

Åge Gjøsæter

Høgskolen Stord/Haugesund

## **Transfer som pedagogisk og didaktisk utfordring i organisasjons- og ledelsesfag**

### **Abstrakt**

*Formålet med paperet er å drøfte pedagogiske og didaktiske utfordringer relatert til overføring av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse, i paperet referert til som transfer. Transfer som begrep konkretiseres samtidig som det relateres til pedagogiske og didaktiske utfordringer i organisasjons- og ledelsesfag. Tre forhold av betydning for transfer blir særlig drøftet, nemlig forhold ved studentene, forhold ved undervisning og underviser og forhold ved anvendelseskonteksten. I drøftingen trekkes det veksler på egne og andres erfaringer som tilretteleggere av læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag for studenter innenfor høyere utdanning. Pedagogiske og didaktiske implikasjoner konkretiseres og mulige konklusjoner trekkes.*

**Nøkkelord:** Organisasjons- og ledelseskunnskap, reflektert handlingskompetanse, transfer, pedagogiske og didaktiske utfordringer og implikasjoner.

### **Innledning**

Formålet med paperet er å drøfte pedagogiske og didaktiske utfordringer og problemstillinger relatert til overføring av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse. Overføring av teoretisk kunnskap til reflektert handlingskompetanse betegnes som transfer (Wahlgren og Aarkrog 2012), i paperet forstått som overføring av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap tilegnet innenfor høyere utdanning til reflektert handlingskompetanse innenfor organisatoriske kontekster. Organisasjons- og ledelseskunnskap som studentene tilegner seg skal gjøre dem til mer reflekterte aktører innenfor organisatoriske kontekster. Reflektert anvendelse av teoretisk kunnskap i praktisk

sammenheng fortsetter bevissthet om samspillet mellom kunnskaper og ferdigheter, mellom teori og praksis, og mellom handling og refleksjon i partikulære situasjoner og kontekster (Aristoteles 1999, Grimen 2008, Brunstad 2009, Wahlgren 2009). Tilført teoretisk kunnskap må praksisorienteres på en reflektert og kvalifisert måte som fremstår som velegnet innenfor aktuell organisatorisk kontekst (Wahlgren og Aarkrog 2004, Ottesen 2011a). Dette leder fram til problemstillingen som ligger til grunn for paperet, nemlig hvordan teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap tilegnet innenfor høyere utdanning kan overføres til reflektert handlingskompetanse innenfor organisatoriske kontekster, eksplisitt uttrykt som følger: *Hva fremstår som pedagogiske og didaktiske utfordringer relatert til transfer av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse?*

Videre i paperet gjør jeg først rede for teoretiske perspektiver som ligger til grunn for drøfting av pedagogiske og didaktiske utfordringer relatert til transfer av teoretisk kunnskap til reflektert handlingskompetanse. I drøftingsdelen rettes fokus spesifikt mot transfer som pedagogisk og didaktisk utfordring i organisasjons- og ledelsesfag.

### **Teoretiske perspektiver**

Som omtalt innledningsvis innebærer transfer overføring av teoretisk kunnskap til praktisk handlingskompetanse (Wahlgren og Aarkrog 2012). Overføringsprosessen impliserer tilegnelse av teoretisk kunnskap, samt oversetting og omsetting av denne kunnskapen til praksis. Oversetting og omsetting av teoretisk kunnskap til praksis fordrer forståelse for hva tilegnet kunnskap betyr for egen praksis, samt evne til å gjøre tilført teoretisk kunnskap funksjonell (Ibid.). Reflektert handlingskompetanse fordrer skjønn og evne til refleksjon, samt evne til å ”jag – orientere” tilført teori (Ottesen 2011a, b). Ny kunnskap må integreres i den enkelte students kunnskapsstruktur på måter som gjør at kunnskapservvelsen bidrar til utvikling av reflekterte aktører. Transfer forutsetter utvikling av praktikere som evner å teoretisere over egen praksis, og som gjennom refleksjonsprosessene utvikler et større og mer kvalifisert handlingsreportoar tilpasset aktuelle organisatoriske kontekster. Teoretisk kunnskap skal bidra til å kvalifisere handlingene samtidig som konkrete erfaringer frigjøres fra den konkrete konteksten erfaringene er i gjort i. Gjennom å knytte den konkrete erfaringen til generelle teoretiske begreper, lettes overføring av erfaringer fra en kontekst til en annen.

Videre i paper settes tre forhold av særlig betydning for transfer i teoretisk perspektiv, nemlig: 1) læring og læreprosesser, 2) didaktikk og undervisningsplanlegging, samt 3) sentrale faktorer av betydning for transfer, a) nemlig forhold ved studentene, b) forhold relatert til undervisning og underviser, samt c) forhold ved anvendelseskonteksten.

### *Læring og læreprosesser*

Læring handler om å tilegne seg perspektiver som gjør en i stand til å forholde seg på nye og mer reflektert måter til praktiske utfordringer og problemstillinger, blant annet i form av å utvise en ny atferd (Wahlgren 2010). Den lærende skal settes i stand til å handle mer reflektert og kvalifisert i møte med omverdenen. Læring defineres imidlertid litt ulikt avhengig av teoretisk kontekst. En fellesnevner som imidlertid synes å gå igjen i de ulike definisjonene, er at læring forutsetter relativt varige endringer hos den som skal lære i form av utvikling og anvendelse av ny kompetanse. Tradisjonelt omfatter kompetanse tre elementer: ferdigheter, teoretisk kunnskap og holdninger. Ferdigheter omfatter evnen til å gjøre noe; med andre ord til å utføre en handling. Teoretisk kunnskap omfatter innsikt i hvordan forhold er og hvordan de henger sammen. Holdninger omfatter verdier og vurderinger av hva som er riktig, viktig, og godt (Ibid.). De tre elementene: ferdigheter, teoretisk kunnskap og holdninger utgjør pilarene i kompetansebegrepet. På denne bakgrunn legges følgende definisjon av læring til grunn for paperet:

*”Læring er en prosess som utvikler den lærendes kompetanse – og som dermed tilfører økt potensial for å handle mer reflektert”.* (Wahlgren (2010: 44)

Oversettelsesprosesser fra teoretisk kunnskap til reflekterte og kvalifiserte handlinger er ofte omfattende og kompliserte. Det er dessuten tale om et oversettelsesarbeid som den lærende selv må foreta. Hva uttaler teoriene seg om? Hvordan skal jeg forstå de begreper som teorien anvender? Hvilke sammenhenger angir teorien? Hva betyr det for min måte å tenke og handle på? Oversettelsesarbeidet gir ikke nødvendigvis særlig klare eller entydige handlingsanvisninger. Læreprosessene blir avgjørende for den enkelte students læringsutbytte (Gynnild 2011), i denne sammenheng forstått som det som en sitter igjen med etter å ha gjennomført et fagemne og/eller studieprogram.

Læreprosesser kan kategoriseres på ulike måter. Et sentralt teoretisk rammeverk hvor ulike nivåer av læring relateres til ulike læringsformål, er Blooms taksonomi (1984). Blooms taksonomi har seks hierarkiske overordnede klasser: kunnskap (å kunne gjengi innlært stoff), forståelse (å kunne sammenfatte og gjengi kunnskap med egne ord), anvendelse (å kunne bruke kunnskap og forståelse i konkrete situasjoner), analyse (å kunne se sammenhenger), syntese (å kunne trekke egne slutninger og utlede abstrakte relasjoner), og vurdering (å kunne bedømme noe ut fra forskjellige kriterier). Dreyfus, Dreyfus og Athanasiou (1988) viser hvordan vi tilegner oss og utvikler våre kunnskaper og ferdigheter i steg fra nybegynner til ekspert i form av en gradvis frigjøring av handlinger fra regler og kontekstfrie abstraksjoner (fakta) til en intuitiv og induktiv vurdering av fakta og observasjoner (Glosvik 2009).

Pettersen (2008) bygger videre på Blooms taksonomi og legger til grunn fem ulike kategorier av læreprosesser:

- Å øke sin kunnskap og å lære mer.
- Å huske, memorere, og reprodusere.
- Å tilegne seg kunnskap for å anvende.
- Å forstå meningen.
- Å se noe på en ny måte.

De to første kategorier av læringstilnærminger karakteriseres som overflatelæring, de to siste som dybdelæring, mens det å tilegne seg kunnskap for å anvende karakteriseres som en mellomkategori mellom overflate- og dybdelæring. Overflatelæring er ifølge Moon (1999) karakterisert ved at en memorerer over teorier og konsepter og reproduserer disse til mer integrerte ideer. Dybdelæring er på den annen side kjennetegnet ved at en arbeider med å utvikle meningsskapende strukturer og knytter disse til idiografiske organisasjonskontekster ved hjelp av teorier og kreative læreprosesser. Et sentralt element i dybdelæring er refleksjonsprosesser som bidrar til å assimilere nye teorier og konsepter inn i kognitive strukturer slik at transformativ læring genereres i form av nye måter å tenke og handle på (Metzirow 1991). Eraut (2004) skiller mellom fem aktiviteter som ligger til grunn for transformering av teoretisk kunnskap til profesjonell handling, hvor profesjonell handling forstås som å være i stand til å handle mer reflektert innenfor nærmere bestemte

organisatoriske kontekster. De fem aktivitetene er kunnskapsinnhenting, profesjonell atferd, grundige og veloverveide prosesser, informasjonsformidling, samt metaprosesser for å sette retning og å kontrollere egen atferd (ibid). Grundige og veloverveide prosesser med utgangspunkt i overordnet hensikt fremholdes som særlig viktig som grunnlag for å handle reflektert og kvalifisert, og er karakterisert ved:

.....”*unique combinations of propositional knowledge, situational knowledge, and professional knowledge*”. (Eraut 2004: 112)

Utøvelse av reflekterte og kvalifiserte handlinger innenfor organisatoriske kontekster fordrer evne til fortolkning og analyse på basis av kunnskap om situasjon og problem og forestillinger om hva som representerer gode handlingsalternativer (Rønnestad 2008). Skjønn må utøves med basis i epistemisk kunnskap om organisasjon og ledelse samtidig som ledelsesutøvelsen må tilpasses aktuell kontekst og situasjon. Utøvelse av reflekterte handlinger i form av klokt lederskap, fordrer evne til å gjøre de riktige tingene i rett tid, varhet og respekt for det unike i situasjonen, evne til å forene kunnskapsbevissthet og situasjonsbevissthet, samt evne til å bygge gode relasjoner (Brunstad 2009). Den sentrale utfordringen blir å tilrettelegge for dybdelæring som gjør studentene til mer reflekterte og kvalifiserte aktører innenfor organisatoriske kontekster.

### *Didaktikk og undervisningsplanlegging*

Ordet didaktikk stammer fra klassisk gresk, nærmere bestemt fra gruppen av ord knyttet til ”didaskhein”; det vil si å undervise, å være lærer, å vise frem noe, å fremføre et drama, å oppdra, osv. (Hopman 2010). I dag betyr betegnelsen didaktikk kunsten å undervise, eller kunnskaper om hvordan verden kan formidles, og fremstår som pedagogikkens kjerne (Langfeldt 2010). Hovedmålet for didaktikken er å finne en metode som er best mulig egnet for å tilrettelegge for studentenes læring og omfatter planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Undervisning består i henhold til klassisk didaktikk av tre elementer: innhold, elever og studenter, og lærer. Innholdet er det som skal læres, elevene eller studentene er de som skal lære, og lærer er den som skal tilrettelegge for studentenes læring.

*”En didaktiker ser etter de potensielle læringsobjektene ... og han spør seg selv hva dette objektet kan og bør bety for studenten, og hvordan studenten kan erfare denne betydningen”.*  
(Hopman 2010: 30)

Undervisning fremstår som en komplisert samhandlingsprosess som fordrer praktisk undervisningsplanlegging. Undervisningsplaner må tilrettelegges som en prosess hvor en først finner studentene hjemme der hvor de er, og så fører dem videre mot et høyere refleksjonsnivå (Metzirow 1991). Læreprosessene må tilrettelegges med sikte på skape en naturlig progresjon i faglig utvikling. Samtidig er det studentene selv som må stå for egen læring med sikte på å utvikle et mer reflektert forhold til hvordan en i praksis skal forholde seg til aktuelle utfordringer og problemstillinger (Pettersen 2008).

Et sentralt didaktisk begrep er fagdidaktikk. Fagdidaktikk er knyttet til tilrettelegging av læreprosesser innenfor nærmere bestemte fag og har tradisjonelt blitt forstått som et forhold mellom *hva*, som viser til faginnholdet, *hvordan*, som viser til arbeidet med innholdet, og *hvorfor*, som viser til en faglig begrunnelse med tilknytning til planlagt læringsutbytte i det aktuelle fagemnet (Gundem 1998). Tilrettelegging for transfer i organisasjons- og ledelsesfag er knyttet til fagdidaktikk, med andre ord *hva*, *hvordan* og *hvorfor* relatert til læreprosesser med sikte på generering av reflektert handlingskompetanse innenfor organisatoriske kontekster. Samspill mellom teoretisk kunnskap og idiografiske organisatoriske forhold knyttet til aktuelle anvendelseskontekster fremstår som sentralt i transferprosesser i organisasjons- og ledelsesfag.

### *Forhold som påvirker transfer*

Hvilke forhold fremstår som sentrale pedagogiske og didaktiske forhold som har betydning for transfer i form av overføring av teoretisk kunnskap til reflektert handlingskompetanse? Forskning peker på tre forskjellige faktorer: Personrelaterte faktorer, undervisningsrelaterte faktorer, og faktorer knyttet til anvendelseskonteksten (Wahlgren og Aarkrog 2012). I de personrelaterte faktorer er det de studentene som har hovedrollen, i undervisningen er det underviseren, og i anvendelseskonteksten er hovedrollen plassert hos praksisstedet. De tre forholdene omhandles nærmere videre i paperet.

## Forhold ved studentene

En vesentlig forutsetning for transfer er at den som skal lære er motivert for transfer. Motivasjon er avgjørende for at en som student skal evne å omsette det som tilføres av teoretisk kunnskap til reflektert handlingskompetanse, og forutsetter forståelse for meningen med det som skal læres (Metzirow 1991, Moon 1999, Pettersen 2008). Det har følgelig vesentlig innflytelse på transfer at studenten har forståelse for *hvorfor* noe skal læres. Dette impliserer igjen at jo tydeligere studenten kan se den fremtidige anvendelsessituasjonen for seg, jo større er forutsetningene for transfer (Wahlgren og Aarkrog 2012). En klar forståelse hvorfor noe fremstår som viktig kunnskap har positiv innflytelse på kvaliteten av de handlinger som skal utføres. Studentene skal ikke primært se læreprosessen som et middel til å få en bedre eksamen, men som en måte til å kunne handle mer kompetent i en (fremtidig) arbeidssituasjon (Ibid).

Andre sentrale forhold ved de studerende av betydning for transfer er i hvilken grad studentene mestrer det teoretiske stoffet, samt den erfaringskunnskap som studentene har. Studier viser at egne eksempler som studentene kommer med har større læringseffekt enn eksempler tilført av lærer (Wahlgren og Aarkrog 2012). Forskning viser dessuten at variasjon i form av eksempler tilført fra studenter fra ulike organisatoriske kontekster har større positiv effekt på transfer enn om eksemplene kun hentes fra *en* organisatorisk kontekst. Involvering av studenter i form av diskusjoner av eksempler underveis i dialogiske forelesninger, fremheves dessuten som viktig for generering av transfer.

## Forhold ved undervisning og underviser

Underviseren spiller en sentral rolle i transferprosesser. Hvis underviser har utviklet en troverdighet basert på interesse for studentene samt at han eller hun er overbevist om nytten av det lærte, desto større sannsynlighet er det for at studentene anvender det som læres (Wahlgren og Aarkrog 2012). Jo mer underviser med andre ord utviser engasjement, jo større sannsynlighet er det for at studentene forsøker å omsette tilført teoretisk kunnskap til praksis. En god underviser skaper en positiv relasjon til studentene, og denne relasjonen skaper tillitt til nytte for læreprosessen. Underviseren blir en referanseperson for etterfølgende handling. Troverdigheten styrkes i vesentlig grad hvis underviser har solid kjennskap til praksis i form av en bred kompetanseprofil, faglig og pedagogisk (Wahlgren 2010). Forskning viser

dessuten at undervisere som er, eller har vært aktive aktører innenfor praksiskontekster, fremmer positiv transfer (Wahlgren og Aarkrog 2012).

Effektive læreprosesser med sikte på overføring av teoretisk kunnskap til reflektert handlingskompetanse fordrer vekselvirkning mellom undervisning og refleksjon, mellom erfaring og teori, og mellom skole og praksis (Wahlgren 2010). Erfart innsikt fremstår som en forutsetning for at en som underviser evner å analysere, i form av å se detaljer og særegenheter, og å lage synteser, i form av sette detaljer og særegenheter inn i en større helhet (Dale 1992, Senge 1990/2006). Didaktisk praksis viser seg i evnen til å analysere, fortolke og kritisere samspillet mellom detaljer og helhet innenfor og mellom fire nivåer: læreprosesser, undervisning, læreplaner og forskning. Den didaktiske praksisen rommer betrakters analytiske, syntetiske og kritiske perspektiv både på læreprosess, undervisning, læreplaner og forskning, og relasjonen mellom dem (Dale 1992).

Etablerte kunnskapsstrukturer er imidlertid relativt rigide (Argyris og Schön 1996). Det er derfor ikke uten videre gitt at nyervervet teoretisk innsikt som knyttes sammen med praktisk erfaringskunnskap, resulterer i mer reflekterte handlinger innenfor praksiskontekster. En sentral praktisk-pedagogisk utfordring blir derfor å tilrettelegge læreprosessene på måter som utfordrer underforståtte sannheter som styrer hvordan vi tenker og handler (Grønhaug 2002). Læreprosessene må ”pirke bort i” fortrolighetskunnskap og oppmuntre til å stille spørsmål ved egen praksis (Jamissen 2011).

### Forhold ved anvendelseskonteksten

Anvendelseskonteksten har stor betydning for transfer. Den gir mulighet for å fortsette den læring som foregår innenfor utdanningsinstitusjonen. En faktor som er påvist i flere studier, er derfor viktigheten av å kunne anvende det som en har lært i direkte forlengelse av læringssituasjonen (Wahlgren og Aarkrog 2012). Dersom det går for lang tid mellom læring og anvendelse, er sannsynligheten for transfer redusert. Vi glemmer raskt det som vi har lært. Studier av sammenhenger mellom tid og anvendelse viser at anvendelsen falt til det halve etter et halvt år (Lim 2000).

Transferklimaet i anvendelsessituasjonen er en annen faktor som ofte nevnes som sentral i transferprosesser. Det må være et sosialt klima som understøtter anvendelsen (Kupritz 2002).



Støtten kan komme fra medstudierende, veiledere, andre medarbeidere, eller ledelsen – fra den sosiale konteksten i enhver form. Et understøttende klima fremmer lysten til - og muligheten for – å anvende den teoretiske kunnskapen som en har tilegnet seg. En av de faktorer som synes å ha størst betydning for anvendelsen, er muligheter for å drøfte det som en har lært med likestilte (Wahlgren og Aarkrog 2012). Nettverk mellom likestilte aktører hvor en kan diskutere det som en har lært har en betydelig effekt på anvendelse av det som en har lært - også på lengre sikt. Muligheter for å drøfte det som en har lært med andre som er i samme situasjon, er derfor en viktig faktor som styrker så vel læring som transfer.

En pedagogisk tilnærming som har vist seg effektiv med sikte på å skape transfer, er oppfølgende læring på en systematisk måte. Å systematisere oppfølgende læring kan innebære bruk personlige notater, loggbøker, eller andre former for skriftlige noter hvor en reflekterer hvor over hva og hvordan en anvender det som en har lært (Burke og Hutchins 2008). At en skriver om hvordan en anvender det som en har lært i det daglige, fremkaller i seg selv økt bevissthet om det som en har lært, som en så husker bedre og anvender mer.

## **Drøfting**

Problemstillingen som lå til grunn for paperet var hva som fremstod som sentrale pedagogiske og didaktiske utfordringer relatert til transfer av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse. Transfer forutsetter at teoretisk kunnskap som studentene tilegner seg bidrar til utvikling av reflekterte aktører innenfor organisatoriske kontekster. Den enkelte students målsetninger og ambisjoner med tilegnelse av organisasjons- og ledelseskunnskap fremstår som sentralt for om studiene bidrar til transfer. Dersom studentene primært har som mål å tilegne seg organisasjons- og ledelseskunnskap for å gjøre det best mulig til eksamen, er forutsetningene for transfer i begrenset grad til sted (Metzirow 1991, Moon 1999, Pettersen 2008). Reflektert handlingskompetanse fordrer at studentene har et bevisst og kvalifisert forhold til de handlingsvalg de gjør, blant annet i form av å kunne begrunne hvorfor de handler som de gjør (Wahlgren og Aarkrog 2012). Dette fordrer dybdelæring i form av å forstå meningen med tilført teoretisk kunnskap (Pettersen 2008). Det fordrer dessuten at en evner å se teori og praksis i sammenheng i form av å kunne relatere teoretiske perspektiver til konkrete eksempler innenfor organisasjonskontekster (Wahlgren og Aarkrog 2011). Teoretiske perspektiver må konkretiseres for at de skal kunne tjene som bro

mellom teoretiske ideer og reflekterte og kvalifiserte handlinger innenfor idiografiske organisatoriske kontekster (Glosvik 2009). Dette fordrer gjenkjennelse. Samtidig bør det ikke gå for lang tid mellom ervervelsen av ny teoretisk kunnskap og praktisering av kunnskapen innenfor organisatorisk kontekster (Lim 2000).

Undervisningsrelaterte utfordringer relatert til transfer kommer til uttrykk på ulike områder. Underviser tilrettelegger forelesningsplan, står for valg av faglitteratur, forelesningstemaer og for progresjon underveis i studiet. I rollen som underviser fordres evne å formidle det faglige stoffet på en engasjerende måte, og å overbevise studentene om nytten av det faglige stoffet som formidles (Wahlgren 2010). Dette fordrer at en som underviser evner å kople teori og praksis, blant annet gjennom å trekke fram gode eksempler, og/eller får studentene til å komme med egne eksempler, som igjen brukes om utgangspunkt for diskusjoner som skal bidra til at studentene utvikler et mer reflektert og kvalifisert forhold til egne handlingsvalg. Læreprosessene blir mer effektive dersom studentene selv generer anvendelseskonteksten i form av å trekke fram egne eksempler (Wahlgren og Aarkrog 2012). Egne eksempler gjør det lettere å identifisere, analysere og reflektere over likheter mellom teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer innenfor aktuelle organisatoriske kontekster.

Generering av dybdeløring fordrer at en som underviser har godt kjennskap til praksis og praksiskontekster samtidig som en er faglig oppdatert innenfor aktuelle fagområder. Å ha vært aktiv aktør innenfor praksiskontekster medvirker til at en har større forutsetninger for å fremme positiv transfer enn aktører som utelukkende har teoretisk kunnskap som ballast (Wahlgren og Aarkrog 2012). Samtidig styrker det troverdigheten i det som formidles. Erfart innsikt fremstår som en viktig forutsetning for at en som underviser evner å analysere, i form av å se detaljer og særegenheter, og å lage synteser, i form av sette detaljer og særegenheter inn i en større helhet (Dale 1992). En må som underviser stimulere til helhetstenkning (Senge 1990/2006), og metakognisjon (Dale 1992), samtidig som teoretisk kunnskap relateres til idiografiske organisasjonskontekster og situasjoner i form av organisasjonsrefleksjon (Glosvik 2009). Som underviser fremstår en som tilrettelegger for studentenes egne læreprosesser. En kan imidlertid ikke lære *for* studentene, men en kan tilrettelegge for læreprosesser som stimulerer til større eller mindre grad av dybdeløring med sikte på generering av reflektert handlingskompetanse (Metzirow 1991).

Som tilrettelegger for studenters læreprosesser kan en motivere studentene til å ta i bruk personlige notater, loggbøker, eller andre former for systematiske og skriftlige refleksjoner over tilført teoretisk kunnskap, og over hvordan en anvender det som en har lært (Burke og Hutchins 2008). At en skriver om hvordan en anvender det som en har lært i det daglige, fremkaller i seg selv økt bevissthet om det som en har lært, som en så husker bedre og anvender mer. Dette fordrer imidlertid en anvendelseskontekst for det som en har lært, noe som fører videre til faktorer i og ved anvendelseskonteksten som fremstår som sentrale for transfer av organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse.

Som underviser må en derfor ha anvendelseskonteksten i bakhodet når en velger ut fagstoff som skal inngå i et studium. En må bygge bro mellom teoretisk kunnskap og kontekster hvor kunnskapen skal komme til anvendelse. Effektive læreprosesser med sikte på transfer av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse, fordrer mulighet for størst mulig grad av umiddelbar transfer (Wahlgren og Aarkrog 2012). Mulighet for transfer i form av tilgang til praksisarenaer, fremstår som en forutsetning for å kunne ta i bruk tilegnet teoretisk kunnskap, fortrinnsvis så raskt som mulig (Lim 2000). Innenfor noen organisasjoner vil det kunne være mulig å prøve ut ny teori, mens det ikke vil være mulig innenfor andre organisasjonskontekster. Dette er imidlertid forhold som ligger utenfor det som en som tilrettelegger for læreprosesser har kontroll over, men som allikevel har stor betydning for transfer av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflekterte handlinger innenfor idiografiske organisasjonskontekster.

Studenters erfaringskunnskap fremstår som sentralt for læreprosesser i organisasjons- og ledelsefag (Grimen 2008). Erfaringer indikerer at studenter som er eller har vært i en arbeidssituasjon, har et mer bevisst forhold til at tilegnet kunnskap skal bidra til utvikling av reflektert handlingskompetanse (Gjøsæter 2010, Irgens 2011). Studenter som lite eller ingen praktisk erfaringskunnskap synes i større grad å være fokusert mot å lære *om* organisasjon og ledelse. Læreprosessene får en deduktiv slagside (Grimen 2008). En blir i større grad værende i ”det-ets” mer generelle og abstrakte ”rike” (Pedersen og Ims 2009), og ender opp med overflatelæring (Pettersen 2008). Studenter som i større grad har ”jeg- du” erfaringer (Buber 1964) fra organisatoriske kontekster, har større forutsetninger for dybdelæring, som igjen fremstår som en viktig forutsetning for generering av reflektert handlingskompetanse. Som ung student uten praktisk erfaringskunnskap har en i begrenset grad kontekstuelle knagger å knytte tilført teoretisk kunnskap til, samtidig som en har en mindre utviklet kontekstuell

sensitivitet på grunn av at en ikke har ”jeg- du” erfaringer fra organisatoriske kontekster som ballast (Gjørøseter 2010), og dermed større utfordringer med å ”jeg- orientere tilført teoretisk kunnskap ” (Ottesen 2011 a og b).

For studenter som er i en arbeidssituasjon vil det dessuten være kortere tid mellom tilegnelse av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap og muligheter for anvendelse av det som en har tilegnet seg av kunnskap. For studenter som ikke er i en arbeidssituasjon, vil det kunne gå lang tid fra teoretisk tilegnelse til en er i en arbeidssituasjon hvor en kan anvende tilegnet teoretisk kunnskap. Dette kan ha negativ effekt på transfer i og med at vi raskt glemmer det som vi har lært (Lim 2000). Praktisk erfaringskunnskap letter oversettelsesarbeidet mellom teori og praksis, et oversettelsesarbeid som fremstår som mer krevende jo mer generell tilført teoretisk kunnskap er (Wahlgren og Aarkrog 2012). Studenter som er i en arbeidssituasjon, er dessuten gjerne ekstra motiverte for studiet fordi de er i, eller har mer umiddelbare planer om å gå inn i, stillinger som ledere eller medarbeidere hvor organisasjons- og ledelseskunnskap fremstår som sentralt (Knowles 1970, Knowles, Holton III og Swanson 2005). Anvendelseskonteksten fremtrer med andre ord som et sentralt forhold i læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag med sikte på overføring av teoretisk kunnskap til reflektert handlingskompetanse. Praktisk erfaringskunnskap fra organisatoriske kontekster i form av et ”jeg- du” forhold (Buber 1964) utkrystalliserer seg som en sentral forutsetning for dybdelæring (Pettersen 2008), som igjen fremstår som en sentral forutsetning for utvikling av reflektert handlingskompetanse.

### **Implikasjoner og konkluderende kommentarer**

Transfer av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse framstår som særlig utfordrende når målgruppen er unge studenter som har begrenset praktisk erfaringskunnskap fra organisatoriske kontekster. Studentene må på en eller annen måte tilføres kunnskap om praksis og praksiskontekster som tilført teoretisk kunnskap kan relateres til (Chia og Holt 2008). Pedagogiske og didaktiske tiltak for å kompensere for manglende praktisk erfaringskunnskap kan blant annet være å bruke case fra praksis i undervisningen, å trekke inn gjesteforelesere fra praksis, og/eller gjennom å legge ekskursjoner til praksisvirksomheter inn i undervisningen. En annen måte å kople teoretisk og praktisk kunnskap på som har paralleller til bruk av case og eksempler fra praksis i undervisningen, er

å innlede forelesninger med praktiske problemstillinger, og deretter å konkretisere mulige praktiske implikasjoner av ulike handlingsalternativer som teorier og modeller indikerer (Whittington 1996, Brunsson 2006, Jarzabkowski og Whittington 2008). En slik praktisk-pedagogisk tilnærming har paralleller til problembasert læring og stiller store krav til den som underviser i organisasjons- og ledelsesfag i form av at det fordres omfattende og detaljert kunnskap om praksis og praksiskontekster. En ytterligere måte å tilføre praktisk erfaringskunnskap på kan være gjennom studentoppgaver, som bachelor- og masteroppgaver.

En måte å integrere teoretisk kunnskap og praktisk erfaringskunnskap på som de senere år er i ferd med å bli vanlig innenfor høyere økonomisk-administrativ utdanning i Europa, er ”internship” i form av utplasseringer i arbeidslivet i løpet av studiet (NRØA-rapport 2010). Tilrettelegging for tilegnelse av praktisk erfaringskunnskap i form av utplassering i en virksomhet, hevdes å være en måte å tilføre praktisk erfaringskunnskap til unge studenter på, blant annet på grunn av at slike utplasseringer vanligvis er av en viss varighet, og at slike utplasseringer i arbeidslivet finner sted underveis i studieløpet. På den annen side vil det imidlertid være et spørsmål om hvor omfattende slike praksisengasjementer bør være for å gi tilstrekkelig innblikk i det daglige livet innen komplekse organisatoriske kontekster. Utplassering i arbeidslivet underveis i studiet vil dessuten sannsynligvis fordre at for eksempel et treårig økonomisk-administrativt bachelorstudium vil måtte gå over lengre tid enn det gjør i dag for å gi rom for slike utplasseringer i praksisorganisasjoner i løpet av studiet.

Transfer av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse kan derfor hevdes å være en mer realist læringsmålsetning når studentene har praktisk erfaringskunnskap som ballast enn når målgruppen er unge studenter som har lite eller ingen erfaring fra arbeidslivet. Dersom målgruppen er unge studenter uten praktisk erfaringskunnskap, vil en alternativ læringsmålsetning kunne være å senke læringsambisjonene til primært ha som læringsutbytte mål å tilføre studentene teoretisk kunnskap om organisasjon og ledelse, i form av ”knowing that” (Ryle 1963). En implikasjon av et slikt valg vil være at målgruppen for organisasjons- og ledelsesstudier hvor transfer av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap til reflektert handlingskompetanse er en sentral læringsmålsetning, vil være studenter som har noen års praksis fra arbeidslivet, blant annet i form av etter- og videreutdanning. En slik studiemodell vil være i overensstemmelse med Mintzbergs påstand om at ”*management education should be restricted to practicing*

*managers*” (Mintzberg 2004: 243). Mintzbergs utsagn støttes av funn i profesjonsstudier knyttet til overgangen mellom utdanning og praksisorganisasjoner som viser at teoretisk kunnskap tilegnet innenfor høyere utdanning i begrenset grad anvendes i praksis (Daley 2001, Eraut 2004, 2007).

På den annen side vil det imidlertid også være utfordringer knyttet til en slik studiemodell. Etablerte kunnskapsstrukturer er relativt rigide (Argyris og Schön 1996). Det er derfor ikke uten videre gitt at nyervervet teoretisk innsikt som knyttes sammen med praktisk erfaringskunnskap, resulterer i mer reflektert handlingskompetanse. Ny teoretisk kunnskap kan utfordre innarbeidede handlingsmønstre og representere en trussel mot egen identitet (Wahlgren og Aarkrog 2012). En pedagogisk og didaktisk utfordring blir derfor å tilføre studentene ny kunnskap samtidig som læreprosessene tilrettlegges på måter som utfordrer underforståtte sannheter som styrer hvordan vi tenker og handler (Grønhaug 2002); prosessene må ”pirke bort i” fortrolighetskunnskap og oppmuntre til å stille spørsmål ved egen praksis (Jamissen 2011).

## **Referanseliste**

Argyris, Chris & Schön, Donald (1996): *Organizational learning II: Theory, methods and Practice*. Reading: Addison-Wesley.

Aristoteles (1999): *Den nikomatiske etikk*. Til Norsk ved Øyvind Rabbås. Oslo: Bokklubben Dagens bøker

Bloom, Benjamin (1984): *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Brunsson, Nils: *Mechanisms of hope: maintaining the dream of the rational organization*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.

Brunstad, Paul O. (2009): *Klokt lederskap Mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Buber, Martin (1964): *Jeg og du*. København: Munksgaard.

Burke, Lisa A. & Hutchins, Holly M. (2008): A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19, (2), 118-120.

Chia, Robert & Holt, Robin (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7, 4, 471-486.

Dale, E. L. (1992): Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk. I: Dale, E. L. (red.). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Daley, Barbara J. (2001): Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52, 39-54.

Dreyfus, Herbert L., Dreyfys, Stuart, E, & Athanasiou, Tom: *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free press.

Eraut, Michael (2004): Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (red.), *Workplace learning in context* (201-221). London: Routledge.

Eraut, Michael (2007): Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33, 403-422.

Gjørøseter, Åge (2010): Arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier: Læreprosesser for studenter med lite eller ingen arbeidserfaring sammenlignet med studenter med mer omfattende arbeidserfaring. *Paper presentert på FIBE- konferansen på NHH*.

Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (71-87). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Grønhaug, Kjell (2002): Is marketing knowledge useful? *European Journal of Marketing*, 36, 3, 264-372.

Gundem, Bjørg B., (1998): *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gynnild, Vidar (2011): Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *Uniped*, 2, 18-32.

Hopman, Stefan T. (2010): Undervisningens avgrensning: didaktikken kjerne. I Midsundstad, Jorunn M. og Willbergh, Ilmi (eds.) (2010). *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Irgens, Eirik J. (2011): *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jamissen, Grete (2011): Om erfaringskunnskap og læring. *Uniped*, 3, 30-40.

Jarzabokowski, Paula & Whittington, Richard (2008): A strategy-as-practice approach to strategy research and education. *Journal of Management Inquiry*, 17, 4.

Knowles, Malcolm S. (1970): *The modern practice and adult education: androgogy versus pedagogy*. New York.

Knowles, Malcolm S., Holton III, Elwood F. & Swanson, Richard A. (2005): *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Elsevier Inc.

Kupritz, Virginia W. (2002): The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13 (4), 427-447.

Langfeldt, Gjert (2010): Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. I Midsundstad, J. M. og Willbergh, I. (red.) (2010). *Didaktikk: Nye perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Lim, Doo H. (2000): Training design factors influencing transfer of learning to the workplace within an international context. *Journal of Vocational education and Training*, 52, (2), 243 – 257.

Metzirow, Jack (1991): *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mintzberg, Henry (2004): *Managers – not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehlers Publishers, Inc.

Moon, Jennifer A. (1999): *Reflection in learning and professional development. Theory & practice*. London: Kogan Page Limited.



NRØA- rapport (2010): Rapport fra NRØAs komite` for organisasjons- og strategifag. *Arkiv NRØA*.

Ottesen, Otto (2011a): Innledning. I: *Ledelse. Å bruke teori i praksis*, O. Ottesen (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ottesen, Otto (2011b): En referansemodell av endringsledelse. I *Ledelse. Å bruke teori i praksis*, O. Ottesen (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Pedersen, Lars & Ims, Knut J. (2009): Å omsette lesekunst til lederkunst: "Peer - du lyver!" og lederkompetanse. *Magma* nr. 5.

Pettersen, Roar C. (2008): *Studenters læring: Om studenters og elevers læringsmønstre: læringstilnærminger, læringsstrategier og læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryle, Gilbert (1963): *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin.

Rønnestad, Micheal H. (2008): Profesjonell utvikling. I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L.I. Terum (red.). Oslo. Kunnskapsforlaget.

Senge, Peter M. (1990/2006): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.

Wahlgren, Bjarne (2009): Transfer mellom uddannelse og arbejde. København: *Nasjonalt center for kompetenceudvikling*.

Wahlgren, Bjarne (2010): *Voksnes læreprosesser – kompetanseutvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Wahlgren, Bjarne & Aarkrog, Vibe (2004): *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wahlgren, Bjarne & Aarkrog, Vibe (2012): *Transfer: Kompetanse i en profesjonell sammenheng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Whittington, Richard (1996): Strategy-as- practice. *Long Range Planning*, 29, 5, 731-735.