derfor som en skueværdi, at man i HTH ønsker en indre motivation og lyst hos sine medarbejdere frem for en ydre lyst og motivation – indre motivation værende, at arbejdet f.eks. er motivation nok i sig selv, og ydre motivation værende f.eks. penge. Man forsøger at skabe denne indre motivation gennem et arbejdsmiljø, som tager hensyn til sine medarbejders ønsker (*work-life balance*), og hvor det man arbejder med og producerer, giver mening. Mening er, ligesom *work-life balance*, et begreb,

som kan tolkes på mange forskellige måder. I dette tilfælde synes mening at være ensbetydende med, at ens arbejde bidrager til en organisation, som har en kultur, man gerne vil være en del af; HTH håber og fokuserer på at være en sådan organisation. Vender vi i stedet for endnu engang fokus over på motivationsbegrebet, er dette også en del af den konstruktivistiske læringsforståelse, såvel som læringens dimensioner (figur 5): Motivation kaldes her for drivkraft (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Ydermere synes HTH's ønskede og ideelle praksis også at ville skabe denne motivation i et samspil organisation og medarbejder imellem. Hvis vi antager, at den samme tankegang gør sig gældende for salgstrainees i oplæring, kan der drages en tydelig parallel mellem læringens forskellige dimensioner og det idealbillede, som HTH har af sig selv (se skueværdien beskrevet foroven):



Figur 11: Hvordan læringens dimensioner spiller sammen ud fra HTH's skueværdier eller idé om deres ønskede og ideelle organisation/praksis (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006).

Som nævnt i afsnittet "Organisationskultur v. Schein," er skueværdier dog ikke altid kongruente med den virkelighed eller de underliggende antagelser, som ses i organisationen; derfor beskrivelsen "idealbillede/ideel organisation." Hvorvidt der eksisterer en form for kongruens vil vise sig senere i analysen, idet jeg analyserer udtalelser om læring i afsnittet "Ressource- og profitorienteret læring." Udover fokus på at skabe indre

motivation og et stærkt fællesskab for sine ansatte, har HTH i dag også visse forventninger til disse ansatte. Ligesom før i tiden er det forventet, at både gamle og nye medarbejdere kan håndtere en vis mængde tillid og ansvar. Først og fremmest er det dog vigtigt, at man er under udvikling:

"[...] vi tror, at hvis man ikke er under udvikling, så er man under afvikling. Så det vil sige, at vi i løbet af vores onboarding er nødt til at fokusere på det her med, at de skal fortsætte deres udvikling, fordi hvis ikke [red. I] fortsætter, så kommer der nogle og overhaler jer." (bilag 4, 00:17:51.926 - 00:19:15.386)

En skueværdi som kan tolkes ud fra dette er, at indre motivation altså ikke kun skal komme af ønsket om at deltage i et meningsfuldt fællesskab og at opnå work-life balance; der er også et internt konkurrenceelement til stede. Er man ikke motiveret kan man derfor risikere at "blive overhalet"; andre bliver altså dygtigere eller bedre ansatte end en selv, og man er derfor ikke lige så attraktiv at have på lønsedlen. Dette synes dog i høj grad at indikere en form for ydre motivation i HTH, idet man formentlig ikke ønsker at miste sit arbejde og sin indkomst.

Ønsket om konstant og vedvarende udvikling hos sine medarbejdere og salgstrainees kan derfor tolkes på to måder: Som værdi for HTH som virksomhed og som værdi for medarbejdere og salgstrainees. Værdi for HTH som virksomhed synes at være den mest oplagte, idet vi i ovenstående citat kan se en parallel til det tidligere citat fra afdelingslederen i dette afsnit, hvor han talte om ydeevne (performance). Dette blev omtalt som noget, der hørte til i fortiden, og som man ikke længere havde fokus på. Men hvis man allerede i onboarding og oplæring lærer salgstrainees og nye medarbejdere, at de bliver "overhalet," hvis ikke de fortsat udvikler sig, da flyttes fokus igen over på ydeevne og præstation. Derfor kan denne skueværdi tænkes at være en rimeligt sejlivet og integreret del af HTH som organisation, og er måske endda en del af en underliggende antagelse. Ser vi i stedet for på ønsket om udvikling som en værdi for salgstraineen eller medarbejderen, kan det også tolkes som et fokus på livslang læring og dygtiggørelse af det enkelte individ:

"[...] vi har en ambition om, at de [red. salgstrainees] skal hele tiden lægge på i forhold til deres kompetencer. Det er så den del, vi hjælper dem med. Vi giver dem detaljerne, teorierne og sparringen og feedbacken for at de kan blive bedre til alt det de gør. Og det gør vi meget ud af at kommunikere [...]" (bilag 7, 00:37:24.235 - 00:39:10.294)

Hermed ønsker man at se sine ansatte udvikle deres kompetencer således, at de fortsat er relevante på trods af, at arbejdsmarkedets krav til relevant (ekspert-)viden og ekspertise mm. ændrer sig. Alt efter hvilken af disse to tolkninger er korrekt, har dette en betydning for, hvordan man udvikler og designer læring og e-læring i HTH: Med udgangspunkt i værdi for virksomheden eller i værdi for salgstrainees. Som jeg pointerede det i min første iteration af specialets litteraturstudie (se afsnittet *Litteraturstudie: Første iteration*), er der dog en generel tendens til, at virksomheder har fokus på værdi for dem selv fremfor mere altruistiske hensigter, hvilket også passer i tråd med mine fund fra min tidligere projektrapport (Højgaard, 2020). Dermed ikke sagt, at HTH som

virksomhed ikke kan have et todelt fokus på medarbejder såvel som virksomhed; den ene værdi vejer måske blot tungere end den anden.

På trods af et påstået ryk væk fra det kommercielle og over til et fokus på det enkelte menneske, viser flere udsagn, at værdi for HTH som virksomhed fortsat er en stærk skueværdi i organisationskulturen:

"Interviewer: [...] Så du synes, at I har rykket Jer fra dengang, du kom ind og den måde, I arbejder på i dag [...]

Afdelingsleder: Vi er i hvert fald blevet bedre, vil jeg sige. [...] nu sidder jeg lige med en strategi, en treårsplan omkring mine butikker, og der er det vigtigste mål for mig, at vi skal have de mest tilfredse medarbejdere. Fordi når man har de mest tilfredse medarbejdere, så får man de mest tilfredse kunder. Og har man de mest tilfredse kunder, så har man også de mest frontale butikker, for så kommer kunderne af sig selv." (bilag 6, 00:10:35.132 - 00:12:38.600).

Man kan således se, at der ift. skueværdier er et cirkulært forhold ifm. den samme værdi:



Figur 12: 1) Glade medarbejdere leder til 2) glade kunder som leder til 3) økonomisk profit som er 4) et argument for mere fokus på at skabe glade medarbejdere – etc.

Dermed er værdi for medarbejdere og salgstrainees unægtelig bundet op på, hvorvidt ressourcer brugt på f.eks. work-life balance i sidste ende giver en økonomisk fordel til virksomheden. Målet er således ikke glade og tilfredse medarbejdere og salgstrainees i sig selv, men bundet i en økonomi- og ressourcetankegang.

Opsamling

Jeg har i denne del af analysen forsøgt at fremhæve følgende artefakter og skueværdier ifm. temaet "HTH: Før og nu," såvel som tilhørende undertemaer:

	HTH: Fortid	HTH: Nutid
Artefakter	• Rapportering til overordnede • "Topsælgere" over "normale sælgere" • Forventet at salgstrainee følger topsælgere for at få adgang til viden og erfaring • Asymmetrisk magtforhold mellem sælger og salgstrainee • Hierarki ifm. salg og kunde-kontakt, dog ikke socialt • Man skal kunne "følge med" som ny	• Mere strømlinet onboarding • Fokus på fleksible arbejdstider
Skueværdier	• Fokus på performance/ydeevne	• Fokus på individet og work-life balance • Glade medarbejdere = profit • Indre motivation og lyst skabes hos den enkelte i samspil med HTH som organisation • Kontinuerlig udvikling af medarbejderens kompetencer for at være konkurrencedygtig

Tilsammen danner artefakter og skueværdier ifm. det tidligere HTH et billede af en organisationskultur, som var præget af et stærkt hierarki. Øverst i dette hierarki befandt topsælgerne sig i en form for ekspertposition, hvor de havde kontrol over viden og erfaring, og dermed også havde magt over salgstrainees, som ønskede del i begge. Dette asymmetriske forhold blev kun forstærket af, at der var en forventning om at kunne følge med som ny og at kunne yde i praksis. Disse artefakter og skueværdier skaber tilsammen den underliggende antagelse, at en medarbejders værdi og økonomiske omsætning er forbundet; at man kan havne i forskellige kategorier alt efter hvor effektiv og selvstændig en sælger eller salgstrainee, man viser sig at være.

I det nuværende HTH er der et langt større fokus på værdier, hvilket også kan ses i ovenstående tabel. Disse værdier centrerer sig hovedsageligt om at skabe glade og tilfredse medarbejdere gennem indre motivation og work-life balance. Modsat det tidligere HTH er der i mindre grad en forventning om, at man som ny "klar sig selv," og onboarding har derved fået mere opmærksomhed. Formålet med disse initiativer er

dog fortsat, at den enkelte sælger eller salgstraineer helst skal skabe den størst mulige omsætning: At han eller hun skal yde og dermed være en god investering. Man kan argumentere for, at dette forventningspres om noget er større i dag end tidligere, da der også er en forventning om kontinuerlig udvikling hos den enkelte – kontinuerlig udvikling med fokus på ydeevne. Disse artefakter og skueværdier indikerer derfor den samme underliggende antagelse som tidligere; at en medarbejders værdi og økonomiske omsætning er forbundet. En anden underliggende antagelse, som spiller sammen med denne, er dog, at medarbejdere ikke kan skabe værdi, hvis de ikke er glade for og tilfredse med deres arbejde.

HTH's organisationskultur før og nu har altså undergået visse forandringer. Mens økonomisk profit og omsætning stadig er forbundet til medarbejder værdi, er måden hvorpå man udvinder denne profit ikke længere udelukkende forbundet til ydeevne. Ydeevne og performance kommer ikke af sig selv, men udspringer i stedet for af medarbejderens indre motivation og lyst. Man har derfor i dag fokus på samspillet mellem organisation og medarbejder således, at man kan skabe denne indre motivation. Ydre motivation spiller dog stadig en rolle, om end mindre end før.

Ekspertkultur synes primært at have været til stede før i tiden, idet topsælgerne både blev set som havende bedre ekspertise (viden og erfaring) end andre sælgere, og også som vogtende over denne ekspertise, idet salgstrainees ikke kunne få adgang til den uden videre – de skulle gøre sig fortjent hertil. Den nuværende organisationskultur kan ikke kategoriseres som en ekspertkultur af lign. årsager, idet man i dag har fokus på at hjælpe "nye" med en mere strømlinet onboarding og oplæring. Her uddeles viden og erfaring, da dette forhåbentlig vil skabe personlig værdi for medarbejderne såvel som økonomisk værdi for organisationen. Dermed ikke forstået, at ekspertkultur ikke kan være til stede i HTH eller deres Uddannelsesafdeling i dag. Som jeg nævnte det i specialets første kapitel (se afsnittene *Problemfelt* og *Litteraturstudie: Anden iteration*), kan ekspertkultur eksisterer på flere måder, og definitionen er ikke hugget i sten. I denne del af analysen synes der dog ikke at være noget, som peger i retning af f.eks. et ekspert mindset (Sanders, 2008).

Alle kan være en ekspert – hvis de vil

Næste tema er døbt "*Gennemgående overbevisning om, at alle kan være eksperter*" (figur 10). I dette tema blev det tydeliggjort, at man i Uddannelsesafdelingen havde to overbevisninger, når det kom til ekspertbegrebet. For det første så alle gruppens medlemmer sig selv som eksperter på ét eller flere områder. For det andet var der bred enighed om, at alle kan være eller blive eksperter, hvis de har ambition og vilje. Jeg vil i nedenstående analysere, hvordan dette har indflydelse på gruppens praksis, såvel som udvikling og design af læring og e-læring til salgstrainees.

Det kræver ambition og resultater at være ekspert

I ovenstående del af analysen (se afsnittet *HTH: Før og nu*), var en af de kvaliteter, som gjorde topsælgerne til eksperter, at de var dygtige sælgere. For at blive en dygtig sælger, var man som salgstraineé afhængig af disse topsælgere, da man med deres hjælp kunne "lære faget" og selv blive ekspert. Jeg sammenlignede dette med professionerne, som også historisk har haft en tendens til at bestemme, hvem der kunne og ikke kunne kalde sig for ekspert – og på den måde styrede den vilkårlige profession (se afsnittet *Litteraturstudie: Anden iteration*). Nu om dage er der imidlertid fri adgang til viden, idet viden- og erfaringsdeling er blevet en del af HTH's e-læring og onboarding:

"Digital lærings- og udviklingsspecialist 1: [...] Vi har taget den magt fra dem [red. sælgerne] og ind i systemet kan man sige. [...] der har det skabt en eller anden slags sårbarhed, for forestil dig, at du er en sælger, som har siddet på den slags magt. Så det vil sige, at en leder eller virksomhed kan ikke gå ud og ansætte en, der kan det du kan, uden at du lærer dem op. Det gør jo også, at man sidder på en eller anden viden, som gør, at man er ret eftertragtet for virksomheden og på ingen måde sårbar, for der er ikke nogen, der kan det du gør. [...]

Interviewer: Så man kan sige, at fordi folk er mere selvlærte i dag, er sælgerne mere usikre?

Digital lærings- og udviklingsspecialist 1: Ja, fordi de sidder lige pludselig ikke med monopol på deres viden [...]" (bilag 4, 00:09:21.215 - 00:10:50.358)

Der er hermed kommet et skifte i det asymmetriske magtforhold, som før definerede relationen mellem sælger og salgstraineé. Idet sælgernes monopol på ekspertviden og ekspertise er blevet fjernet, har salgstraineés nu frie rammer ift. at tilgå læring, som før var forbeholdt de få topsælgere (og måske også sælgere generelt).

Jeg ser to måder at tolke denne frigørelse af viden som artefakt. Tager vi udgangspunkt i læringens samspilsdimension (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006), skaber denne frie tilgang til viden et mere ligeværdigt samspil mellem salgstraineés og de sælgere/undervisere, som de har kontakt med ifm. praktik, skoleophold og undervisningsdage. Dette kan være af stor betydning for den enkelte salgstraineé, idet han eller hun således lærer, at man som salgstraineé også kan "byde ind" på arbejdspladsen ifm. egen viden og erfaring – hvilket evt. også kan bidrage til den indre motivation, som er ønsket hos salgstraineés (se forrige afsnit, *HTH: Før og nu*). Ydermere kan en frit tilgængelig læringsplatform, som kan anvendes uafhængig af tid og sted, evt. også omfavne flere forskellige behov hos de individuelle salgstraineés – f.eks. døgnrytme eller arbejdstider.

Omvendt kan frigørelse af viden som artefakt også tolkes som et yderligere pres på HTH's salgstraineés, idet der dermed hviler et større ansvar for at lære selvstændigt hos disse salgstraineés. Her kan vi igen vende tilbage til den pointe fra forrige afsnit, at man i HTH kan blive "overhalet," hvis man ikke præsterer godt nok. På samme måde kan det blive ens eget ansvar at lære i praksis og/eller gennem undervisning, idet der

nu ikke længere er et behov for, at en sælger eller underviser overdrager dig viden. Hermed kan der altså også være en risiko for, at samspilsdimensionen (figur 5) mellem salgstraineer og sælger/underviser mere eller mindre udviskes fremfor forstærkes samtidigt med, at du som salgstraineer forventes at have en indre motivation til at ville lære og dygtiggøre dig. Denne udviskning af samspilsrelationen kan forsinke eller, i værste fald, hæmme den lærendes udvikling af kommunikation og samarbejde i praksis, idet han/hun står på egne ben ift. at tolke den praksis, som han/hun er blevet en del af (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006; Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004).

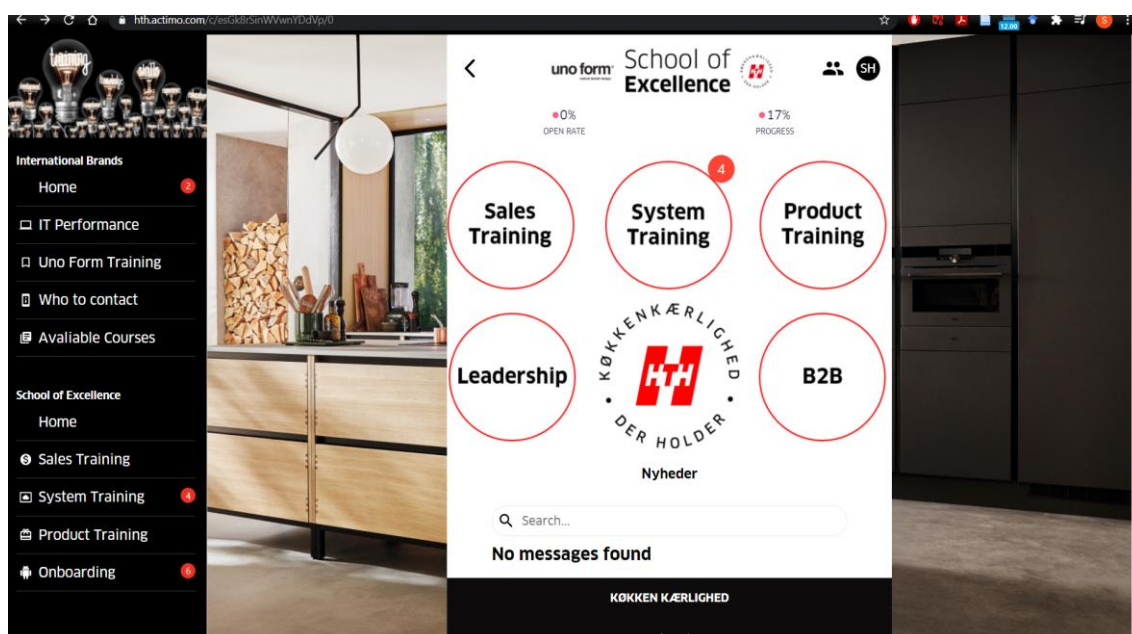
Sammenligner vi igen sælgere og salgstrainees, er der hos de interviewede enighed om, at man som sælger har et ansvar for at holde sig opdateret/være en relevant medarbejder:

[...] man [red. kan] ikke nødvendigvis blive ved med at være ekspert, hvis man ikke bliver ved med at holde sig opdateret. Lad os sige, at man havde været i HTH i 20 år, og så man kalder sig selv køkkenekspert, fordi jeg ved detaljeret, hvad det kræver at sælge et køkken. Men hvis jeg ikke holder mig opdateret på, hvad der kommer af nye ting, så stille og rolig kan jeg ikke blive ved med at kalde mig selv ekspert. Hvis der så kommer en ny, ung person, der har et drive der siger at jeg vil virkelig gerne, så på et eller andet tidspunkt krydser de her to hinanden. De kan godt være eksperter begge to, men en ekspertkurve, i min verden, kan give et knæk efterhånden, som der kommer mere viden til.” (bilag 4, 00:32:36.928 - 00:33:42.010)

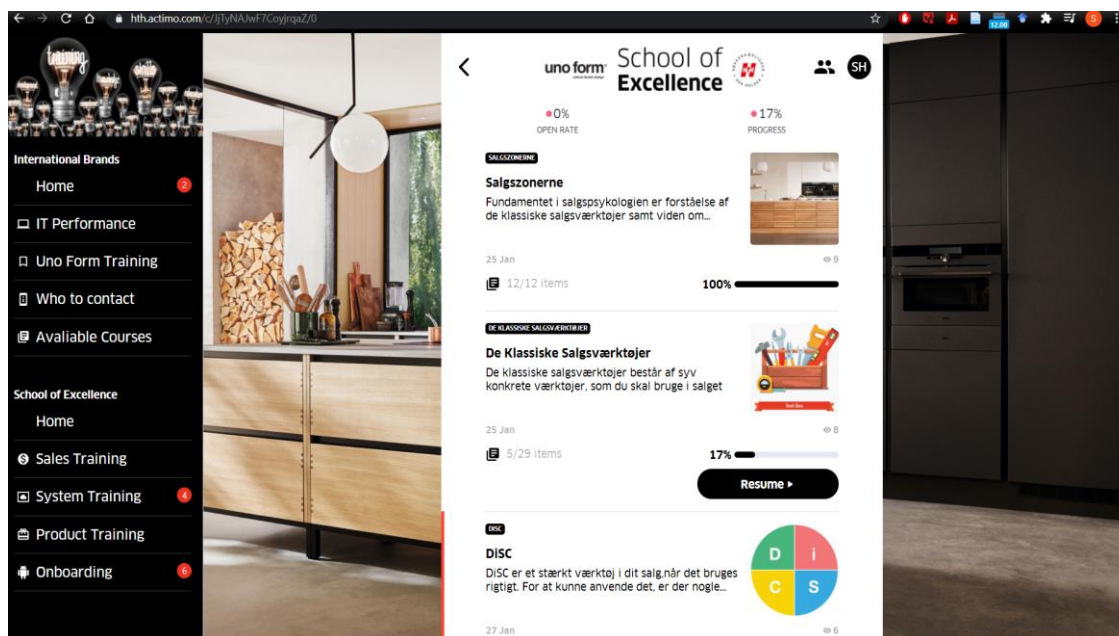
Denne skueværdi, at alle i princippet kan være eksperter, hvis de har ambition og ”drive”, fordrer ligeledes en form for pres og ydre motivation, som hos salgstraineerne. Så kraftig er denne tro på, at alle kan være eksperter, at man har valgt at gøre denne ekspert-forventning eksplicit: ”Vi har jo omdøbt alle vores sælgere til køkkeneksperter, så de ses jo som eksperter” (bilag 5, 00:33:56.252 - 00:34:46.141). At være ekspert sidestilles i forrige udsagn med at ”holde sig opdateret,” hvilket kan referere til, at man kontinuerligt tilegner sig viden og/eller erfaring – en form for lifelong learning tankegang (Laal, 2011). Yderligere er ekspert-titlen forbundet med forventningen om, at enhver medarbejder og trainee skal præstere i praksis (se forrige afsnit, HTH: Før og nu): ”Vi prøver i afdelingen [red. Uddannelsesafdelingen] at arbejde efter det her high performance team. Det vil vi også gerne prøve at brede ud til sælgerne [...]” (bilag 7, 00:40:27.917 - 00:41:32.637). Økonomisk omsætning bliver således kendetegnet på en ekspert i HTH’s praksis og det, som adskiller eksperter fra amatører eller ”dem der vil” fra ”dem der ikke vil.” Holder vi fast i denne opfattelse af topsælgere som (køkken-)eksperter (og dermed en form for professionelle), bliver spørgsmålet: Hvem har defineret dette kriterie, og med hvilket formål? Analyse-afsnittet har indtil videre tegnet et billede af de interviewede ansatte i HTH, som værende primært orienteret mod værdi for virksomheden, også når de ud fra egne opfattelser har været orienteret mod trivsel og work-life balance for f.eks. deres salgstrainees – som nævnt tidligere er skueværdier, underliggende antagelser og ønsket praksis ikke altid det samme som virkelig praksis (se afsnittet *Organisationskultur v. Schein*). Der synes her at være en forbin-

delse til teorien om, at visse professioners formål og gøren er styret af den organisation, hvor de er ansat. Hvis vi fortsat ser sælgerne i HTH som eksperter/professionelle, da hører sælgere under kategorien "kapitale professioner," som er orienteret mod værdi for virksomheden (se underafsnittet *Organisationerne overtager*).

En kritik af dette synspunkt kunne være det, at "sælgere" som sådan ikke er tilknyttet en bestemt/deres egen profession ud fra en klassisk forståelse af professionerne (se afsnittet *Litteraturstudie: Anden iteration*). Der har derfor aldrig eksisteret en profession, som har dikteret "rigtig" og "forkert" praksis og viden mm. for sælgere; dermed bliver det med stor sandsynlighed den vilkårlige organisation (i dette tilfælde HTH), som styrer normer og vilkår i praksis. Giver det således mening at anvende teori relateret til professionerne ifm. med eksperter? Både ja og nej. Det er ganske vist rigtigt, at "sælgere" ikke kan kategoriseres som en klassisk profession, – f.eks. via produktion af egen teori og viden eller monopol over et erhverv – men som vi også gennemgik i litteraturstudiets anden iteration, kan visse erhverv kategoriseres som semi-professioner, idet de anvender teorier fra historisk anerkendte professioner (se underafsnittet *Professionelle: Altruister eller bøller?*). I HTH's praksis anvender sælgerne bl.a. psykologi og sociologi i form af salgpsykologi. Man kan derfor også argumentere for, at sælgere som minimum bør kategoriseres som en slags semi-profession:



Figur 13: Eksempelvisning af HTH's online e-læringsplatform, School of Excellence, med samtykke fra HTH.



Figur 14: Eksempelvisning af HTH's online e-læringsplatform, School of Excellence, med samtykke fra HTH.

Pointen med denne diskussion var imidlertid at analysere os frem til, hvorvidt salg og omsætning som kriterie for at være en ekspert, var en værdi skabt af HTH som organisation/HTH's ledelse. Dette synspunkt antager også implicit, at HTH som virksomhed/HTH's ledelse har en definitionsmagt over praksis, som er upåvirket af de ansatte. Dette er ikke nødvendigvis tilfældet, idet vi må antage, at disse ansatte, hvad end der er tale om sælgere ellers salgstraineer, også har deres egen agenda, – deres egen livsverden og kognitive skemaer – som de tager udgangspunkt i, når de opererer i praksis (Ricoeur, 1975; Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Kigger vi på resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen (bilag 3), er svarene dog relativt ensartede, når det kommer til, hvorvidt man føler, at man som enkeltperson har indflydelse på undervisning/praksis. Som en salgstraineer formulerer det: *"Der er en bestemt måde at gøre tingene på, i den butik jeg er tilknyttet, og det er den måde, jeg så bliver oplært i"* (bilag 3).

Salgstrainees føler altså generelt, at HTH's praksis og værdier er defineret uafhængigt af dem selv, hvilket i høj grad kan vidne om et expert mindset (Sanders, 2008) ifm. oplæring; dette kan også ses som et artefakt. Hvorvidt det samme gør sig gældende for sælgere i HTH vides dog ikke, da spørgsmålene relateret til sælgere og salgstrainees, i form af henholdsvis interviews og spørgeskemaer, ikke var identiske (selvom mange af de samme spørgsmål går igen med små variationer) (bilag 2 og 3). Ifm. afdelingsleders visions om mere work-life balance, udtaler han f.eks., at *"[...] det der er positivt er, at man fra allerhøjeste sted [red. ledelsen] har sat det her [red. work-life balance] aller øverst på agendaen"* (bilag 6). Dette artefakt indikerer, at ledelsen har stor indflydelse på, hvorvidt tiltag i organisationen lykkes eller ej, men udelukker på ingen måde, at de ansatte også har indflydelse på samme. Jeg må derfor antage, at der er en reel mulighed for, at praksis ikke kun er defineret af HTH's ledelse, men også af organisationens medarbejdere, heriblandt sælgere og salgstrainees.

Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen

Uddannelsesafdelingens medlemmer er selv af den overbevisning, at de er eksperter på ét eller flere områder. F.eks. ser den digitale lærings- og udviklingsspecialist 2 sig selv som kommunikationsekspert, afdelingslederen ser sig selv som ekspert i ledelse, og digital lærings- og udviklingsspecialist 1 ser sig selv som ekspert indenfor salg (bilag 4-8). Mens medlemmerne individuelt ser sig selv som eksperter ifm. bl.a. salg og ledelse, ser et af medlemmerne hele gruppen som værende eksperter indenfor læring:

"Interviewer: [...] Er der nogle af jer, der er eksperter eller specialister indenfor læring?

Digital lærings- og udviklingsspecialist: Det vil jeg sige, at vi er allesammen er [...] F har været i gamet i 10 år, D og jeg har tilsammen 8 år, så det er jo 18 års erfaring, der spiller sammen. Det vil sige jeg gør os allesammen til specialister indenfor vores område." (bilag 7, 00:52:23.556 - 00:53:02.851)

Denne opfattelse har flere implikationer for måden, hvorpå man tænker og designer læring i HTH's praksis. For det første kan en opfattelse af sig selv som ekspert, og derfor som havende ekspertviden og -erfaring, tænkes at lede til, at man naturligt implementerer et expert mindset i praksis; Sanders definerer netop udgangspunktet for expert mindset som værende, at man anser sig selv som ekspert (Sanders, 2008). Sanders har dog, som nævnt i afsnittet "Designforståelse v. Sanders", ingen direkte bud på, hvilke professioner, erhverv eller lign. anvender hvilket mindset. Det kan dog tænkes, at man som selv-opfattet ekspert antager, at man ikke har et behov for andet eller mere end ens egen ekspertise:

"Interviewer: [...] Så der er ikke fx en læringsteori som ligger til grund for nogle af de beslutninger, der bliver taget? Det er mest den her erfaring med målgruppen, og det er så den styrke, I vælger at trække på?

Digital lærings- og udviklingsspecialist: Ja det vil jeg sige. Langt hen ad vejen, så er det klart, men går vi ud og skal investere i et kursus. Ta' fx forhandlingsteknik så bliver det klart, at så ligger vi jo noget teori til grund for den læring de får. Men stadigvæk altid krydret med noget den erfaring og noget håndgribeligt sådan, at den teori de får præsenteret, at de kan omsætte den til deres hverdag. Jeg tror, at det er nøglen til at man lærer." (bilag 7, 00:20:21.974 - 00:22:12.921)

Gruppens egen erfaring som sælgere og med salgstrainees (såvel som relevant teori), ifølge den digitale lærings- og udviklingsspecialist, kan derfor blive udgangspunktet for, hvordan man designer og udvikler læring og e-læring til HTH's salgstrainees. Dette udgangspunkt kan også ses som et artefakt, idet det er en del af designprocessen, at man hovedsageligt anvender gruppens erfaringer som en "ledesnor." Som jeg nævnte i min tidligere projektrapport (Højgaard, 2020), kunne dette bl.a. ses i måden, hvorpå vi i Uddannelsesafdelingen ikke inddrog brugerne som aktive medskabere af læring, som man f.eks. ville have gjort det ifm. et mere participatory mindset (Sanders, 2008).

Salgstrainees ses i stedet for som brugere af læring, hvem man af og til kan hente f.eks. feedback fra, men ikke mere:

"[...] en gang om året spørger [red. vi] alle brugerne, som er blevet onboardet om, hvordan processen har været. [...] Og det bruger vi jo til at evaluere på, hvor det er vi skal ind og optimere. Udover det at spørge brugerne, så tager vi også [red. udgangspunkt] i de analyser, der kommer fra forskellige bureauer. Vi bruger CompanYoung, som er det førende indenfor elevuddannelse i Danmark." (bilag 6, 00:17:32.282 - 00:19:17.366)

Udover at hente feedback fra brugerne, konsulterer man altså også udefrakommende, som man anser for eksperter indenfor uddannelse og læring; i dette tilfælde firmaet CompanYoung, såvel som læringskonsulenten omtalt i starten af dette kapitel. Det kan derfor tolkes, at Uddannelsesafdelingen ikke anser deres egen viden og erfaring som nok i sig selv, som indikeret tidligere i dette afsnit, hvilket også kan ses som et artefakt. Yderligere synes det relevant at påpege, at ikke alle afdelingens medlemmer er enig i påstanden om, at de alle er eksperter indenfor læring:

"[...] er vi eksperter i at få vores HTH sælgere udlært og give dem motivationen og læringen til dem? Ja, det er vi nok. [...] men at kalde sig ekspert generelt på læring, så skal du have mange års praksiserfaring og du skal også have taget mere uddannelse end F, jeg og A har." (bilag 4, 00:42:55.971 - 00:43:46.552)

Denne splittede opfattelse af fælles ekspertise i gruppen virker umiddelbart forvirrende ift. den antagelse, at man i afdelingen anvender et expert mindset: Hvordan kan man dette ifm. læring og uddannelse, hvis man ikke opfatter sig selv som ekspert på området? Er det mon årsagen til, at man konsulterer udefrakommende eksperter? Umiddelbart synes det også kritisk, at man kan være tildelt titler som "læringspecialist" i en uddannelsesafdeling, hvis man oplever, at andre sidder inde med en "stærkere" viden eller erfaring end en selv (Fincham, Clark, Handley, & Sturdy, 2008)... og så alligevel ikke. I ovenstående udsagn siges det implicit, at der eksisterer forskellige grader af ekspertise. Staffan Furusten og Andreas Werr, som også indgik i litteraturstudiets første såvel som anden iteration (se kapitel 1, *Indledning og problemfelt*), nævner også, hvordan ekspertise kan deles op i "bedre" og "værre" ekspertise (Furusten & Werr, 2016).

Uddannelsesafdelingens digital lærings- og udviklingsspecialist placerer således sig selv og afdelingens øvrige medlemmer i denne "værre" kategori, idet han anser afdelingens viden som specifik fremfor generel – hvilket kan anses som en skueværdi ift. afdelingens syn på ekspertrollen. Specifik viden er dog ikke anset som "værre" viden i organisationer/virksomheder, idet sektorspecifik ekspertviden ofte er foretrukket fremfor mere generel ekspertviden (Fincham, Clark, Handley, & Sturdy, 2008), som nævnt i litteraturstudiets anden iteration (se afsnittet *Litteraturstudie: Anden iteration*). Man kan derfor argumenteres for, at Uddannelsesafdelingen medlemmer har et stærkere "krav" på eksperttitlen i en "HTH-kontekst" eller "køkken- og salgs kontekst" i kraft af deres mangeårige erfaring, end f.eks. en konsulent, hvis erfaring er mere "spredt ud" over forskellige sektorer og markeder. Hvorvidt denne ekspertise kan overføres til, hvordan man underviser og oplærer salgstrainees, er svært at sige: Kan man gøre krav på en

eksperttitel indenfor læring, hvis man ikke har sektor-specifik erfaring inden for f.eks. uddannelsessystemet?

Opsamling

Jeg har i denne del af analysen forsøgt at fremhæve følgende artefakter og skueværdier ifm. temaet *"Alle kan være en ekspert – hvis de vil,"* såvel som tilhørende undertemaer:

	Det kræver ambition og resultater at være ekspert	Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen
Artefakter	• Fri adgang til viden (kan have dobbeltbetydning) • Der er en bestemt måde at gøre tingene på i butikkerne • Ledelsen har stor indflydelse på tiltag ifm. onboarding og uddannelse	• Gruppens erfaringer er udgangspunktet for læring • Eksperttitler (specialister) indikerer selvopfattelse som ekspert og et • Uddannelsesafdelingen anvender konsulenter, hvilket kan indikere usikkerhed på egen ekspertise ift. læring
Skueværdier	• Alle kan være eksperter, hvis de har "drive"	• Uddannelsesafdelingens medlemmer besidder "være" ekspertise end andre eksperter

Artefakter og skueværdier ifm. første underafsnit, *"Det kræver ambition og resultater at være ekspert,"* synes at danne den underliggende antagelse, at salgstrainees i HTH (og til en vis grad også sælgere) i dag er deres "egen lykkes smed," når det kommer til uddannelsen som sælger; de har aldrig haft så meget autonomi, som de har i dag, men med denne autonomi følger også et ansvar for at ville være den bedste version af sig selv – at ville være en køkkenekspert. Jeg baserer primært denne underliggende antagelse på mine tolkninger af artefakter omhandlende salgstrainees frie adgang til viden, såvel som den skueværdi, at alle kan være eksperter, hvis de vil eller arbejder hårdt nok. Den frie adgang til viden synes dog at kunne tolkes på flere forskellige måder, som artefakter nu engang kan (Schein, *The Levels of Culture*, 2004), hvilket gør denne underliggende antagelse usikker.

Andet underafsnit, *"Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen,"* syntes ikke at indikerer nogle underliggende antagelser. Derimod henviste artefakter og skueværdier til det modsætningsforhold, at man i Uddannelsesafdelingen både anser sig selv som eksperter samtidigt med, at man implicit synes at sige, at andres (konsulenters) ekspertise er "bedre." Dette kan ikke tænkes at have større betydning for læringsdesignet i afdelingen, idet man fortsat anser sig selv som eksperter, og derfor fortsat har tendens til at anvende et ekspert mindset (Sanders, 2008). Dog er det en mulighed, at konsulenter

kommer med indsigter og mindsets mm., som udfordrer afdelingens medlemmer. Udfordringen ved dette ville imidlertid være, at konsulenterne således skulle gøre op med elementer af den etablerede organisationskultur, hvilket synes usandsynligt.

Iht. specialets problemformulering (se afsnittet *Problemformulering*), besvarer denne del af analysen, hvem der opfattes som eksperter i HTH's Uddannelsesafdeling – og siger også lidt om deres rolle ifm. ekspertkulturen i HTH. Afdelingens medlemmer opfatter i høj grad sig selv som eksperter på flere områder, heriblandt læring – dog med delte meninger om graden/"størrelsen" af denne sidstnævnte ekspertise. Denne selvopfattelse kan i sidste ende tænkes at bidrage til en ekspertkultur, idet den fordrer et expert mindset (Sanders, 2008), som nævnt ovenfor.

Udover selvopfattelsen som eksperter, ses også en opfattelse af sælgere som "køkkeneksperter" – eksperter i salg af køkkener. Implikation af denne eksperttitel til HTH's sælgere, kan tænkes at være et produkt af den underliggende antagelse nævnt tidligere: At man i HTH har ansvar for sin egen succes (ifm. læring, salg og ekspertise). Dermed kan det også tænkes, at der naturligt medfølger en vis form for pres på den enkelte sælger og trainee i form af forventninger relateret til ydeevne og omsætning. Ifm. oplæring og undervisning kan dette enten ses som en motiverende eller demotiverende faktor for den enkelte (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006).

Ressource- og profitorienteret læring

Det sidste hovedtema, "*Ressource- og profitorienteret læring*," underbygges af tre undertemaer: "*Benspænd for læring*," "*Læringens dimensioner – Online, selvstyret og effektiv læring*" og "*Standardiseret og målbar læring*." Jeg vil i dette afsnit udfolde undertemaerne enkeltvist, såvel som påpege sammenhænge undertemaerne imellem. Til sidst vil jeg opsummere fundne artefakter og skueværdier samt påpege underliggende antagelser og deres implikation for læringsdesign i HTH's Uddannelsesafdeling.

Benspænd for læring

Første undertema, "*Benspænd for læring*," er af en speciel karakter, idet det består næsten udelukkende af koder fra interviewet med den udefrakommende læringskonsulent (bilag 8). Temaet står derfor ikke specielt stærkt sammenlignet med de øvrige undertemaer i dette afsnit, idet der ikke kan påpeges en tydelig tendens i Uddannelsesafdelingen gennem fælles oplevelser og erfaringer fra flere informanter. Jeg har alligevel valgt at inkludere temaet i analysen, da læringskonsulenten, som den eneste udefrakommende informant, bidrager med et unikt syn på, hvorfor man designer læring og uddannelse i HTH, som man gør. Han har aldrig været en fast del af gruppen eller den daglige praksis i organisationen, og er derfor højst sandsynligt ikke indforstået med organisationskulturens underliggende antagelser, hvilke han derfor ikke kan sige noget direkte om (Schein, *The Levels of Culture*, 2004). Dette kan dog også tænkes som en fordel, idet han heller ikke er "forblændet" af f.eks. underliggende antagelser og selvfølgeligheder i Uddannelsesafdelingens organisationskultur, og derfor kan se ting med en grad af objektivitet (hans egen livsverden taget i betragtning (Friberg & Öhlen, 2018)).

Hans mangeårige uddannelse, erfaringer og ekspertise indenfor læringsdesign og uddannelse (ifølge ham selv omtrent 10 års erfaring), giver også hans udsagn og observationer relevans ifm. læring og undervisning (Fincham, Clark, Handley, & Sturdy, 2008).

Det største benspænd for læring er ifølge læringskonsulenten, at man i HTH har et låst mindset, når det kommer til læring og uddannelse. Her taler han ikke alene om sælgernes eller Uddannelsesafdelingens mindset, men også om mindsettet hos salgstrainees:

"[...] meget af det jeg har oplevet, når jeg har holdt fysiske kurser med dem [red. sælgere og salgstrainees], det er, at deres mindset ikke har et udviklende tankesæt. Det er et låst tankesæt, hvor de faktisk ikke er klar til læring. I virkeligheden så står de bare og tripper, fordi de venter på at komme hjem igen, så de svarer nogle tilbage på deres køkkener, fordi de er bagud med deres opgaver. [...] Så ved jeg godt, at jeg kan lave verdens bedste dag [red. undervisning/kursus], men der hvor deres mentale fokus er, det er ikke at være til stede i undervisningen. Det er uuh der sidder nogle kunder og venter på, at jeg svarer." (bilag 8, 00:16:37.236 - 00:17:12.129).

Sælgere og salgstrainees er altså ikke drevet af at ville lære noget ifm. kurser og faglig viden, men i stedet for af at sælge (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006), hvilket kan ses som et artefakt ifm. adfærd (Schein, The Levels of Culture, 2004). Ser vi tilbage på vores to forrige afsnit af analysen (se afsnittene *HTH: Før og nu* og *Alle er eksperter*), synes dette ikke sært. Salgstrainees og sælgere bliver 1) undervist i og opfordret til, at yde/sælge så meget som muligt, hvis de gerne vil være køkkeneksperter og 2) bliver ikke belønnet efter erfaring, viden eller anciennitet, men efter ydeevne og omsætning. Derved spiller tankegangen om, at alle kan være eksperter, en direkte rolle ift. sælgernes selvopfattelse og læringens mål (se afsnittet *Alle kan være en ekspert – hvis de vil*). Resultaterne af dette ses i ovenstående udsagn, idet sælgere og salgstrainees mister motivationen for at lære: Den erstattes af motivationen for at sælge. Dette har også implikationer for, hvordan man opfatter uddannelse i HTH's praksis ifølge læringskonsulenten, som ser denne skueværdi i praksis:

"[...] uddannelse det er en belastning. [...] Belastning i hverdagen. Det koster på driften. Det gør vi bagud. [...] Det er ikke en hjælp. Så vi sætter en medarbejder på kursus, så er afdelingen bagud, så er du nødt til som leder at træde ind, og så har man jo heller ikke tid til at følge op. Hvis vi begynder at give dem opgaver med det også, så laver vi bare dobbelt belastning." (bilag 8, 00:24:34.378 - 00:25:05.878)

Man har således designet et uddannelsesforløb, som paradoksalt nok ikke er designet til at promovere ønsket om mere uddannelse eller læring, men i stedet er designet til at fremme ønsket om at være en køkkenekspert: At sælge og at skabe omsætning (se afsnittet *Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen*). Læringens indholdsdimension bliver derfor todelt, idet salgstrainees lærer om både teorien og metoden bag et salg, såvel som nødvendigheden af at sælge (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Drivkraftsdimensionen understøtter dog kun den sidste del af indholdet, – nødvendigheden af at sælge – idet salgstrainees ikke motiveres (fra HTH's side) til at fordybe sig i

den første del af indholdet – fagene. Ovenstående udsagn synes derimod at indikere det, at salgstrainees (og sælgere) demotiveres ift. at lære, da det tager tid, som kunne være blevet brugt på at sælge – hvilket kan ses som et artefakt. Denne indikation understøttes af følgende udsagn fra lærings- og udviklingsspecialisten, forud for hvilket jeg spurgte ind til, hvad man evt. gjorde for at forhindre, at salgstraineen ikke fik det nødvendige læringsudbytte fra undervisningen (bilag 7, 00:31:46.342 - 00:33:35.574):

"[...] hvis der kommer en leder derude og siger, jeg har Simon og han får ikke lukket nogle sager, når han [red. har] kunder inde, hvad kan vi gøre? Step 1, kig i vores platform. Har Simon taget moduler omkring forhandling og lukketeknik. Det kan vi se, at det har han ikke set. Så har vi allerede noget der. Sæt ham i gang med at se det, og så har han nogle redskaber, han kan bruge til at få afsluttet sit salg." (bilag 7, 00:33:35.574 - 00:34:13.794)

Denne check-up proces kan ses som et artefakt, hvorved en salgstrainees læringsudbytte måles ud fra, hvor meget han/hun sælger. Oplever man, at en salgstraineen falder bagud ift. sit salg, reagerer man ved at tilbyde dem yderligere undervisning. Men hvis drivkraften ikke er til stede for at ville modtage undervisning, kan dette virke formålsløst.

Indikationen om demotivation og modstand mod læring understøttes også af flere af salgstraineernes svar fra de indsamlede spørgeskemaer (bilag 3), idet de blev spurgt ind til undervisningens relevans såvel som deres motivation for at blive undervist (spørgsmål #7, #8 og #9). Her svarer f.eks. salgstraineen nr. 3 og nr. 4, at de ofte oplever irrelevant læring, og at motivationen derfor kan være "svingende." Salgstraineen nr. 4 siger direkte: *"Synes ikke jeg har lært noget relevant på dette skoleophold endnu"* (bilag 3). Salgstraineen nr. 5 og nr. 7 påpeger også, at den læring, som de finder relevant, er den de kan se sig selv bruge i butikkerne, hvilket igen understøtter idéen om, at motivationen for læring er placeret udelukkende på salget. Dette understøttes også af salgstraineen nr. 17, som skriver, at han/hun *"[...] er her for arbejdet og undervisningen er en sidegevinst. Så det at undervisningen tager tid fra arbejdet kan være demotiverende. Men så må man omstille sig"* (bilag 3, salgstraineen nr. 17). Det skal nævnes, at ingen af de ovennævnte salgstrainees direkte skriver, at de har fokus på at sælge, men i stedet for ofte nævner "butikken" eller "arbejdet," som i eksemplet fra salgstraineen nr. 17. Dermed kan det ikke udelukkes, at de nævnte trainees tænker på andet og mere end salg, f.eks. at træne deres færdigheder ifm. kundekontakt eller andet, når de f.eks. skriver, at de hellere ville være i butikken.

Modsat læringskonsulentens antagelse om, at sælgerne er demotiverede for at lære, skriver flere salgstrainees også, at de føler sig motiverede for at modtage undervisning på lige fod med at stå i butik og sælge. F.eks. svarer salgstraineen nr. 9, at han/hun er motiveret for sin undervisning, og ville *"[...] ønske at der var mere tid til mere undervisning i dagligdagen"* (bilag 3). Ligeledes svarer salgstraineen nr. 11, at han/hun er "meget motiveret" for sin undervisning, hvilket også synes at være det korte svar hos mange af de andre adspurgte. Disse udsagn går kontra læringskonsulentens udsagn om, at salgstrainees mentale fokus er andetsteds, og at de helst vil tilbage til HTH-butikkerne så hurtigt som muligt. Udsagnene går også kontra min ovenstående påstand om, at

man har designet et uddannelsesforløb, som udelukkende motiverer salgstrainees til at skabe omsætning for omsætningen skyld, og som demotiverer dem ifm. undervisning og læring. Lige præcis hvorfor disse salgstrainees er motiverede for at lære, synes der at være mange svar på. Nogle salgstrainees nævner, at deres underviser er god til at inddrage dem (f.eks. salgstraineer nr. 5 og 8), nogle nævner fysisk undervisning som værende mere motiverende end digitalt (f.eks. salgstraineer nr. 4 og 12), og andre nævner blot, at emnerne er spændende (f.eks. salgstraineer nr. 6 og 13). Jeg vil vende tilbage til visse motivationsfaktorer senere i analysen – mere specifikt næste afsnit, *"Digital, selvstyret og effektiv læring."*

Pointen i denne del af analysen synes imidlertid at være, at mens læringskonsulenten ser en manglende motivation (et "låst mindset") hos salgstrainees og sælgere grundet fokus på salg, som gør dem uimodtagelige overfor læring, både understøtter og modsiger svarene fra diverse salgstrainees denne observation (bilag 3). Flere trainees nævner, at deres motivation ofte er svingende, mens andre direkte påpeger, at undervisningen tager tid væk fra arbejdet, eller at de er motiverede for den læring, som de kan bruge i butikkerne (altså ifm. salg). Salg som den primære drivkraft for at ville lære, kan derfor ikke ses som den eneste motivationsfaktor for salgstrainees ifm. oplæring og undervisning (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Nogle udtalelser og svar fra Uddannelsesafdelingen og salgstrainees indikerer dog den skueværdi, at salg er det primære mål ifm. at uddanne sig til HTH-sælger. Ud fra et designperspektiv kunne det derfor give mening at appellere til flere forskellige former for motivation for at fremme tilegnelse af viden hos den enkelte trainee. Dette kunne fremme motivationen for at lære såvel som motivationen for at skabe større omsætning. Ydermere kunne man ifm. undervisning og oplæring også fremhæve læring som et mål på lige fod eller i samspil med salg, for derved skabe en sammenhæng mellem drivkraft og indhold i læringen (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006).

Digital og selvstyret læring

Jeg antog i ovenstående underafsnit, *"Benspænd for læring,"* såvel som afsnittet *"HTH: Før og nu,"* at læring i HTH hovedsageligt synes at være orienteret mod praksis. Jeg har i disse afsnit tolket, at denne praksis-orienterede læring skyldes en forventning om henholdsvis høj ydeevne og salg hos den enkelte salgstraineer. Denne tolkning understøttes af lærings- og udviklingsspecialisten, som siger:

"[...] vores [red. HTH's uddannelsesforløb], hvis du lige tager salgspsykologien ud af ligningen, er meget praktiskorienteret. [...] Og det er faktisk den kombination, der gør, at vi ser, at mange af vores trainees, inden de overhovedet er færdige med deres 2-årige uddannelse, performe bedre end en almindelig salgskonsulent [...] Og det er jo til vores fordel, for så kan vi jo få endnu flere trainees ind, som vi jo gerne vil, for vi kan se, at det er god business case. Vi betaler dem en elevløn, men [red. de] performer bedre end lønnen de skal have, og så er det bare en god case." (bilag 7, 00:12:13.139 - 00:14:13.990)

Mens praksisorienteret læring altså synes at være det primære fokus i HTH's uddannelsesforløb, har jeg i dette speciale som udgangspunkt valgt at fokusere hovedsageligt på det e-læringsforløb og den fysiske undervisning i HTH (se afsnittet *Interessefelt og Mit udgangspunkt*). Hermed ikke sagt at oplæring i HTH-butikkerne ikke spiller en stor rolle (for ikke at sige større) end digital undervisning, hvilket empirien tydeligt synes at have vist i kraft af det store fokus på salg og tid i butikkerne (se afsnittene *HTH: Før og nu* og *Alle kan være en ekspert – hvis de vil*). Specialets fokus har dog været fokuseret på Uddannelsesafdelingen og den læring og e-læring, som gruppens medlemmer designer i kraft af deres organisationskultur. Min dataindsamling har derfor ikke haft denne oplæring i butikkerne som fokus, og nedenstående citater og koder afspejler derfor ikke nødvendigvis denne del af salgstraineernes uddannelse på lige fod med fysisk og digital undervisning.

Når vi taler om læringens rammer ifm. HTH's undervisning, er den undervisning, som Uddannelsesafdelingen tilbyder, "[...] 100 procent online [...]" (bilag 7, 00:14:47.532 - 00:15:09.692). Hertil er der flere årsager, hvoraf den ene er autonomi og selvstyret læring for den enkelte salgstraine, f.eks. ift. tid og sted (bilag 4, 00:06:13.451 – 00:06:45.895) eller ift., hvilket læringsindhold de ønsker at tilgå (begge pointer kan ses som skueværdier):

"[...] der har vi gjort det sådan i det nye onboarding-system, at der er åben for det hele, så vi bremser ikke nogen i deres fremgang og i deres læring, så hvis de har lyst kan de rykke frem til trin 6, hvor de selvfølgelig bliver lidt mere [red. udfordret], der skal du have lidt mere baggrundsviden fra de foregående steps for at få forståelsen, men det kan de gøre, hvis de føler, at det de allerede har været igennem er for nemt." (bilag 7, 00:28:37.369 - 00:29:49.639)

Herved kan vi også se, hvordan Uddannelsesafdelingens medlemmer fortsat er præget af den forhenværende ekspertkultur i HTH, hvor et stærkt hierarki og vidensmonopol hos topsælgere, såvel som en ustruktureret opstart for nye, var hvad definerede hverdagen (se afsnittet *HTH: Før og nu*). Det kan antages, at afdelingens medlemmer, grundet deres utilfredshed med disse aspekter ifm. deres egen opstart i HTH, har valgt at designe "modsat" denne kultur.

"Digital lærings- og udviklingsspecialist 1: *Jeg kunne ikke køre selvstudier og informere mig på egen hånd. Det kan man til en vis grad i dag.*

Interviewer: *Ja. Så de havde en slags magt på en eller måde, fordi de sad med informationen, som du siger?*

Digital lærings- og udviklingsspecialist 1: *Ja. [...] I dag er den information jo lagt op på video. Vi har taget den magt fra dem [red. (top-)sælgere] og ind i systemet kan man sige."* (bilag 4, 00:09:02.412 - 00:09:31.591)

Denne handling kan ses som et artefakt. Den tidligere ekspertkultur har således fået implikationer for det nuværende læringsdesign af HTH's e-læringsforløb. Gruppens erfaringer og oplevelser, deres livsverden (Friberg & Öhlen, 2018), har således dikteret, hvordan de har designet e-læringen. Dette har resulteret i en e-læring, som er hovedsagelig selvstyret af den enkelte salgstraine i form af åben adgang til al materiale på

læringsplatform og digital selvstudie uafhængig af tid og sted. Hermed ses der også en parallel til tankpasserpædagogikken (Larsen, 1994), idet e-læring tænkes at kunne fungere uden samspil mellem underviser og salgstraineé, eller salgstraineés imellem (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006); som en "påfyldning" af viden uafhængig af kontekst. Kontra til dette kan det dog ses, at afdelingens medlemmer også lægger vægt på værdien i fysisk undervisning, bl.a. pga. samspilsdimensionen i læring (bilag 7, 00:16:11.428 – 00:17:11.478). Der er altså en bevidsthed om, at salgstraineés ikke kan lære uafhængigt af samspilsdimensionen på trods af et læringsdesign, som synes at afspejle den modsatte opfattelse.

Det skal nævnes, at mens alle Uddannelsesafdelingen medlemmer omtaler den ustrukturerede og "kaotiske" (se afsnittet *HTH: Før og nu*), er det kun digital lærings- og udviklingsspecialisten, som har oplevet denne kultur i stillingen som salgstraineé – de to andre medlemmer har haft deres opstart i deres nuværende stillinger.

Udover autonomi og selvstyring er e-læring også anvendt ud fra et ressource- og økonomiræsonnement:

"[...] det [red. online læring] er jo en nem måde at lære på, for du har jo altid adgang til det, så man skal ikke bruge ressourcer og skal ikke stille mig ud i fire timer i en butik og snakke. Det kan du gøre i døgnets 24 timer, når du har lyst til det og tid til det, så det er både for og imod. Jeg tror, at i den perfekte verden skulle det nok hedde 80/20. 80 procent online 20 procent fysisk." (bilag 7, 00:15:30.870 - 00:16:03.399)

E-læring bliver dermed et mindre ressourcekrævende alternativ til fysisk undervisning, idet det ikke kræver nær så meget tid af afdelingens medlemmer. Ikke alene det, men underviseren kan måske delvist udeblive, da man som salgstraineé, som nævnt i ovenstående, altid har adgang til e-læring. Lærings- og udviklingsspecialisten uddyber således:

"Hvis vi bare tager de digitale briller på, så underviser vi så digitalt, fordi det er den måde vi kan ramme flest på og dermed have den største impact. Og så kan man sige, at det er også det trenden går imod. Det er det digitale. Du kender det fra Netflix. Du skal kunne træne og se noget, når du har lyst og så kommer der selvfølgelig også ressourcer og økonomi i spil. Det er langt billigere at få købt noget undervisning, du kan bruge i x antal år end at sætte en underviser ud i x antal timer. Men jeg vil sige, at vores filosofi digital det er helt klart for at ramme massen." (bilag 7, 00:18:49.553 - 00:19:48.993)

Gruppens øvrige medlemmer nævner ikke denne ressource- og økonomitankegang direkte, hvilket kan pege i retning af en uenighed eller splittelse i gruppen. Man kunne derfor antage, at effektivitet og/eller en ressource- og økonomitankegang ikke kan ses som et artefakt ifm. læringsdesign (Schein, The Levels of Culture, 2004). Ser vi dog tilbage på nogle af de temaer, som vi allerede har gennemgået, kan det også ses, at både afdelingslederen og digital lærings- og udviklingsspecialist 2 begge har fokus på (økonomisk) værdi for virksomheden; både ift. en forventning om medarbejdere ydeevne, såvel som en sammenkobling mellem tilfredse medarbejdere og profit (se afsnittet *HTH: Før og nu*).

Jeg vil derfor argumentere for, at der er et fokus på ressourcer og økonomi ifm. læringsdesign, som kan ses indirekte, om end dette ikke kan understøttes direkte vha. citater.

En anden faktor er, hvordan digital undervisning har indflydelse på samspils- og tilegnelsesdimensionen af læring (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Lærings- og udviklingsspecialisten nævner selv, at der bør være en blanding af e-læring (80% af tiden) og fysisk (20% af tiden) undervisning, hvilket han argumenterer for ved at nævne, at fysisk undervisning giver "[...] *en mere personlig forståelse af tingene, og man kan spørge en underviser* [...]" (bilag 7, 00:16:11:428 - 00:17:11:478). Han frembringer også det argument, at samspillet salgstrainees imellem er lige så vigtigt som samspillet mellem salgstraineer og underviser, og at dette skaber tilsammen skaber "[...] *en bedre læring* [...]" (bilag 7, 00:16:11:428 - 00:17:11:478). Denne opfattelse af fysisk undervisning som en motivationsfaktor nævnes også af digital lærings- og udviklingspecialist 2, som ser en fordel i at kombinere flere forskellige læringsformer:

"Vi kan godt lide at lave det så blended learning som overhovedet muligt. I den optimale verden hvis du spørger mig, det er også det vi arbejder os frem mod, så har du noget face-to-face klasseundervisning og så har de noget e-learning og noget webinar kombineret med noget gamification på en eller anden måde så det også er spændende, for så har du et konkurrenceelement [...] og så har vi for at holde motivationen oppe noget, hvor vi mødes face to face og måske giver noget viden eller fabrikskendskab, som man kan få ved at gå op og få følelsen af det sted vi tager hen med dem." (bilag 4, 00:19:39.969 - 00:20:50.434)

Specielt den sidste del af dette citat, hvor det nævnes, at "face-to-face"/fysisk undervisning anvendes for at holde motivationen oppe synes relevant, idet flere af de adspurgte salgstrainees i spørgeskemaundersøgelsen netop oplevede fysisk undervisning som motiverende (bilag 3), som nævnt i forrige afsnit (se afsnittet *Benspænd for læring*). Derudover oplevede flere salgstrainees også digital undervisning som demotiverende (bilag 3). Uddannelsesafdelingen kan derfor tænkes at have et godt kendskab til læringsmålgruppe, altså salgstrainees, idet afdelingen ved, at fysisk undervisning foretrækkes. Ud fra de ovenstående analyseafsnit kan vi antage, at dette kendskab er udviklet gennem en blanding af gruppens fælles erfaringer og succeser (Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004), såvel som det enkelte medlems egne oplevelser (se afsnittet *HTH: Før og nu*) – og selvfølgelig analyse af feedback fra salgstrainees (se underafsnittet *Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen*). Dette har den implikation for læringsdesignet i afdelingen, at selvom man synes at anvende et expert mindset (Sanders, 2008) i kraft af bl.a. læringsdesign med udgangspunkt i Uddannelsesafdelingens egne erfaringer, anvender man også salgstraineernes erfaringer og oplevelser i samme læringsdesign.

Der synes dog at være en uoverensstemmelse i, at man kontinuerligt arbejder med og har fokus på digital undervisning, som skal "ramme massen," som er digital, selvstyret og effektiv, hvis man i Uddannelsesafdelingen ved, at denne form for e-læring har en tendens til at være demotiverende for salgstrainees: Hvorfor så fortsætte denne form for læringsdesign? Dette bringer os tilbage til diskussionen om, hvorvidt formål, værdi

og indhold mm. ifm. læringsdesign i HTH dikteres af organisationen og dennes ledelse, eller af Uddannelsesafdelingen og dennes medlemmer (se afsnittet *Det kræver ambition og resultater at være ekspert*). Hvis det er ledelsen, som i sidste ende dikterer læring ud fra værdi for organisationen, har dette den implikation for læringsdesign, at det ikke længere tager udgangspunkt i værdi for salgstrainees (se underafsnittet *Hvad er værdi?*). I dette tilfælde bliver det ligegyldigt hvilket mindset Uddannelsesafdelingen anvender ifm. læring, da det alligevel ikke har nogen reel indflydelse på læringsdesign. Man kan dog også se den kontinuerlige anvendelse og videre udvikling af e-læring som et eksempel på, at Uddannelsesafdelingen netop anvender et expert mindset. Hvis afdelingens medlemmer ved, at salgstrainees demotiveres af e-læring, men fortsat designer med e-læring som udgangspunkt, da ignorerer de i og for sig den feedback fra og viden om læringens målgruppe, som de, som udviklere af læring, er i besiddelse af. Måske ud fra den opfattelse, at de som eksperter ved bedst (se afsnittet *Alle kan være en ekspert – hvis de vil*).

Endnu et perspektiv kunne blot være, at man i Uddannelsesafdelingen har et begrænset antal ressourcer (tid, mennesker, penge etc.), hvoraf kun en procentdel af disse kan anvendes ifm. videre udvikling og design af læring. E-læring kunne i dette tilfælde være valgt af den simple grund, at det er billigere og mere effektivt at anvende end fysisk undervisning. Dette er også kongruent med udtalelserne fra lærings- og udviklings-specialisten anvendt i dette afsnit.

Standardiseret og målbar læring

Uddannelsesafdelingens mål, når det kommer til undervisning af salgstrainees, er først og fremmest, at de skal lære det samme, hvilket kan ses som en skueværdi:

"[...] at vi kører med to spor. Hvis man kommer ind fuldstændig grøn uden nogen køkkenerfaring, så har man det her spor [...] med en onboarding proces [...]. Hvor man skal lære vores produkter og vores system og vores leverandører. Vi har beskrevet en salgsproces, som kunderne som minimum skal opleve, når de kommer ind i vores butikker. Og det bliver de jo skolet i for at kunderne som minimum oplever det her niveau, når man kommer i en HTH butik." (bilag 6, 00:27:48.028 - 00:29:29.470)

Afdelingslederen uddyber dog, at der gøres undtagelser i uddannelsesforløbets proces, f.eks. ift. merit, men at der ikke gøres undtagelser i uddannelsens indhold. Alle skal arbejde "the HTH-way":

"Og det ved vi jo med vores servicekoncept og onboarding, at hvis vi kommer igennem på denne her måde her, så er der i hvert fald en rimelig stor sandsynlighed for, at du [red. vilkårlig salgstraineer] bliver en succes, fordi vi har gennemtestet det og prøvet det med så mange gange. [...] Men der kommer også nogle udefra, som gør at vi går lidt på kompromis med. Det kan være, at det er en svanesælger [red. sælger fra Svane Køkkenet], som har arbejdet i 10 år med det, så skal han måske ikke have så meget med konflikthåndtering, for det

har han prøvet før, men han skal stadig sælge køkkener på the HTH-way på HTH's systemer. Så det skal han som minimum læres op i, så der går man ind og laver en individuel tilpasning alt efter hans kompetencer.” (bilag 6, 00:29:29.510 - 00:30:23.067)

HTH's undervisningsforløb tager altså i visse aspekter hensyn til den lærendes tidligere erfaring; hvad de har gennemgået og lært i kraft af f.eks. et tidligere arbejde – denne proces kan ses som et artefakt. Sagt på en anden måde, deres kognitive skemaer ifm. salg (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006). Hermed kan det ses, at Uddannelsesafdelingen også designer læring ud fra, hvad man kan kalde konstruktivistiske elementer. Dette understøttes også af nedenstående udsagn fra digital lærings- og udviklingsspecialist 1:

”[...] vi tror jo på alt salg er personlig. Det vil sige, at vi tager folk igennem vores onboarding, så har de alle sammen forskellige udgangspunkter. Nogle kommer med håndværksmæssig udgangspunkt, nogle kommer direkte fra eller skole eller en butik, men der er det meget meget vigtigt, at de bruger de egenskaber og den personlighed og den profil de er, for at blive den HTH sælger de vil være. Så vi bygger nogle værktøjer, der gør, at to personer sagtens, der kører igennem det samme forløb, får forskellige opfattelser af nogle af tingene og får forskellige fokuspunkter, så de er ikke nødvendigvis udviklet til de samme sælgere, når de er færdige. Så vi tager på den måde højde for, hvor de kommer fra og hvad de har med i bagagen. Det er vores stærkeste side. Det er, at vi ikke generalisere og siger, at alle sammen skal kunne gøre det på en ens måde.” (bilag 4, 00:23:10.401 - 00:24:34.221)

Det påstås således, at der også tages udgangspunkt i hver enkelt salgstrainees personlighed, evner og ønsker, hvilket igen er konsistent med en konstruktivistisk læringsforståelse, og hvilket også kan anses som en skueværdi. Ovenstående citater understøttes også af flere salgstrainees, som bl.a. udtaler *”[...] vores underviserlytter til at og tage de indvendinger vi har til overvejelse”* (bilag 3, salgstraineer nr. 6). En anden salgstraineer svarer: *”[...] Meget er naturligt forudbestemt, men måden vi griber undervisningsformerne an på bliver tit lagt op til os, som elever, til at beslutte”* (bilag 3, salgstraineer nr. 2). Begge udtalelser indikerer tydeligt et expert mindset (Sanders, 2008), idet underviseren udpeges som den primære beslutningstager. Samtidigt indikeres det dog også, at der i undervisningen ofte tages hensyn til salgstraineernes ønsker og behov. Disse udtalelser og svar udfordrer således min tidligere opfattelse af HTH's læringsdesign og uddannelsesforløb, hvilket jeg tidligere har kategoriseret som behavioristisk (se afsnittet *Mit udgangspunkt*). Implikationerne for en mere konstruktivistiske tilgang til læring, når det kommer til læringsdesign, kan tænkes at være en større interesse i brugernes erfaringer, meninger, viden mm. – at man i Uddannelsesafdelingen ser salgstraineernes livsverden som værdifuld og værd at undersøge nærmere (Friberg & Öhlen, 2018). Hvis dette er tilfældet, ville det også være oplagt at inddrage brugerne så vidt muligt i udviklingen og designet af læring, hvilket kunne gøres ud fra et expert mindset. Eller måske mere se brugerne som medskabere af læring ud fra et participatory mindset (Sanders, 2008)

Denne skueværdi i Uddannelsesafdelingen – at man vægter og tager udgangspunkt i den enkelte salgstrainees forudsætninger mm. – er dog ikke kongruent med flere af de udtalelser, som Uddannelsesafdelingen selv afgiver. Ej heller stemmer det overens med flere af de svar, som salgstraineerne giver i spørgeskemaundersøgelsen. Hvis vi begynder med afdelingens egne udtalelser, siger lærings- og udviklingsspecialisten således:

Interviewer: *Hvis der er nogle, der allerede i løbet af den første korte tid siger, at det er let, har I så noget, I kan tilbyde dem, så de føler, at de kan blive skarpere på nogle andre kompetencer eller?*

Lærings- og udviklingsspecialist: *Nej, det har vi som sådan ikke. Vi har et standardiseret forløb, så kan vi godt variere lidt i det, men vi har det ikke sådan, at hvis det er nemt det her, så har jeg det ikke sådan, at jeg kan sige fint, så sender jeg dig over på det her niveau. Det har vi ikke. Og det er et spørgsmål ressourcer og kompleksitet, fordi vi har så mange forskellige typer i vores virksomhed [...] som gør at det vil næsten være umuligt at skulle lave et forløb tilpasset til flere. Vi har jo over 100 nye medarbejder igennem hvert år, så hvis vi bare sådan nogenlunde skulle dækkes os ind, så ville vi drukne i opgaver.” (bilag 7, 00:26:27.620 - 00:27:34.711)*

I ovenstående citat nævnes det altså, at mens der er tilfælde, hvor undervisningen kan variere, er uddannelsesforløbet generelt standardiseret og relativt ufleksibelt. Kun lærings- og udviklingsspecialisten udtaler sig om dette standardiserede forløb (og vender igen tilbage til økonomi- og ressourcetankegangen – se forrige afsnit), men gør det af flere omgange (bilag 7, 00:18:49.553 – 00:19:48.993 og X). Hans udtalelser understøttes imidlertid af en større mængde salgstrainees, som føler, at deres indflydelse på undervisning er minimal eller ikke eksisterende (bilag 3, salgstraineer nr. 4, nr. 17 og nr. 19 m.fl.). Herunder er en række eksempler på svar til spørgsmål #5:

“Oplever du, at du har indflydelse på undervisningen?”:

“Alt er planlagt og udføres efter den plan, så vi har ikke rigtigt indflydelse på det, men vi stoler på at det vi lærer er det rigtige.” (bilag 3, salgstraineer nr. 15)

“Nej.” (bilag 3, salgstraineer nr. 9)

“I meget lille grad.” (bilag 3, salgstraineer nr. 12)

“Nej men det er der heller ikke behov for.” (bilag 3, salgstraineer nr. 18)

De adspurgte salgstrainees synes altså primært at opleve, at deres indflydelse på undervisningen og på uddannelsesforløbet er minimalt. Hvorfor Uddannelsesafdelingens medlemmer har forskellige opfattelser ift. graden af denne indflydelse, kan måske stamme fra deres forskelligartede erfaringer og oplevelser - deres livsverden (Friberg & Öhlen, 2018) - ifm. oplæring og uddannelse. Mens afdelingslederen og digital lærings- og udviklingsspecialist 2 begge har oplevet HTH's tidligere kultur, som den var et par årtier tilbage (se afsnittet *HTH: Før og nu*), har lærings- og udviklingsspecialisten kun været en del af HTH's praksis i omkring 2 år (bilag 7, tidskode). Det kan derfor tænkes,

at de "ældre" medlemmer ser den nuværende organisationskultur og det nuværende læringsdesign, som værende mere inddragende og lydhør, når det kommer til salgstrainees, end det var tidligere. Herudover har lærings- og udviklingsspecialisten også en universitetsbaggrund, hvilket evt. bevirker, at hans opfattelse af standardiseret og personliggjort læring, eller af læringsdesign generelt, differerer fra de øvrige medlemmers. Hvor om alt er, har disse mere eller mindre forskellige opfattelser, når det kommer til læring, implikationer for læringsdesignet i HTH. Gruppens livsverdener (Friberg & Öhlen, 2018) og kognitive skemaer (Illeris, Forskellige læringstyper, 2006), ifm. egen (op-)læring og undervisning, synes at skabe forskellige tolkninger af nuværende og tidligere læringsdesign, som set i ovenstående analyse. Ser vi igen på den tolkning, at HTH har et standardiseret læringsforløb (se ovenstående citat fra lærings- og udviklingsspecialisten), hvilket stemte overens med udvalgte svar fra salgstrainees, minder dette om et mere behavioristisk læringsdesign (Baum, 2017). Hermed forstået, at et standardiseret undervisningsforløb indikerer den opfattelse, at alle salgstrainees kan tilegne sig læring på samme måde. Der er imidlertid en række forskelle i, hvordan salgstrainees selv opfatter og "tager imod" læring, som påvist tidligere i dette kapitel (se bl.a. afsnittet *Benspænd for læring* og *Digital og selvstyret læring*), hvilket indikerer, at standardiseret undervisning har sine begrænsninger, bl.a. ift. drivkraft (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006). Alligevel ses det, at standardiseret læring anvendes i afdelingen, hvilket igen vidner om et expert mindset (Sanders, 2008):

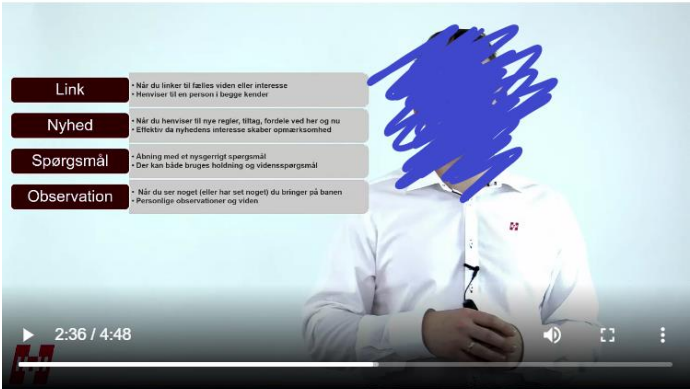
< ≡



School of Excellence

Åbningsteknik

- Den bedste start



Det er med åbningen, at du skaber det positive afsæt for dialogen. Salg handler om at skabe relationer med kunderne. Det er derfor vigtigt, at åbningen af salget skaber det rette fundament.

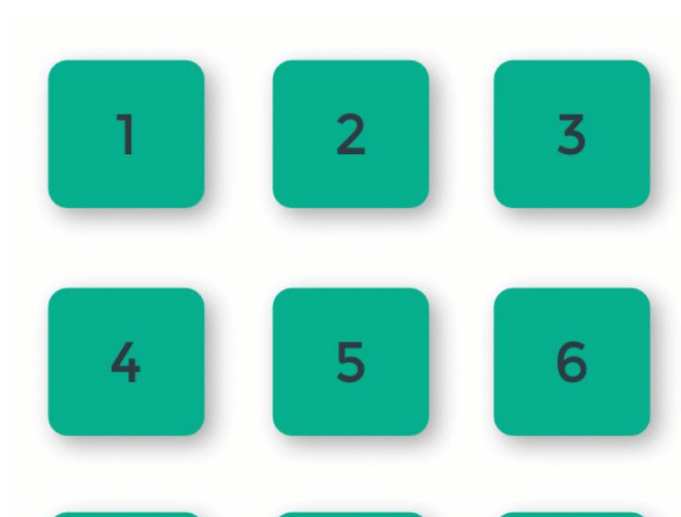
Det er opstarten, der danner grundlag for resten af salget. Det er i opstarten, at du skal skabe "rapport" med kunden og komme på bølgelængde med kunden. Det er derfor vigtigt, at du går ind i ethvert salg med et åbent sind uden at være forudindtaget. Dit mål er at skabe

Figur 15: Eksempel på e-læring i HTH i form online video- og tekstmateriale, med samtykke fra HTH.



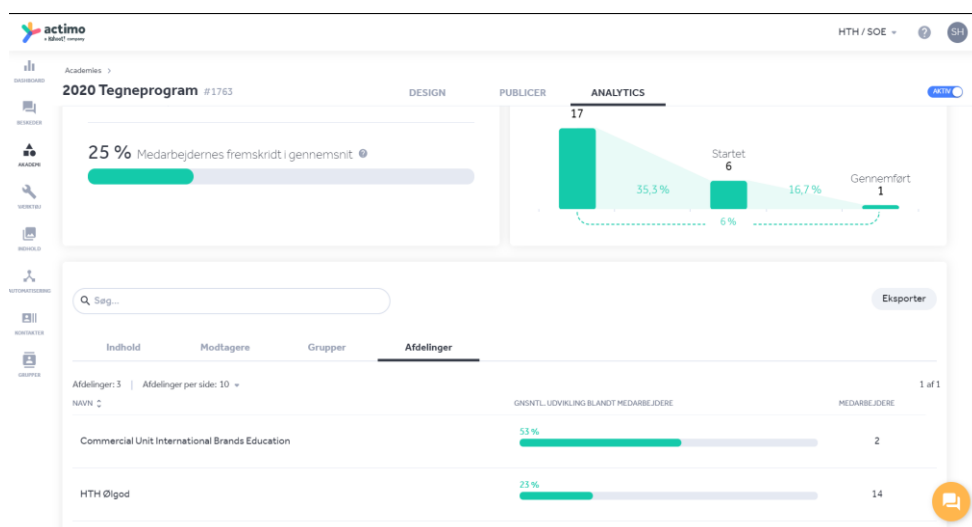
Begynd din Quiz Åbningsteknik

Denne quiz består af 9 spørgsmål omkring modulet "Åbningsteknik". Du starter quizen ved at trykke på spørgsmål nummer 1.



Figur 16: Eksempel på e-læring i HTH i form af multiple choice quiz, med samtykke fra HTH.

Både figur 15 og 16 er et eksempel på den måde, hvorpå man designer e-læringsforløb til salgstrainees i Uddannelsesafdelingen, og kan ses som et artefakt. Forløbene er ens udformet, og indeholder hovedsageligt multiple choice spørgsmål såvel som video, lyd og tekst til gennemgang. Kongruent med behavioristisk tankegang (Baum, 2017) måles svarene også og anvendes til at se, hvordan de forskellige salgstrainees klarer sig:



Figur 17: Statistik ifm. e-læring i HTH, med samtykke fra HTH.

Ovenstående billede kan ligeledes ses som et artefakt. Uddannelsesafdelingens medlemmer kan således observere, hvilke salgstrainees klarer sig henholdsvis godt eller dårligt i de forskellige undervisningsmoduler, fag og emner. Ud fra en konstruktivistisk læringsforståelse (Illeris, *Forskellige læringstyper*, 2006) er sådanne målinger dog mere eller mindre intetsigende, og stemmer derfor ikke overens med citaterne anvendt i starten af dette underafsnit.

Opsamling

Jeg har i denne del af analysen forsøgt at fremhæve følgende artefakter og skueværdier ifm. temaet *"Ressource- og profitorienteret læring,"* såvel som tilhørende undertemaer:

	Benspænd for læring	Digital, selvstyret og effektiv læring	Standardiseret og målbar læring
Artefakter	• Salgstrainees "tripper" for at komme tilbage til butikken og væk fra undervisningen, hvilket indikerer, at de er drevet af salg frem for læring • Der interverneres, hvis en salgstraineé ikke kan sælge, hvilket indikere, at salgstrainees/sælgeres værdi måles ud fra salg/ydeevne	• Læring gjort digital, potentielt på baggrund af afdelingens egne erfaringer i opstart	• Alle skal lære/arbejde på samme måde ("the HTH-way") • Standardiseret og målbar e-læring indikerer behavioristisk læringsforståelse
Skueværdier	• Uddannelse er en belastning	• E-læring fremmer autonomi hos salgstrainees • E-læring er mindre ressourcekrævende • Fysisk undervisning er en vigtig motivationsfaktor	• Læring tager hensyn til individets kompetencer og erfaring

Begynder vi med første undertema, "*Benspænd for læring*," ses her både artefakter og skueværdier, som indikerer den underliggende antagelse, at man i HTH vægter salg og omsætning højere end uddannelse. Dette kan bl.a. ses ud fra læringskonsulentens oplevelser i praksis, hvor sælgere såvel som salgstrainees blot har ventet på at få undervisningen overstået. Denne holdning til undervisning mener læringskonsulenten kan kobles til den skueværdi, at uddannelse ses som en belastning i HTH. Derudover kan dette også kobles til det artefakt, at man i HTH intervenserer i en salgstrainees oplæring, hvis han hun ikke sælger. Dette understøtter den underliggende antagelse om, at salg og omsætning vægter højere end uddannelse.

Hvorvidt man kan omtale læringskonsulentens udtalelser som artefakter og skueværdier kan diskuteres, idet han ikke er et (fast) medlem af Uddannelsesafdelingens organisationskultur. Jeg har også diskuteret dette i starten af underafsnittet "*Benspænd for læring*."

I andet undertema, "*Digital, selvstyret og effektiv læring*," synes artefakter og skueværdier primært at indikere den underliggende antagelse, at autonomi og selvstyring er godt, og at salgstrainees bør have så meget autonomi som muligt ifm. deres uddannelse. Jeg tolker årsagen hertil som værende en kombination af egne erfaringer som nyopstartet i HTH, såvel som en økonomi- og ressource tankegang, idet digital undervisning ses som mindre ressourcekrævende end fysisk. At denne underliggende antagelse bygger på artefakter og skueværdier af forskellig natur, virker i og for sig irrelevant, idet resultatet synes at være det samme.

Tredje undertema, "*Standardiseret og målbar læring*," har artefakter såvel som skueværdier, som peger i forskellige retninger. På den ene side opleves det, at man tager udgangspunkt i den enkelte salgstrainees erfaringer mm., når det kommer til traineens uddannelse. Dette indikerer en konstruktivistisk læringsforståelse (Illeris, *Forskellige læringstyper*, 2006). Omvendt indikeres også en mere behavioristisk (Baum, 2017), idet læring gøres til genstand for standardisering og måling. Dette kan skyldes forskelligheder i gruppen relateret til uddannelse og erfaring mm. Ifm. disse artefakter og skueværdier synes der dog ikke at kunne tolkes underliggende antagelser.

Kigger vi igen tilbage på specialets problemformulering (se afsnittet "*Problemformulering*"), har vi denne del af analysen set nærmere på, hvilke implikationer ekspertkultur har for læringsdesignet i HTH's praksis, samt hvordan denne kultur opleves af salgstrainees og medlemmer af Uddannelsesafdelingen. Først og fremmest gennem titlen som køkkenekspert og forventningerne, som følger med, hvilket synes at demotivere salgstrainees ift. at lære. Dernæst et fortsat ryk mod mere digital undervisning, på trods af en viden om, at fysisk undervisning er mere motiverende, hvilket understøttes af salgstraineerne selv. Og til sidst et standardiseret undervisningsforløb, hvori salgstraineer føler, at deres indflydelse på undervisningen er minimal.

KAPITEL

04

DISKUSSION



Jeg vil i dette kapitel diskutere to forskellige aspekter af specialet. Først vil jeg diskutere ekspertbegrebet ud fra Sanders (2008) såvel som Furusten og Werr (2016). Derefter vil jeg diskutere specialets anvendte metoder, og hvordan de komplimenterer – eller ikke komplimenterer – hinanden.

Ekspertbegrebet – Sanders vs. Furusten og Werr

Som nævnt ifm. afsnittet "*Designforståelse v. Sanders*," har Sanders ikke defineret tydeligt, hvad det vil sige at være en ekspert udover, at man observerer sig selv som en ekspert. For at finde frem til et svar, har jeg i den anden iteration af litteraturstudiet (se afsnittet *Litteraturstudie: Anden iteration*) forsøgt at finde frem til, hvad man historisk har defineret som en ekspert og hvorfor. Det blev her tydeligt, at mens eksperttitlen historisk har tilhørt professionerne, er den i dag mere udbredt. F.eks. eksisterer der forskellige grader af ekspertise (Furusten & Werr, 2016), ekspertviden kan tilegnes gennem erfaring, og ikke-professioner såvel som semi-professioner har også gjort krav på titlen (Gorman & Sanderfur, 2011).

Det kan dog diskuteres, hvorvidt dette har relevans ifm. Sanders begreb expert mindset (Sanders, 2008). Mens ekspertbegrebet i sig selv har en tilknytning til, hvem der har et legitimt krav på eksperttitlen, synes dette ikke at have betydning for, om man kan anvende et expert mindset eller ej. Her er det eneste kriterie, at man anser sig selv som ekspert; at man mener at have den nødvendige ekspertise og ekspertviden for at designe f.eks. læring uden indblanding fra ikke-eksperter. Man kan derfor, uanset legitimt krav på eksperttitlen eller ej, adoptere et expert mindset og handle derudfra.

Dette sætter imidlertid specialets problemformulering såvel som analyse i en akavet situation, idet der her er en antagelse om, at expert mindset og ekspertbegrebet netop er forbundne enheder, som ikke kan skilles ad: At det ene fordrer det andet. Dette har også været roden i den endelige definition af begrebet ekspertkultur, som også anvender Scheins begreb "organisationskultur" (Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004):

- En organisationskultur, hvor gruppens medlemmer gennem succesfuld anvendelse af bestemte lærings- og designmæssige tilgange, oplever dem selv, hinanden eller andre organisationsmedlemmer som værende eksperter. Som et resultat heraf anvendes et expert mindset ifm. udvikling, design og læring.

Omvendt kan man også tolke, at Sanders netop har relevans for ekspertbegrebet, idet hun netop, måske mere implicit end eksplicit, tager den position, at eksperter kan findes alle steder uafhængig af typen af erfaring og viden mm.; at man som individ kan påtage sig et expert mindset, så længe man selv mener at kunne stå inde for det. Og hvis man netop oplever succes i anvendelsen af et sådan mindset, er der så ikke også noget om snakken? Således kan man placere Sanders i den neowberianske eller kyniske position mod professionerne og ekspertbegrebet.

Ser vi på analysens resultater, synes flere af dem at bakke op om dette synspunkt, at expert mindset kan anvendes med succes uden en særlig uddannelses- eller professionsmæssig tilknytning til læring og undervisning. F.eks. ses det i underafsnittet "*Digital, selvstyret og effektiv læring*," at man på trods af en viden om, at salgstrainees motiveres mere af fysisk undervisning end e-læring, fortsat designer og videreudvikler fysisk undervisning. Da organisationskultur, og derfor også ekspertkultur, baserer sig på erfaringer og løsninger, som en gruppe har haft succes med ((Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004), kan vi antage, at anvendelsen af et expert mindset ikke har haft uheldige konsekvenser for gruppen. Et andet eksempel herpå kan ses i, at afdelingens er decideret uenige om, hvorvidt de er eksperter ifm. læring (se afsnittet "*Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen*"), og alligevel handler derefter.

Furusten og Werr (2016) synes at være placeret på den modsatte side af skalaen, idet de opdeler ekspertise i "better" eller "worse" – "better" værende den form for ekspertise, som knytter sig til en mere klassisk professionsforståelse, og "worse" værende den nye form for ekspertise, som man f.eks. ser hos konsulenter i kraft af deres erfaringsbaserede ekspertise (Fincham, Clark, Handley, & Sturdy, 2008). Ifølge denne tankegang har en alt for fri brug af ekspertbegrebet ledt til en erodering af samme begreb: Det har altså med tiden mistet meget af sin betydning og "vægt," idet der ikke længere er en samlet forståelse af ekspertbegrebet. Anvendelsen af et expert mindset bør derfor primært anvendes af f.eks. medlemmer af anerkendte professioner eller personer, som via anden kvalifikation har gjort sig "fortjent" til eksperttitlen.

Ser vi igen på analysens resultater, kan vi igen vende tilbage til den pointe, at man i Uddannelsesafdelingen er uenige om, hvorvidt man kan se gruppens medlemmer som eksperter indenfor læring (se afsnittet "*Alle er eksperter i Uddannelsesafdelingen*"). Denne usikkerhed på ens egen ekspertise er i og for sig modstridende med et expert mindset (Sanders, 2008), idet et sådant mindset indebærer en tro på egen ekspertise og ekspertviden. Derudover anvendes ekspertbegrebet ikke kun om gruppens egne medlemmer, men også om sælgere, som ses som køkkeneksperter (se afsnittet "*Alle kan være en ekspert – hvis de vil*"). Ekspertbegrebet bruges derfor i mange forskellige henseender uden nogen tydelige kriterier for, hvorfor man er en ekspert.

Denne diskussion skaber således to forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at være en ekspert. Der kan argumenteres for, at Sanders ser ekspertbegrebet som kriterieløst grundet hendes vage (for ikke at sige manglende) definition af begrebet. Furusten og Werr ser i stedet for ekspertbegrebet som værende en form for barriere eller kvalitetskontrol for at sikre, at der kan skelnes mellem forskellige grader af ekspertise – og også for at sikre, at ikke alle kan kalde sig eksperter uden grund/kvalifikation. Ud fra min egen optik er begge synspunkter relevante, når det kommer til, hvem man kan kalde eksperter. Sanders leverer et syn på eksperter, som er meget "flydende" og løst defineret, og som derfor også i høj grad er åbent for alle: Ekspertise diskrimineres eller nedgøres derfor ikke, idet det kan antage forskellige former og størrelser. Jeg ser dette som en måde at forstå ekspertise på, hvor al ekspertise er lige legitim, og hvor

den enkeltes evner taler for sig selv. Hvad jeg derimod ser som en problematik ift. denne forståelse af ekspertbegrebet er, at hvis alle er eksperter, er der pludselig ingen der er det. Hvad jeg mener hermed er, at al viden og erfaring pludselig bliver ligestillet, og at det derfor bliver meningsløst at have eksperter, hvis alle kan gøre krav på viden og erfaring indenfor diverse sektorer, emner, vidensområder etc.

Jeg er derfor også delvist enig med Furusten og Werr, og deres tanker om kategorisering af ekspertise. Vha. sådan kategorisering bibeholder ekspertbegrebet sin identitet, idet man kan sige med nogenlunde sikkerhed, hvad man forstår ved en ekspert. Det kan dog også diskuteres hvorvidt et begreb, som professionerne historisk set har forsøgt at holde i live med vold og magt (se afsnittet *Litteraturstudie: Anden iteration*), bør "gives kunstigt åndedræt." At ekspertbegrebet ifølge Furusten og Werr er under angreb (2016), tyder måske på, at der ikke længere er behov for denne slags kategorisering, eller at nyere, "stærkere" former for ekspertise er på vej.

Ift. læringsdesign har begge synspunkter visse implikationer for ekspertkulturen i HTH's Uddannelsesafdeling. I min optik anvender man i høj grad allerede Sanders' frie fortolkning af eksperter. Dette har ledt til et expert mindset, hvilket jeg også har påvist flere steder i analysen – bl.a. ift. at anvende løsninger og tilgange på trods af salgstrainees oplevelser og erfaringer. Man tillader sig at gøre dette, idet man er overbevist om, at man har ekspertise, erfaring og viden, som gør afdelingen i stand til at træffe beslutninger, som leder til succes (Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004). Hvilken form for succes der er tale om, er ikke eksplicit udtalt.

Skulle man omvendt anvende Furusten og Werrs forståelse af en ekspert, ville man formentlig anvende udefrakommende eksperter og/eller konsulenter i en langt højere grad, end man gør nu. Medlemmerne af HTH's Uddannelsesafdelingen ville til en vis grad stadig kunne kalde sig selv for en form for "worse" eller værre eksperter, men ville ikke på samme måde kunne anvende et expert mindset, idet deres ekspertise pludselig ville være indskrænket. Dette nævnes også i analysen, hvori medlemmerne dog stadig oplever, at de alle er eksperter når det kommer til at undervise salgstrainees.

Metodekritik

Den første kritik som kan rejses mod dette speciales metodeanvendelse (se afsnittet *Metodologi*), er anvendelsen af data fra både semistrukturerede interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2015) såvel som spørgeskemaundersøgelser (Kjær & Kristiansen, 2018) ifm. tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Den åbenlyse problematik i denne kombination synes at være forskellen på kvalitative (interviews) og kvantitative (spørgeskemaer) data, og hvordan disse (ikke) passer ind i en tematisk analyse. Siden tematisk analyse går ud på at skabe temaer eller meningsenheder, som tager udgangspunkt i individets livsverden, er den "dybe" empiri fra f.eks. interviews mere oplagt, idet den kan udforskes og fortolkes. Omvendt er spørgeskemaer af en mere "overfladisk" natur, hvilket gør dem sværere, for ikke at sige uegnede, at tolke. Dermed kan inklusionen af spørgeskemaer ifm. den tematiske analyse risikerer at skabe en form for "udvanding"

af analysens temaer. Jeg har forsøgt at omgå dette ved ikke at inkludere spørgeskemaundersøgelsens svar i min kodning og dannelse af temaer. I stedet for har jeg anvendt disse svar som en mere understøttende form for empiri, som har styrket eller sat spørgsmålstejn ved de temaer, pointer og implikationer, som jeg har frembragt ifm. analysen. Det kan dog diskuteres, hvorvidt dette reelt understøtter diverse temaer, idet spørgeskemaundersøgelsens svar, som nævnt, er af en overfladisk natur. Deres styrke ligger derfor i højere grad i deres antal, hvilket har været lavt (20 adspurgte salgstrainee).

Temaernes validitet og "styrke" kan også diskuteres. Flere af temaerne er i min analyse baseret på udtalelser fra enkelte medlemmer af Uddannelsesafdelingen, og man kan derfor stille det spørgsmål, om dette egentlig siger noget om den generelle holdning i afdelingen, og dermed også om organisationskulturen. Det kan derfor diskuteres, om jeg i den sjette fase af min tematiske analyse ikke har "kogt temaerne nok ned" – altså om der er for mange temaer baseret på relativt få koder, som kunne være kombineret til en mindre, men mere understøttet, gruppe af temaer.

Definitionen af, hvad der kan konstituerer et relevant tema, er imidlertid ikke fastsat (Braun & Clarke, 2006). I afsnittet "*Tematisk analyse v. Braun & Clarke*" satte jeg derfor følgende kriterier for temaerne i min egen analyse:

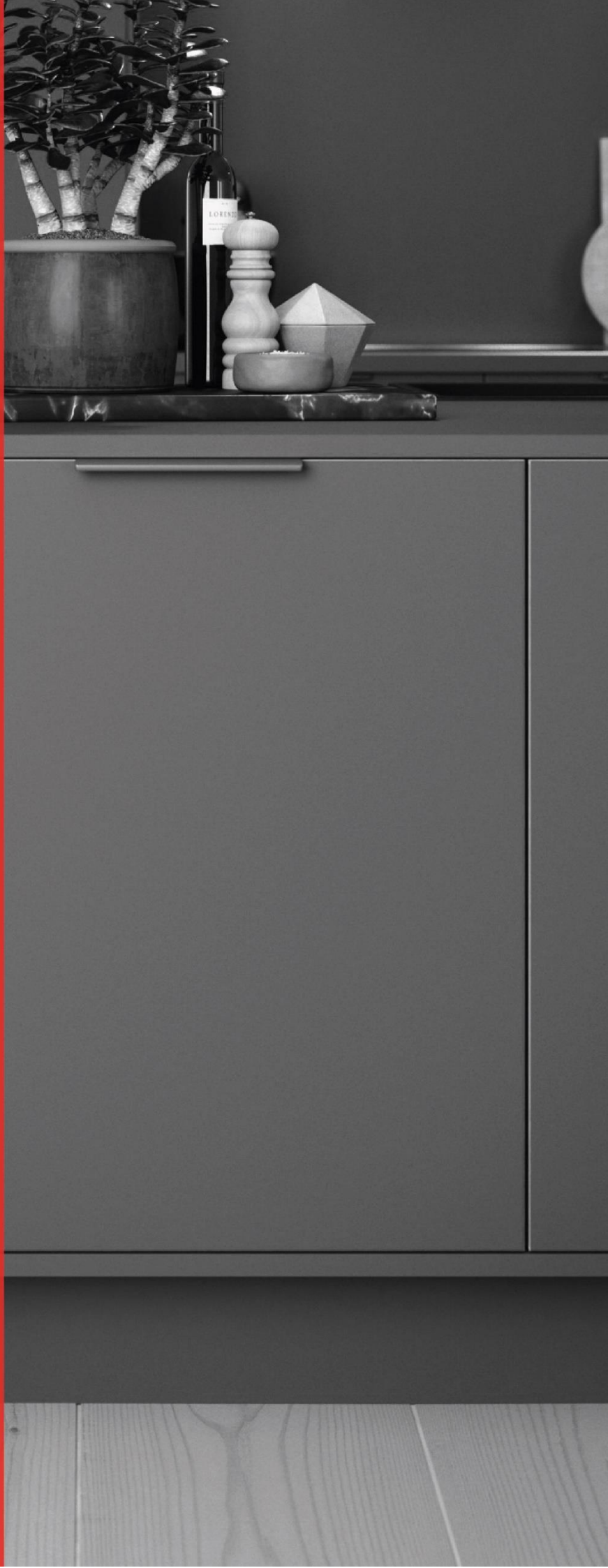
- a) Temaet skal være relevant for specialets problemstilling og -formulering (se afsnittet *Problemformulering*).
- b) Temaet skal være relevant for de undersøgte fænomener, ekspertkultur og læringsdesign, hvilke er hovedfokus i dataindsamlingens interviews.

Den tematiske analyses temaer har, ud fra min egen vurdering, opfyldt disse kriterier. Det er dog et validt argument, at en mere omfattende definition af et relevant tema kunne have været opnået ved ikke kun at fokusere på temaets indhold, men også på dets styrke/validitet – hvilket f.eks. kunne være opnået ved at nævne et minimum antal af kodet per tema etc.

KAPITEL

05

KONKLUSION



Jeg vil i dette kapitel forsøge at konkludere på specialets problemformulering vha. de indsigter og resultater, som er fremkommet gennem de ovenstående kapitler. Jeg vil også redegøre for specialets videnskabelige bidrag til forskningsfeltet relateret til læringsdesign.

Jeg har i dette speciale undersøgt fænomenerne organisationskulturen (Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004) såvel som læringsdesignet i køkkenkæden HTH's Uddannelsesafdeling (Illeris, 2006; Sanders, 2008). Formålet med dette, altså specialets bidrag til forskningsfeltet omhandlende læringsdesign, har bl.a. været at belyse begge fænomener i en kontekst, som synes at være relativt udokumenteret: Køkkenbranchen (produktion og salg af køkkener). Derudover har formålet også været at viderebygge Sanders' begreb "expert mindset" (Sanders, 2008), som ikke har defineret tydeligt, hvilke erhverv typisk anvender hvilke mindset og hvorfor – eller hvad der konstituerer en ekspert (se afsnittet *Designforståelse v. Sanders*). Jeg har forsøgt at opnå disse mål gennem besvarelsen af følgende:

Hvorfor eksisterer der i HTH ifm. uddannelse og læring, hvad man kan kalde for en "ekspertkultur," hvem er "eksperterne," og hvad er disses rolle ift. denne kultur?

- **Hvordan oplever både brugere og eksperter organisationskulturen? Er der reelt tale om en (oplevet) ekspertkultur?**
- **Hvordan er ekspertkulturen tilblevet?**
- **Hvilke implikationer har ekspertkulturen for udvikling og design af undervisning?**

Jeg vil først og fremmest fremhæve den definition af ekspertkultur, som tilblev ifm. afsnittet "*Litteraturstudie: Anden iteration*":

- En organisationskultur, hvor gruppens medlemmer gennem succesfuld anvendelse af bestemte lærings- og designmæssige tilgange, oplever dem selv, hinanden eller andre organisationsmedlemmer som værende eksperter. Som et resultat heraf anvendes et expert mindset ifm. udvikling, design og læring.

Denne definition var baseret på teorien om organisationskultur (Schein, Part One: Organizational Culture and Leadership Defined, 2004), og det at underliggende antagelser skabes gennem succesfuld anvendelse af bestemte løsninger i praksis; herunder også løsninger til og/eller design af læring og e-læring. Definitionen har vist sig at være delvis korrekt. Mange tilgange ift. undervisning og oplæring fra den tidligere ekspertkultur, som synes at være lavet ud fra et expert mindset, kan ikke længere ses i den nuværende kultur eller digital undervisning. Det kan derfor være svært at sige, at hvordan den nuværende ekspertkultur er tilblevet. En skueværdi fra den tidligere ekspertkultur

synes dog at have overlevet de mange år: Fokus på ydeevne og omsætning. Der kan argumenteres for, at dette i dag er blevet til en underliggende antagelse, idet man i Uddannelsesafdelingen synes at måle sælgeres læring ud fra netop omsætning. Dette kan ses som havende implikationer for læringens tilegnelse, idet sælgere lærer at blive motiveret af salg fremfor undervisning.

Derudover kan der i den nuværende organisationskultur ses elementer af konstruktivistisk læringsforståelse, hvor man medregner salgstraineernes erfaringer og oplevelser ifm. deres undervisning. Mens dette ikke nødvendigvis udelukker et expert mindset, indikerer det også en vilje til at ville inddrage brugerne ifm. læringsdesign – eller i hvert fald deres feedback. Dog oplever de fleste salgstrainees, at deres indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse mm. er minimal, hvilket indikerer det modsatte (og igen bekræfter et expert mindset). Der må derfor siges at være en oplevet ekspertkultur hos disse salgstrainees – om end denne oplevelse ikke nødvendigvis deles af Uddannelsesafdelingens medlemmer, som synes at være splittede på dette område.

Ligeledes er der i afdelingens splittelse ift., hvem der kan kalde sig eksperter på hvilke områder og hvorfor. Alle medlemmer mener dog, at de er eksperter i et eller andet omfang, hvilket også indikerer et expert mindset og det, at man har haft succes med et sådant mindset. Implikationerne for dette, når det kommer til læringens processer og dimensioner, er en undervisning, som er hovedsageligt digitalt og selvstyret, idet man ser dette som en frigørelse af viden og en bonus for de nuværende salgstrainees. Visse medlemmer af afdelingen ser også dette som en bevægelse væk fra den tidligere ekspertkultur, idet (top-)sælgere ikke længere har erfaring- og vidensmonopol. Flere salgstrainees ser dog denne form for undervisning som demotiverende, hvilket Uddannelsesafdelingens medlemmer synes at være bevidste om. Dette indikerer igen et expert mindset, hvor man som eksperter har definitionsmagten.

Uddannelsesafdelingen synes således at vedligeholde en ekspertkultur ifm. digital undervisning og uddannelse af salgstraineer (e-læring), idet de i flere forskellige scenarier kan tolkes som handlende ud fra et expert mindset: De anser sig selv som eksperter, og handler derefter. Om dette er problematisk kan diskuteres, idet ingen af afdelingens medlemmer kan kategoriseres som "rigtige" eksperter ud fra en klassisk professions-tankegang. Skulle medlemmerne handle efter en sådan tankegang, ville det sandsynligvis ikke have større betydning, idet man stadig ville anse sig selv som en form for "worse", eller "værre", eksperter. Ekspertbegrebet er dog ikke længere udelukkende forbundet til professionerne, og det kan derfor også diskuteres, hvorvidt det giver mening at kategorisere ting som "ekspert" eller "ikke-ekspert."

Mit speciale har gennem ovenstående indsigter, fortolkninger og refleksioner bidraget til følgende:

- Indsigt i organisationskultur og læringsdesign i køkkenindustrien (produktion og salg af køkkener i den private sektor) – et område, som i mit eget litteraturstudie forekom relativt udokumenteret.

- Refleksion over og kritik af Sanders' designforståelse, specielt begrebet "expert mindset," i relation til forskningsfeltet "læringsdesign" – dermed et bidrag til teori og metode indenfor samme forskningsfelt.

KAPITEL

06

APPENDIX



Bibliografi

- Alvesson, M. (November 1993). Organizations as rhetoric: Knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity. *Journal of Management Studies*, s. 997-1015.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). Hermeneutics: Interpretation and insight. I M. Alvesson, & K. Sköldbberg, *Reflexive Methodology* (s. 126-190). London: SAGE Publications.
- Baum, W. M. (2017). Part 1: What is behaviorism? I W. M. Baum, *Understanding Behaviorism - Behavior, Culture, and Evolution* (s. 18-37). John Wiley & Sons.
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (Juni 2010). Literature reviews and the hermeneutic circle. *Australian Academic and Research Libraries*, s. 129-144.
- Brante, T. (April 1988). Sociological Approaches to the Professions. *Acta Sociologica*, s. 119-142.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 29-54). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Desmarchelier, B., Djellal, F., & Gallouj, F. (Juli 2019). Users' Involvement in Value Co-Creation: The More the Better? *European Management Review*, s. 439-448.
- Daalhuizen, J., Timmer, R., van der Weile, M., & Gardien, P. (April 2019). An Architecture of Design Doing: A Framework for Capturing the Ever-evolving Practice of Design to Drive Organizational Learning. *International Journal of Design*, s. 37-52.
- Fincham, R., Clark, T., Handley, K., & Sturdy, A. (November 2008). Configuring expert knowledge: The consultant as sector specialist. *Journal of Organizational Behavior*, s. 1145-1160.
- Friberg, F., & Öhlen, J. (2018). Fænomenologi og hermaneutik. I M. Henricson, *Videnskabelig teori og metode - fra idé til eksamination* (s. 333-362). København: Forfatterne og Munksgaard.
- Furusten, S., & Werr, A. (2016). The Contemporary Expert Society. I F. Staffan, & A. Werr, *The Organization of the Expert Society* (s. 1-21). New York: Routledge.
- Gorman, E. H., & Sanderfur, R. L. (August 2011). "Golden age," quiescence, and revival: How the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, s. 275-302.
- Højgaard, S. B. (2020). *E-læring for kommende sælgere: Et projektorienteret forløb i HTH*.
- Illeris, K. (2006). Forskellige læringstyper. I K. Illeris, *Læring* (s. 44-63). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). Læringens processer og dimensioner. I K. Illeris, *Læring* (s. 35-43). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

- Kjær, N. K., & Kristiansen, E. (2018). *Guide til spørgeskemaundersøgelser, interview og observationer*. Aarhus: Forlaget '94.
- Kravariti, E., Gillespie, A., Diederer, K., Smart, S. E., Mayberry, C., Meehan, A. J., . . . Yiend, J. (September 2018). Applying the Higher Education Academy Framework for Partnership in Learning and Teaching in Higher Education to Online Partnership Learning Communities: A Case Study and an Extended Model. *Teaching & Learning Inquiry*, s. 143-164.
- Larsen, S. (1994). Den nedbrydende analyse. I S. Larsen, *Enzymisk pædagogik* (s. 9-70). Hellerup: Steen Larsen.
- Leicht, K. T., & Fennell, M. L. (August 1997). The changing organizational context of professional work. *Annual Review of Sociology*, s. 215-231.
- Lewis, S., & Beauregard, T. (2018). The meanings of work-life balance: A cultural perspective. I K. M. Shockley, W. Shen, & R. C. Johnson, *The Cambridge handbook of the global work-family interface* (s. 720-732). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laal, M. (December 2011). Lifelong learning - What does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, s. 470-474.
- Masterman, L., & Vogel, M. (2007). Practices and processes of design for learning. I H. Beetham, & R. Sharpe, *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learning* (s. 52-63). New York: Routledge.
- Mor, Y., & Craft, B. (2012). Learning Design: Reflections on a snapshot of the current landscape. *Research in Learning Technology*, s. 85-94.
- Pfeffer. (Marts 2005). Why Do Bad Management Theories Exist? A Comment on Ghoshal. *Academy of Management Learning and Education*, s. 96-100.
- Ricoeur, P. (24-26. April 1975). Phenomenology and Hermeneutics. *Noûs*, s. 85-102.
- Sanders, L. (November + December 2008). ON MODELING: An Evolving Map of Design Practice and Design Research. *ACM Interactions*, s. 13-17.
- Schein, E. H. (2004). Part One: Organizational Culture and Leadership Defined. I E. H. Schein, *Organizational Culture and Leadership* (s. 1-84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). The Levels of Culture. I E. H. Schein, *Organizational Culture and Leadership* (s. 85-222). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wagner, E. L., & Piccoli, G. (December 2007). Moving beyond user participation to achieve successful IS design. *Communications of the ACM*, s. 51-55.

Figurliste

Figur 1: Den hermeneutiske cirkel ifm. et litteraturstudie og dens forskellige stadier (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010).....	6
Figur 2: Første mind map baseret på temaet "HTH: Ekspertfokus vs. brugerfokus."	7
Figur 3: Snowballing-metodens resultater ifm. min anden iteration af litteraturstudiet (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010).	12
Figur 4: De tre niveauer ifm. organisationskultur, illustreret af ut. (Schein, The Levels of Culture, 2004).	21
Figur 5: Læringens fundamentale processer ifølge Illeris, illustreret af ut. (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006).	25
Figur 6: Sanders' map of design research (Sanders, 2008).....	26
Figur 7: Første iteration af temaer og undertemaer fra den tematiske analyses tredje fase (Braun & Clarke, 2006).	36
Figur 8: Nye hovedtemaer og undertemaer efter fjerde fase af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).	37
Figur 9: Endelig navngivning af hovedtemaer, så de matcher tilhørende undertemaer og koder, iht. femte fase af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).	37
Figur 10: De tre hovedtemaer og tilhørende undertemaer, som blev udledt vha. den tematiske analyses fem første faser (Braun & Clarke, 2006).	38
Figur 11: Hvordan læringens dimensioner spiller sammen ud fra HTH's skueværdier eller idé om deres ønskede og ideelle organisation/praksis (Illeris, Læringens processer og dimensioner, 2006).....	42
Figur 12: 1) Glade medarbejdere leder til 2) glade kunder som leder til 3) økonomisk profit som er 4) et argument for mere fokus på at skabe glade medarbejdere – etc.	44
Figur 13: Eksempelvisning af HTH's online e-læringsplatform, School of Excellence, med samtykke fra HTH.....	49
Figur 14: Eksempelvisning af HTH's online e-læringsplatform, School of Excellence, med samtykke fra HTH.....	50
Figur 15: Eksempel på e-læring i HTH i form online video- og tekstmateriale, med samtykke fra HTH.....	64
Figur 16: Eksempel på e-læring i HTH i form af multiple choice quiz, med samtykke fra HTH.....	65
Figur 17: Statistik ifm. e-læring i HTH, med samtykke fra HTH.....	65