

Paper til konferanse for Nordisk Nettverk for profesjonsforskning i Aarhus 25.
og 26.10.2012

Åge Gjørseter

Høgskolen Stord/Haugesund

Norge

Høyere organisasjons- og ledelsesstudier som arenaer for profesjonell utvikling

Sammendrag

Tema for paperet er organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som kvalifiseringsarenaer for profesjonell utvikling. Læreprosesser og læringsutbytte med sikte på profesjonell utvikling drøftes med referanse til kunnskapsformer, overflate- og dybdeløring som læringsteoretisk rammeverk. Det argumenteres for at praktisk erfaringskunnskap representerer et undervurdert aktivum som motvirker at læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag får en teoretisk "slagside" mot overflateløring, og dermed i begrenset grad bidrar til profesjonell utvikling.

Læringsutbytte, i form av profesjonell utvikling, fordrer dybdeløring hvor tilført teoretisk påstandskunnskap relateres til praktisk erfaringskunnskap, som igjen fordrer kontekstuell forståelse som basis for utvikling av profesjonelt skjønn og reflektert lederatferd. Implikasjoner for organisasjons- og ledelsesstudier som kvalifiseringsarenaer for profesjonell utvikling konkretiseres og drøftes.

Nøkkelord: Organisasjons- og ledelsesstudier, teoretisk og praktisk kunnskap, læreprosesser, profesjonell utvikling.

Innledning og problemstilling

Tema for paperet er organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som kvalifiseringsarenaer for profesjonell utvikling. Profesjonell utvikling relateres til et av de sentrale formål med organisasjons- og ledelsesstudier, nemlig å bidra til å utvikle studentene til mer reflekterte aktører innenfor organisatoriske kontekster, som ledere og/eller som organisatoriske utviklingsmedarbeidere. I paperet er fokus særlig rettet mot ledelsesutøvelse. Med å lede” forstås å handle i den hensikt å omsette det som en ønsker skal skje til virkelighet (Ottesen 2011). Å lede impliserer dermed å praksisorientere egen diagnose med hensyn hva som eventuelt bør gjøres med sikte på realisere det som en ønsker skal skje (ibid.).

Å utøve god ledelse innenfor organisatoriske kontekster i dagens samfunn er krevende. Sterkere konkurransetrykk, mer kravstore kunder og brukere, samt mer kunnskapsrike medarbeidere, framheves som noen av årsakene til at kravene til ledere i offentlige så vel som private virksomheter er blitt tydeligere. Utøvelse av god ledelse stiller store krav den enkelte leder fordi problemsituasjonene ofte er vanskelig å standardisere (Nylehn 2009) samtidig som de vurderinger og skjønn som foretas ofte har stor betydning for den enkelte virksomhet det gjelder, og, ikke minst, for berørte medarbeidere (Hogan og Kaiser 2005).

Begrepene profesjonell og profesjon er nært beslektet. Profesjon viser til kunnskap, og dermed til epistemiske verdier som sann, gyldig og holdbar, samt til ferdigheter som kan være mer eller mindre godt utviklet (Molander og Terum 2008, i Molander og Terum 2008). Å handle profesjonelt impliserer at en er i stand til å kunne begrunne hvorfor en handler som en gjør med referanse til teori og systematisk kunnskap (Wahlgren og Aarkrog 2004). Selv om ledere som kollektiv gruppe i liten grad fremstår som en homogen gruppe som tilfredsstiller kriterier for å kunne karakteriseres som en profesjon som har kontroll over adgang til arbeidsoppgaver, samt en viss en intern kontroll over utførelsen av dem (Freidson 1970; Molander & Terum 2008), har samfunnsutviklingen ført til økte krav og forventninger om

profesjonell ledelsesutøvelse (Smeby, i Molander og Terum 2008). Denne forestillingen synes å bli stadig sterkere forankret (Nylehn 2009). Organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning har derfor forventninger knyttet til seg om å kvalifisere for profesjonell utvikling i form av å gjøre studentene i stand til å handle mer profesjonelt, og å kunne bergrunne hvorfor de handler som de gjør. De skal med andre ord kunne anvende teori i praksis på en reflektert måte (Wahlgren og Aarkrog 2004).

En rekke studier og faglige innlegg gir imidlertid belegg for at organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning fremstår som *for* teoretiske, uten tilstrekkelige praktisk relevans i form overføringsverdi til praksis (Whitehead 1932, Wren, Buckley og Michaelsen 1994, Pfeffer og Fong 2002, Mintzberg 2004, Wahlgren og Aarkrog 2004, Bennis og O`Toole 2005, Chia 2005, Starkey og Tempest 2005, Raehlin 2007, Chia og Holt 2008, Aarum Andersen 2009, D`Abate, Wahlgren 2009, Youndt og Wenzel 2009, Burke og Rau 2010, Ottesen 2011). Hvorfor organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning underleverer med hensyn til å bidra til profesjonell utvikling, drøftes videre i paperet med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvorfor underleverer organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som kvalifiseringsarenaer for profesjonell utvikling? – Et læringsteoretisk perspektiv.*

Videre i paperet omhandles først ulike kunnskapsformer med sikte på å sette forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap som elementer i profesjonelle utviklingsprosesser, i læringsteoretisk perspektiv. Dernest gjøres det rede for ulike former for, eller kategorier av, læreprosesser. Læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier drøftes deretter i lys av læringsteoretiske perspektiver og empiriske referanser. Avslutningsvis konkretiseres og drøftes implikasjoner for organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som kvalifiseringsarenaer for profesjonell utvikling.

Teoretiske perspektiver

Et sentral aspekt ved profesjonsutdanning og profesjonell utvikling er krav og forventninger om å utvikle profesjonell handlingskompetanse, enten det dreier seg om lærer-, lege-, sykepleier-, jurist- eller sosialarbeiderutdanning. Profesjonell handlingskompetanse er knyttet til det performative aspektet ved profesjonsutøvelse (Tranøy 1985; Molander og Terum 2008, i Molander og Terum 2008). En grunnleggende side ved profesjonsutøvelse er at det anvendes en systematisk kunnskapsmengde når en i praksis skal forholde seg til enkelttilfeller. De enkelte tilfellene skal ytes rettferdighet i form av sin egenart samtidig som utøvelsen ikke skal være vilkårlig. Kunnskapsanvendelsen består av tre grunnleggende kognitive akter: identifikasjon (av noe som noe), resonnering over hva som bør gjøres, og beslutning om handlemåte (Molander og Terum 2008). Den profesjonelle resonnering må basere seg på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer.

Utfordringer og problemstillinger knyttet til organisasjons- og ledelsesstudier som arenaer for profesjonell utvikling har paralleller til problemstillinger som en møter på når det gjelder kvalifisering til for eksempel lærer, sykepleier, eller sosialarbeider i form av at det er knyttet forventninger til at akademiske studier skal bidra til utvikling av mer profesjonell handlingskompetanse (Wahlgren og Aarkrog 2004). Tradisjonelt har tilførsel av teoretisk kunnskap vært det sentrale i organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning (Grimen 2008). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum i læreprosessen, i samspillet med tilførsel av teoretisk kunnskap, trekkes imidlertid i stadig sterkere grad fram som et undervurdert og underforsket område (Saugstad 2002, Eraut 2004, Mintzberg 2004, Wahlgren og Aarkrog 2004, Ghoshal 2005, Bennis og O`Toole 2005, Chia 2005, Merriam, Caffarella og Baumgartner 2007, Rahelin 2007, Vroom 2007, Chia og Holt 2008, Klev og Lewin 2009, Wahlgren 2009, Burke og Rau 2010, Wahlgren 2010, Irgens 2011, Jarvis 2011, Lund Larsen 2011, Ottesen 2011).

Som tidligere påpekt er imidlertid ledelse ikke en profesjon (Nylehn 2009). Ledere som yrkesgruppe framstår heller ikke som en homogen enhet som kjemper om jurisdiksjon med andre yrkesgrupper (Abbott 1988; Ibid. 2009); som gruppe framstår ledere som heterogen, bestående av linjeledere på ulike nivåer, samt ulike kategorier fagledere og prosjektledere. Som gruppe kan ledere heller ikke noe påberope seg noe spesifikt mandat fra samfunnet.

Spørsmålet om hvorfor organisasjons- og ledelsesstudier underleverer som generatorer av profesjonell utvikling bringer oss over mot ulike kunnskapsformer, og hvordan disse er relatert til henholdsvis teoretisk og praktisk kunnskap. Deretter presenteres læringsteorier og perspektiver på læreprosesser med særlig blick for organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som kvalifiseringsarenaer for profesjonell utvikling.

Kunnskapsformer

For 2300 år siden trakk Aristoteles opp skillet mellom tre ulike kunnskapsformer: *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aristoteles 1999). *Episteme* er teoretisk påstandskunnskap om noe som er evig og uforanderlig. *Techne* er praktisk-produktiv kunnskap om hvordan en produserer fysiske produkter. I moderne språkbruk er *techne* praktisk kunnskap. For Aristoteles var *techne* en av to typer praktisk kunnskap. *Fronesis* - å handle moralsk klokt på grunnlag av det gode skjønn - var den andre typen praktisk kunnskap. *Techne* og *fronesis* er imidlertid forskjellige kunnskapsformer. Å handle moralsk klokt er noe annet enn å produsere fysiske produkter. *Fronesis* er viten om hvordan en gjennom handling kan sikre målene for et godt liv (Grimen 2008). Det er ikke produktet, men selve handlingen, som er det sentrale. Når vi handler klokt, er den gode handlingen selve målet. *Fronesis* er praktisk visdom om hvordan en bør handle for å fremme det som er godt for mennesker (ibid.). Dette innbefatter også tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner og hendelser (Brunstad 2009). Handlingene er ikke utelukkende knyttet til det universelle, men like mye til det partikulære og spesifikke.

Eikeland (2006) knytter erfaringskunnskap til det som i den aristoteliske kunnskapsforståelsen kalles empiria, en eksperimenterende og praktisk kunnskap. Slik kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. Aristoteles fremholdt at grunnen til at vi ikke finner unge mennesker med fronesis, er at slik kunnskap forutsetter forståelse for det partikulære og individuelle (Aristoteles 1999). Som ung student på høyere organisasjons- og ledelsesfaglige emner har en som oftest begrenset praktisk erfaring fra organisatoriske kontekster. Erfaringskunnskap kan bare tilegnes langsomt, og med alder (Grimen 2008). Å praksisorientere tilført teoretisk kunnskap fremstår derfor som en utfordring (Wahlgren 2009, Ottesen 2011).

Andre forskere, og pedagoger og filosofer har brukt andre begreper for å karakterisere forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Den engelske filosofen Gilbert Ryle kontrasterte praktisk erfaringskunnskap i form av "knowing how" – å kunne gjøre noe – med epistemisk kunnskap i form av "knowing that" – å vite at noe er (Ryle 1963). Johannessen (1999; Grimen 2008) skiller mellom ferdighets- og påstandskunnskap, hvor ferdighetskunnskap er praktisk kunnskap og påstandskunnskap er teoretisk kunnskap. Jamissen (2011) skiller mellom erfaringskunnskap og vitenskapelig kunnskap, hvor hverdagskunnskap, fortrolighetskunnskap og praktisk kunnskap er uttrykk for erfaringskunnskap, og generalisert kunnskap, ekspertkunnskap og teori er uttrykk for vitenskapelig kunnskap. Selv om de ulike bidragene definerer de to former for kunnskap på litt ulike måter, viser gjennomgangen at det er en stor grad av felleskap mellom de ulike definisjonene av henholdsvis vitenskapelig teoretisk kunnskap og praktisk erfaringskunnskap.

Det er ideen om episteme som har overlevd antikken og som i lang tid har vært vår modell for vitenskapelig kunnskap (Saugstad 2005). Det er slik kunnskap som har vært idealet innenfor akademia, og som i stor grad er den form for organisasjons- og ledelseskunnskap som formidles innenfor høyere utdanning (Grimen 2008). Tilegnelse av epistemisk organisasjons- og ledelseskunnskap om organisasjon og ledelse, i form av "knowing that"

(Ryle 1963), vil imidlertid ikke uten videre kvalifisere studenter for å fungere bedre som (leder)aktører innenfor organisatoriske kontekster. Å fungere bedre som leder forutsetter at en som aktør har utviklet skjønn og evne til refleksjon, samt evne til å jeg- orientere tilført teori om organisasjon og ledelse (Ottesen 2011) med sikte på å handle formålstjenlig innenfor aktuell kontekst og situasjon (Aristoteles 1999, Grimen 2008, Brunstad 2009, Wahlgren 2009). Refleksjon og skjønn må relateres til det partikulære; det vil si til nærmere bestemte situasjoner og organisatoriske kontekster.

Et sentralt formål med å erverve seg organisasjons- og ledelseskunnskap kan derfor hevdes å være at en skal bli i stand til å handle på mer reflekterte måter (Schøn 1990). Ny kunnskap må integreres i den enkelte students kunnskapsstruktur på måter som gjør at kunnskapservvelsen medvirker til at en evner å handle klokere innenfor nærmere bestemte kontekster og situasjoner. En utfordring blir derfor å tilrettelegge for læreprosesser hvor generell teoretisk påstandskunnskap relateres til partikulære kontekster og situasjoner for å ha nytteverdi for studentene i praktisk sammenheng (Vaill 2007). Teorien må praksisorienteres på en reflektert og kritisk måte (Wahlgren og Aarkrog 2004, Ottesen 2011).

Figur 1 illustrerer praktisk erfaringskunnskap og teoretisk påstandskunnskap som aktiva i læreprosesser med sikte på generering av profesjonell utvikling som læringsutbytte (Gynnild 2011).

Figur 1 skal inn her!

Figur 1. Praktisk erfaringskunnskap og tilført teoretisk påstandskunnskap som aktiva i læreprosesser.

Læreprosesser

Læreprosesser kan kategoriseres på ulike måter. Pettersen (2008: 102) legger til grunn fem ulike kategorier av læreprosesser ut fra formålet med prosessene:

- 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 læringstilnæringer 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 epistemisk påstandskunnskap til profesjonell handling, definert 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.: 107). Grundige og veloverveide prosesser med utgangspunkt i overordnet hensikt

fremholdes som særlig viktig som grunnlag for å handle reflektert, og er karakterisert ved ”...*unique combinations of propositional knowledge, situational knowledge, and professional knowledge*”. (ibid: 112)

Utøvelse av profesjonelle handlinger fordrer evne til fortolkning og analyse på basis av kunnskap om situasjon og problem - og forestillinger om hva som representerer gode handlingsalternativer innenfor aktuell organisatorisk kontekst (Rønnestad 2008). Skjønn må utøves med basis i epistemisk kunnskap *om* organisasjon og ledelse samtidig som ledelses*utøvelsen* må tilpasses aktuell kontekst og situasjon. 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).

En sentral utfordring når det gjelder læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag med sikte på å generere profesjonell utvikling, vil derfor være å tilrettelegge for dybdelæring i form av å gjøre studentene til mer reflekterte aktører innenfor nærmere bestemte organisatoriske kontekster. Figur 2 illustrerer at læreprosessene kan ha karakter av overflatelæring og/eller dybdelæring.

Figur 2 skal inn her!

Figur 2. To hovedkategorier av læreprosesser

Drøfting

Problemstillingen som lå til grunn for paperet var hvorfor organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning underleverer som kvalifiseringsarenaer for profesjonell utvikling, i denne sammenheng forstått som generatorer av profesjonell utvikling. Med utgangspunkt i at det er mer generell teoretisk påstandskunnskap som tradisjonelt formidles innenfor høyere utdanning (Grimen 2008), blir et sentralt læringsteoretisk spørsmål om hvorfor tilførsel av epistemisk påstandskunnskap ikke er tilstrekkelig for å generere profesjonell utvikling.

Uttrykt på en annen måte: hvorfor er ikke tilførsel av teoretisk påstandskunnskap tilstrekkelig for å frembringe dybdelæring (Moon 1999, Pettersen 2008) som grunnlag for profesjonell utvikling. Fordres noe mer enn tilførsel av teoretisk kunnskap for å generere dybdelæring? Bidrar praktisk erfaringskunnskap til større grad av dybdelæring, og dermed til at læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier i større grad har karakter av profesjonell utvikling?

Dybdelæring impliserer at det genereres læringsprosesser hvor en ikke bare fyller på med mer teoretisk påstandskunnskap som en kan huske, memorere og reprodusere (Pettersen 2008). Det fordres også at en forstår den dypere meningen som teoretiske perspektiver impliserer, og at en ser praktiske utfordringer og problemstillinger på mer nyanserte måter (Metzirow 1991, Moon 1999). Den virkelige læringen skjer når en strever under overflaten med å ta eierskap over tilført teoretisk påstandskunnskap og knytter den sammen med andre ideer (Rønnestad 2008). Dette samsvarer med Erauts (2004) "iceberg principle".

Isbergprinsippet setter fokus på viktigheten av dypere refleksjonsprosesser som finner sted når de læringsmessige forutsetningene er til stede for slike refleksjoner. Tilførsel av nye teoretiske perspektiver bidrar til at studentene ser fenomener som utspiller seg på nye og/eller dypere måter. Dypere refleksjons- og læreprosesser med sikte på generering av profesjonell utvikling fordrer at studentene går i dybden og knytter nye (teoretiske) ideer sammen med gamle

kunnskapskonstruksjoner og forestillinger som de har. Dybdelæring forutsetter at læringsprosessene rører ved noe som en kjenner seg igjen i. Praktisk erfaringskunnskap representerer slike ”knagger” som en kan knytte refleksjonene til. Dybdelæring forutsetter praksisorientering i form av å kunne anvende den teoretiske kunnskapen (Wahlgren og Aarkrog 2004, Wahlgren 2009, Ottesen 2011). Anvendelse av teoretisk kunnskap på en reflektert måte er betinget av at en er i stand til å identifisere likheter mellom tilført teoretisk kunnskap og handlinger som skal utføres i praksis (Wahlgren og Aarkrog 2004). Tilførsel av teoretisk kunnskap bidrar på den annen side til at en i større grad er i stand til å sette navn på fenomener som en har opplevd (Wivestad 2000). Å klassifisere og analysere problemstillinger i form av å ”døpe” fenomenene (ibid.), fremholdes som et viktig element i å utvikle en forståelsesramme for å gjøre praktisk erfaringskunnskap mer meningsfull, og dermed bidra til dybdelæring. ”*Experience is not enough: People may learn little from experience unless they have a means for classifying and analyzing it*”. (Mintzberg 2004: 249)

Refleksjon, i form av å kople sammen teori og praksis, fremstår derfor som et sentralt element i profesjonell utvikling. Denne koplingen fordrer imidlertid at studentene har noe kjent som de kan knytte teoretiske perspektiver til: ”*Reflection implies to refold, which suggests that attention is turned inward so that it can be turned outward, to see a familiar thing in a different way*”. (Mintzberg 2004: 301)

Dybdelæring forutsetter derfor mer enn tilførsel av teoretisk påstandskunnskap. Det fordrer også praktisk erfaringskunnskap som basis for kontekstualisering av tilført teoretisk kunnskap. Kontekstualisering fordrer evne til ”connectedness” (Chia og Holt 2008) i form av å se konsistens og sammenhenger mellom mer generelle teorier, modeller og konsepter og det mer særegne eller idiosynkratiske knyttet til den enkelte organisatoriske kontekst og situasjon. Mer universelle organisasjons- og ledelsesteorier og perspektiver må sees i lys av ”the world

of everyday practice” (Bourdieu 1990), og logikken som råder innenfor idiografiske og ofte komplekse organisatoriske kontekster.

Kontekstuell sensitivitet i form av evne til ”å lese” detaljer i organisatoriske situasjoner for i større grad å forstå kompleksiteten i organisatoriske fenomener som spiller seg ut, fremstår som sentralt i dybdelæringsprosesser. Taus kunnskap (Polyani 1967) om aktuelle organisatoriske kontekster er en forutsetning for å kunne gi mening til, og lese mening ut av, situasjoner og hendelser. Praktisk erfaringskunnskap gir mer generell teoretisk påstandskunnskap fyldigere og dypere mening sett i lys av idiografisk kontekstforståelse, som igjen muliggjør læreprosesser som bidrar til å generere dybdelæring som grunnlag for profesjonell utvikling i form av evne til å handle mer reflektert innenfor aktuelle organisatoriske kontekster. Dette samsvarer med det som (March 1978) har betegnet som ”kontekstuell rasjonalitet”.

Praktisk erfaringskunnskap som en kan kople tilført teoretisk kunnskap til, nærmest i form av et *jeg - du* forhold (Buber 1964), utkrystalliserer seg som en viktig forutsetning for dybdelæring i organisasjons- og ledelsesfag. En *jeg - du* samhandling er preget av en umiddelbar konkret opplevelse med inderlighet og innlevingsevne, i motsetning til et *jeg - det* (ibid.) som er mer preget av tingliggjøring av den eller de andre. Den eller de andre sees som en ytre gjenstand, som en del av det- ets rike (ibid.), og dermed som noe abstrakt som i begrenset grad bidrar til å generere dypere refleksjons- og læreprosesser. Et *jeg - det* forhold medvirker til at læreprosessene får karakter av å lære *om* organisasjon og ledelse i form av ”knowing that” (Ryle 1963). Læreprosessene får i større grad karakter av abstrakte refleksjonsprosesser i form av å memorere om, og å reprodusere, teoretiske ideer og modeller (Pettersen 2008, Aarum Andersen 2009), uten noen form for empirisk gjenkjennelse som en kan identifisere seg med. Manglende identifisering medvirker til at teorier, modeller og perspektiver bare delvis finner resonans i et *jeg - du* forhold. Som student blir en i større grad

værende i det- ets mer abstrakte rike (Pedersen og Ims 2009) i form av abstrakt tenkning og refleksjon (Chia & Holt 2008). Dybdelæring med sikte på profesjonell utvikling fordrer kopling av praktisk erfaringskunnskap og tilført teoretisk påstandskunnskap samtidig som en evner å stille kritiske spørsmål ved underforståtte sannheter som styrer måter vi forstår det vi har opplevd (Wahlgren og Aarkrog 2004, Jamissen 2011). Dybdelæringsprosesser har derfor sterkt innslag av kritisk refleksjon over egne erfaringer med referanse til tilført teoretisk påstandskunnskap i form av teorier, modeller og konsepter heller enn overflatiske læreprosesser i form av å huske, memorere over og å reprodusere den tilførte teoretiske kunnskapen (Moon 1999, Pettersen 2008).

Egne erfaringer fra undervisning av ulike kategorier av studenter i organisasjons- og ledelsesfaglige emner bekrefter betydningen av praktisk erfaringskunnskap som aktivum i læreprosessene, i kombinasjon med tilførsel av teoretisk kunnskap. I en komparativ studie hvor studieobjektene var studenter med mer omfattende arbeidserfaring sammenlignet med studenter med lite eller ingen arbeidserfaring, kom tydelige forskjeller i læreprosesser til uttrykk (Gjøsæter 2010). Læreprosesser for studenter med mer omfattende arbeidserfaring hadde i større grad karakter av dybdelæring. Studentene var i større grad på søken etter den dypere meningen som mer generelle teorier og modeller impliserte. Større grad av dybdelæring kom også til uttrykk i form av en mer velutviklet kontekstuell sensitivitet i form av evne til å knytte egne eksempler til aktuelle teorier og konsepter, og som gjerne ble delt med de andre studentene i diskusjoner underveis i forelesningene, eller i skriftelige arbeider. Kontekstuell sensitivitet fremstod som viktig for å forstå kompleksiteten som en møtte innenfor den praktiske organisasjonshverdagen, som igjen fremstod som en forutsetning for generering av dypere refleksjonsprosesser hvor praktisk erfaringskunnskap og teoretisk påstandskunnskap samspilte i læreprosessene.

Studenter med erfaring fra arbeidslivet var dessuten sterkere motivert for å tilegne seg ytterligere teoretisk kunnskap for å kunne agere mer reflektert i praksis, og ikke tilegnelse av teoretisk påstandskunnskap for kunnskapens egen skyld. Fokus mot anvendelse av tilført teoretisk kunnskap innenfor overskuelig framtid medvirket til større grad av aktiv brobygging mellom tilført teoretisk påstandskunnskap og praktisk erfaringskunnskap. Studenter med lite eller ingen arbeidserfaring var i større grad orientert mot å øke sin kunnskap for å huske, memorere og reprodusere tilført kunnskap (Pettersen 2008) for primært å gjøre det best mulig til eksamen. Læreprosessene hadde gjennomgående sterkere karakter av overflatelæring, orientert mot å lære *om* organisasjon og ledelse (Ryle 1963).

Andre forskere og pedagoger gir uttrykk for tilsvarende erfaringer med tilrettelegging av læreprosesser. Irgens (2011) viser til at studenter på masterstudium i kunnskapsledelse med begrenset praktisk erfaringskunnskap i større grad enn studenter som hadde lengre erfaring fra arbeidslivet, ønsket rene teoriforelesninger, og mindre av diskusjoner og refleksjonsprosesser hvor teoretiske perspektiver og modeller ble søkt relatert til praktiske utfordringer og problemstillinger. Studentene ønsket teoripåfyll *om* organisasjon og ledelse, og så diskusjonene som mindre utbytterike og vel anvendt bruk av tid. Wahlgren (2009) viser også til studier som indikerer at studenter på etter- og videreutdanningsstudier gjennomgående er sterkere motivert for å lære, har en mer tydelig målsetning for studiene, og er mer opptatt av å kunne anvende tilført teoretisk kunnskap, enn studenter andre studenter. Tilsvarende erfaringer kommer til uttrykk i studier av realkompetansevurderinger (Undervisningsministeriet 2008). Andre forskere og undervisere viser til tilsvarende funn og erfaringer (Whitehead 1932, Wren, Buckley og Michaelsen 1994, Pfeffer og Fong 2002, Wahlgren og Aarkrog 2004, Bennis og O`Toole 2005, Chia 2005, Starkey og Tempest 2005, Raehlin 2007, Chia og Holt 2008, Aarum Andersen 2009, D`Abate, Wahlgren 2009, Youndt

og Wenzel 2009, Burke og Rau 2010). Mintzberg (2004) fremholder at ledelsesstudier bør forbeholdes studenter som er i lederposisjoner.

Implikasjoner og konkluderende kommentarer

En sentral praktisk-pedagogisk utfordring som utkrystalliserer seg blir unngå at organisasjons- og ledelsesstudier blir ”tekniske overflatestudier” (Mintzberg 2004: 38), med en ”slagside” i teoretisk retning (Grimen 2008). Dypere refleksjonsprosesser med sikte på profesjonell utvikling fordrer kopling mellom teoretisk påstandskunnskap og ”real world experience” (Irgens 2011) som en kan relatere tilført teoretisk kunnskap til. Studentene må kunne identifisere sammenhenger mellom teori og praksis. Profesjonell ledelsesutøvelse innenfor idiografiske organisatoriske kontekster fremstår som en praktisk utfordring (Carroll, Levy og Richmond 2007). Selv om ledelse ikke kan karakteriseres som en profesjon (Nylehn 2009), er kravet om profesjonell ledelsesutøvelse økende. I tillegg er forventninger om utøvelse av profesjonelt skjønn og lederatferd innenfor aktuelle organisatoriske kontekster til tider ekstra krevende fordi problemstillingene framstår som komplekse og motstridende hvor ulike målsetninger og dilemmaer ofte må veies mot hverandre, samtidig som konsekvenser for den aktuelle virksomheten og for involverte medarbeidere kan være store. Å veie ulike målsetninger og dilemmaer mot hverandre samtidig som etiske aspekter ivaretas (Brunstad 2009), fremstår derfor som sentrale utfordringer som praktiserende ledere og organisasjonsutviklingsmedarbeidere i stadig større grad møter. Å handle moralsk klokt på grunnlag av det gode skjønn fordrer praktisk visdom, eller fronesis (Aristoteles 1999), i form av viten hvordan en gjennom handling kan sikre målene for et godt liv (Grimen 2008). Dette innbefatter også tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner og hendelser (Brunstad 2009). Praktiske utfordringer og problemstillinger må oversettes til en virksomhetsdiagnose

for jeg- orienterte handlinger (Ottesen 2011). Dette fordrer utvikling av profesjonell vurderings- og handlingskompetanse.

Høyere organisasjons- og ledelsesstudier har derfor forventninger knyttet til seg om å ha praktisk nytteverdi (Vaill 2007) i form av å bidra til profesjonell utvikling. Det impliserer på den ene side at lærere i organisasjons- og ledelsesfag må evne tilrettelegge læreprosesser som bygger bro mellom relevant epistemisk påstandskunnskap og praktisk erfaringskunnskap. Det må det skapes sammenheng mellom teori og praksis (Wahlgren og Aarkrog 2004). På den annen side må studentene være i stand til å relatere teoretisk påstandskunnskap til praktiske utfordringer og problemstillinger, blant annet i form av å være motiverte for å reflektere over praktiske implikasjoner av tilført teori. Dette fordrer et jeg - du forhold (Buber 1964) til aktuelle utfordringer og problemstillinger. Praktisk erfaringskunnskap utkrystalliserer seg som et undervurdert aktivum i læreprosesser i organisasjons- og ledelsesstudier som kan motvirke at læreprosessene får en teoretisk ”slagside” mot overflatelæring *om* organisasjon og ledelse. En implikasjon av dette blir at unge studenter, som vanligvis ikke har opparbeidet seg særlig praktisk erfaringskunnskap fra organisatoriske kontekster, mangler ballast for dybdelæring i organisasjons- og ledelsesstudier. Dette impliserer igjen at læringsambisjonene i organisasjons- og ledelsesstudier hvor for unge studenter er målgruppen eventuelt bør vurderes senket til primært 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 som har som formål å tilrettelegge for dybdelæring, i større grad vil være studenter med praktisk erfaringskunnskap som ballast. En slik studiemodell vil være i overensstemmelse med Mintzbergs anbefaling 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 arbeidsplasser som indikerer at ren teoretisk påstandskunnskap tilegnet innenfor høyere

utdanning i begrenset grad anvendes i praksis (Daley 2001, Eraut 2004, 2007). På den annen side vil tilført teoretisk kunnskap kunne fungere som en viktig begrepsmessig ballast som studentene vil ha med seg når de på et senere stadium livet - som praktikere innenfor organisatoriske kontekster – tar fatt på etter- og videreutdanningsstudier i organisasjons- og ledelsesfag.

Det vil imidlertid også være utfordringer knyttet til en slik studiemodell. Voksne studenter med praktisk erfaring som ballast fremstår ikke som en ensartet gruppe, den praktiske erfaringsbakgrunnen som de har med seg kan være en barriere for profesjonell utvikling, en kan ha begrenset med tid til å fordype seg i nye fagemner, og voksne studenter er ikke alltid motiverte for ny læring fordi ny kunnskap kan representere et brudd med vaner og egen identitet (Lund Larsen 2011, Wahlgren og Aarkrog 2011). Voksne studenter er lite tilbøyelige til å lære noe som oppfattes om ikke å være nyttig eller gir mening med referanse til egne perspektiver. ”*The learning that adult derive from a course depends to a very high degree – and a much higher degree than children – on the conscious and subconscious motivation they bring to the course, and how their motivation is met*”. (Illeris 2005: 125)

Det er derfor ikke uten videre gitt at nyervervet teoretisk innsikt resulterer i mer profesjonelle ledelsesutøvelse. En praktisk-pedagogisk utfordring blir derfor å tilrettelegge læreprosessene på måter som utfordrer underforståtte sannheter som styrer hvordan vi tenker og handler på (Knowles 1970, Knowles, Argyris og Schön 1996, Holton III og Swanson 2005, Grønhaug 2002, Lawler 2003, Wahlgren og Aarkrog 2004, Merriam et al. 2007, Wahlgren 2010, Lund Larsen 2011). Læreprosesser som skal bidra til å generere profesjonell utvikling må også ”pirke bort i” fortrolighetskunnskap og oppmuntre til å stille kritiske spørsmål ved egen praksis (Jamissen 2011). Samtidig må kunnskapen som formidles oppleves som meningsfull (Illeris 2004), nyttig (Vaill 2007), og studentene må være motiverte lære.

Referanser

- Aarum Andersen, Jon (2009): *Fra argument og motargument til kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles (1999): *Den nikomatiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Argyris, Chris & Schön, Donald (1996): *Organizational learning II: Theory, methods and Practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bennis, Warren G. & O'Toole, James O. (2005): How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83 (5), 98-104.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Brunsson, Nils (2006): *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. & Rau, Barbara (2010): The research-teaching gap in management. *Academy of Management Learning & Education*, 9, 1, 132-143.
- Carroll, B., Levy, L. og Richmond, D. (2007): Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. Paper presentert på *International Conference on Studying Leadership, ved Warwick University*.
- Chia, Robert (2005): The aim of management education: Reflections on Mintzberg's managers not MBAs. *Organizational Studies*, 26 (7): 1090-1092.
- Chia, Robert & Holt, Robin (2008): The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7, 4, 471-486.

- D'Abate, Caroline, Youndt, Mark A. & Wenzel, Kathryn E. (2009): Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8, 4, 527-539.
- Daley, Barbara J. (2001): Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52, 39-54.
- Eikeland, Olav (2006): Yrkeskunnskap og aristoteliske kunnskapsformer. I Askerøi, E. & Eikeland, O. (red.): *Som sagt, så gjort? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Skriftserie fra Høgskolen i Akershus.
- 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*.
- Ghosal, Sumantra. (2005): Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 1, 75-91.
- Grønhaug, Kjell (2002): Is marketing knowledge useful? *European Journal of Marketing*, 36, 3, 264-372.
- Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (71-87). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gynnild, Vidar (2011): Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *Uniped*, 2, 18-32.

- Hogan, Robert. og Kaiser, Robert. B. (2005): What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9, 2, 169-180.
- Illeris, Knud (2004): *Adult education and adult learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Irgens, Eirik J. (2011): *Pluralism in management. Organizational theory, management education, and Ernst Cassier*. New York: Routledge.
- 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.
- Klev, Roger & Lewin, Morten (2009): *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knowles, Malcolm S. (1970): *The modern practice of adult education: androgogy versus pedagogy*. New York.
- Knowles, Malcolm S., Holton III, Elwood F. og Swanson, Richard A. (2005): *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Elsevier Inc.
- Lawler, Kathy A. (2003): Changes, challenges, and the future. New directions for adult and continuing education, 83-92. *Wiley Online Library*.
- Liang, Neng & Wang, Jiaqian (2004): Implicit mental models in teaching cases: An empirical study of popular MBA cases in the United States and China. *Academy of Management Learning and Education*, 3(4), 397-413.
- Lund Larsen, Lea (2011): Insights for teachers of adults. *Paper presented at the NFPF/NERA 40th Congress i København*.
- March, James (1978): Bounded rationality, ambiguity, and engineering of choice. *Bell Journal of Economics*, 9, 587-607.

- Merriam, Sharan B., Caffarella, Rosemary S., og Baumgartner, Lisa M. (2007): *Learning in adulthood. A comprehensive guide* (3rd ed.) John Wiley & Sons, Inc.
- 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.
- Norsk studentorganisasjon (2010/2011): *Praksis i økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo: nso.
- NRØA- rapport (2010): *Rapport fra NRØAs komite` for organisasjons- og strategifag. Arkiv NRØA*.
- Nylehn, Børre (2009): *Ledelse som profesjon*. www.profesjon.no.
- Ottesen, Otto (2011): *Innledning. I: Ledelse. Å bruke teori i praksis*, O. Ottesen (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ottesen, Otto (2011): *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.
- Pfeffer, Jeffrey & Fong, Christina T. (2002): *The end of business schools? Less success than meets the eye*. *Academy of Management Learning & Education*, 1, 1, september.
- Polyani, Michael (1967): *Sense-giving and sense-reading*. Gjenoppretrykt i *Knowing and being, essays by Michael Polyani*, utgitt av Majore Gene, The University of Chicago Press, 1969.

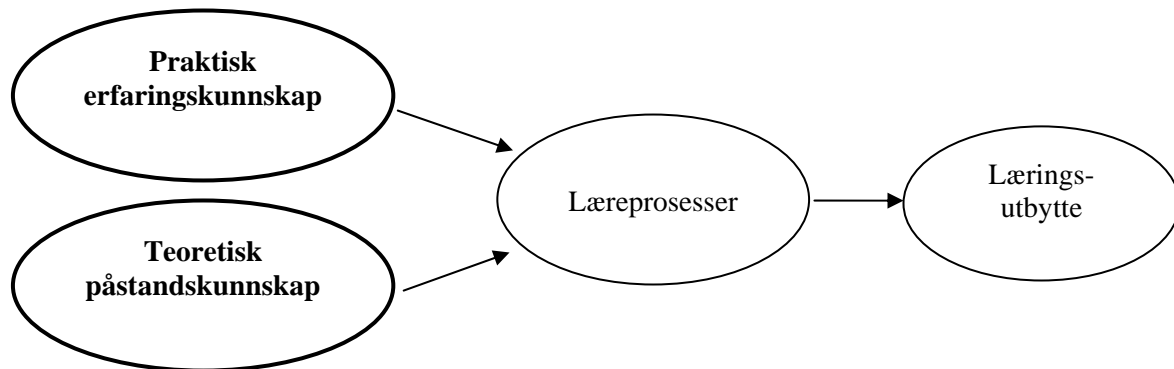
- Raelin, Joseph A. (2007): Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6, 4, 495-519.
- Rønnestad, Michael H. (2008): Profesjonell utvikling. I: *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (279- 294). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Ryle, Gilbert (1963): *The concept og mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Saugstad, Tone (2002): Educational theory and practice in an Aristotelian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 4.
- Saugstad, Tone (2005): Aristotle`s contribution to scholarstic and non-scholastic learning theories. *Pedagogy, Culture and Society*, 13, 3.
- Schøn, Donald (1990): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Starkey, Ken & Tempest, Sue (2005): The future of business schools – knowledge, challenges and opportunities. *Human Relations*, 58 (1), 61-82.
- Undervisningsministeriet: *Realkompetancevurdering inden for voksen – og efteruddannelse - en håndbok*. København: Undervisningsministeriet.
- Vaill, Peter B. (2007): F. J. Roethlisberger and the elusive phenomena of organizational behavior. *Journal of Management Education*, 31, 3, 321-338.
- Vroom, Victor H. (2007): On the synergy between research and teaching. *Journal of Management Education*, 31, 3, 365-375.
- Wahlgren, Bjarne (2009): Transfer mellom uddannelse og arbejde. København: *Nasjonalt center for kompetenceudvikling*.
- Wahlgren, Bjarne og Aarkrog, Vibe (2004): *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wahlgren, Bjarne (2010): *Voksnes læreprosesser – kompetanseutvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Whitehead, Alfred N. (1932): *The aims of education*. London: Williams and Norgate.

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

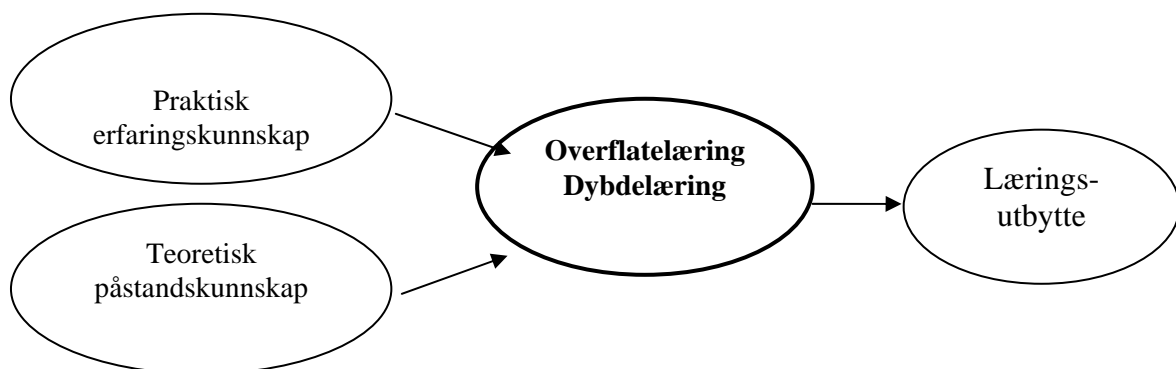
Wivestad, Stein (2000): Fremtidshåp og edukasjon: I A. Mosevoll (red.) *Norsk Lærerakademis årstidsskrift 2000: I di hand er mine tider*. Bergen: NLA- forlaget.

Wren, Daniel A., Buckley, Ronald M. og Michaelsen, Larry K. (1994): The theory/applications balance in management pedagogy: Where do we stand? *Journal of Management*, 20, 1, 141-157.

Vedlegg



Figur 1. Praktisk erfaringskunnskap og tilført teoretisk påstandskunnskap som aktiva i læreprosesser.



Figur 2. To hovedkategorier av læreprosesser.