



Organisasjons- og ledelsesstudier som arenaer for utvikling av praksisaktører

Organization- and leadership studies as arena for educating practitioners

Åge Svein Gjørseter

Dosent emeritus, Institutt for økonomi og administrasjon, Høgskulen på Vestlandet

age.gjosaeter@hvl.no

Øyvind Kyvik

Førsteamanuensis, Institutt for økonomi og administrasjon, Høgskulen på Vestlandet

oyvin.kyvik@hvl.no

Sammendrag

Artikkelen drøfter undervisningsmessige utfordringer relatert til å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning til arenaer for utvikling av praksisaktører, som reflekterte ledere og medarbeidere innenfor organisatoriske kontekster. Drøftingen relateres til *tekhne* og *phronesis* som praktisk orienterte og *theoresis* og *theoria* som teoretisk orienterte kunnskapsformer, samt til underviser, studenter og anvendelseskontekst som elementer i undervisningsprosessene. Artikkelen illustrerer at utvikling av praksisaktører fordrer undervisningsarenaer som legger til rette for utvikling av *theoria* som ny innsikt i handlingsmønstre, kompetanse og dyktighet tilpasset organisatoriske anvendelseskontekster. Det læringsutbytte en som student har, avhenger dessuten av om en student har erfaringskunnskap og/eller tilgang til en anvendelseskontekst hvor ny innsikt kan tas i bruk. Implikasjoner for organisasjons- og ledelsesstudier som refleksive og dialogiske møteplasser innfelt i praktiske sammenhenger konkretiseres og problematiseres.

Nøkkelord

organisasjons- og ledelsesstudier, kunnskap, praksis, undervisning, arbeidslivsutfordringer

Abstract

The objective of the article is to elaborate pedagogic and didactical challenges related to using organization and leadership studies as arenas for developing practitioners as reflective leaders and collaborators within organizational contexts. The elaboration refers to *tekhne* and *phronesis* as practically oriented forms of knowledge, *theoresis* and *theoria* as theoretically oriented forms, and to students, educators and the practice context as elements in pedagogic and didactic processes. The article illustrates that the development of reflective practitioners requires arenas allowing for the development of *theoria* in the form of new insights in behavioral patterns, competence and abilities grounded in organizational practice contexts. The learning outcome as a student will in addition depend on the student's prior work experience and/or access to a practice context where new insights may be applied during the studies. Implications for management studies as reflective and dialogue-based arenas embedded in practical contexts are elaborated and critically debated.

Keywords

management studies, knowledge, practice, teaching processes, professional challenges

Innledning

Formålet med artikkelen er å identifisere og drøfte undervisningsmessige utfordringer relatert til å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning til arenaer for utvikling av studenter, som reflekterte ledere og medarbeidere innenfor organisatoriske praksiskontekster. Organisasjons- og ledelsesstudier kritiseres for å være for lite koblet til utfordringer og problemstillinger som studenter møter i arbeidslivet (Aarum Andersen, 2009; Bennis & O'Toole, 2005; Bertheussen, 2017; Jevnaker & Asting, 2017; Mintzberg, 1998, 2004; Ottesen, 2011). En gjennomgående kritikk er at studiene er for teoretiske, og at de ikke setter studentene i stand til å relatere tilført kunnskap til praksis og praksisutfordringer (Irgens, 2013). Studien bidrar dessuten ikke i tilstrekkelig grad til å utvikle studentenes evne til å utøve skjønn i situasjoner hvor regler og oppskrifter mangler eller er utilstrekkelige (Andersen, Moldenæs & Torsteinsen, 2017; Brunstad, 2009; Kirkhaug, 2017). Kritikken som kommer til uttrykk, gjelder innføringsstudier så vel som videregående studier (Bertheussen, 2013; Eide, Ladegård; Langåker, Lines, Nilsen & Wennes, 2013). Mer virkelighetsnære teorier som bidrar til å utvikle praktisk og pragmatisk organisasjons- og ledelseskunnskap og kompetanse, etterlyses (Ghoshal, 2005; Parker, 2018).

Teoretisk og praktisk orientert kunnskap framstilles og kategoriseres gjerne som to ulike former for kunnskap som står i dikotomisk forhold til hverandre. Teoretisk orientert kunnskap betegnes som Modus-1 kunnskap (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzmann, Scott & Trow, 1994), og oversettes ofte med «vitenskap» (*science*) (Eikeland, 2017). Kunnskapen utvikles gjennom å holde avstand til forskningsfeltet i form av et utenfra-blikk (Glosvik, 2012). Relasjonen til fenomenet som studeres, fremstår som et subjekt-objekt-forhold (Nicolini, 2013; Sandberg og Tsoukas, 2010), basert på et «jeg - det»-forhold (Buber, 1964/2003). Praktisk orientert kunnskap på sin side, betegnes som Modus-2 kunnskap (Gibbons et al., 1994). Modus-2 kunnskap er karakterisert ved at den er kontekstdrevet, flerfaglig og fokusert mot å løse praktiske problemer slik disse oppfattes av kunnskapsbrukerne, som den beste måten å håndtere virkeligheten på innenfor de rammer og ressurser som til enhver tid står til disposisjon (Scheffler, 1965; Shinn, 2002). Utvikling av praktisk orientert kunnskap fordrer et innenfra-perspektiv hvor fortolkning, meningsskaping og utøverkompetanse står sentralt (Tsoukas & Chia, 2002).

Selv om det konseptuelle skillet mellom Modus-1 og Modus-2 kunnskap verken er ukontroversielt eller absolutt, gir det imidlertid en indikasjon på utfordringer knyttet til å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning til arenaer for utvikling av praksisaktører som reflekterte ledere og medarbeidere innenfor organisatoriske kontekster. Det konseptuelle skillet mellom de to kunnskapsformene ligger til grunn for drøfting av forskningsspørsmålet som danner basis for artikkelen, formulert som:

Hva framstår som sentrale undervisningsmessige utfordringer med sikte på å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier til arenaer for utvikling av reflekterte praksisaktører, sett i kunnskapsteoretisk perspektiv?

I fortsettelsen gjør vi først nærmere rede for ulike teoretisk og praktisk orienterte kunnskapsformer. Deretter introduseres det konseptuelle rammeverket som legges til grunn for drøfting av undervisningsmessige utfordringer. Dernest drøftes utfordringene sett i lys av teoretiske perspektiver. Til sist konkretiseres og problematiseres implikasjoner

for organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning som arenaer for utvikling av praksisaktører. Problemstillingen bygger på tidligere studier relatert til utvikling av praksisaktører (e.g. Bertheussen, 2017; Nicolini, 2013; Ottesen, 2011; Wahlgren & Aarkrog, 2012), og fokuserer særlig på hvordan «utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer at det i undervisningssammenheng blir skapt et læringsrom hvor teoretisk og praktisk kunnskap inngår som gjensidig avhengige elementer i læreprosessene» (Gjøsæter & Kyvik, 2015, s. 47).

Teoretiske perspektiver

Teoretisk og praktisk orienterte kunnskapsformer, i form av Modus-1- og Modus-2 kunnskap (Gibbons et al., 1994), kategoriseres gjerne som to ulike teoretiske og to ulike praktiske kunnskapsformer (Eikeland, 2017). De to teoretiske kunnskapsformene betegnes som henholdsvis «theoresis» og «theoria», og de to praktiske kunnskapsformene som «tekhne» og «phronesis». Theoresis og theoria som teoretisk orienterte kunnskapsformer, er begge rettet mot å *vinne innsikt, forståelse og forklaring*. Theoresis utvikles på basis av forklarende og fortolkende tilnærminger og framstår som generell teoretisk kunnskap *om noe* som ikke er relatert til nærmere bestemte situasjoner eller kontekster. Dette er den kunnskapsformen som legges til grunn i forskningsmetodologi under betegnelser som hypotetisk-deduktiv metode, «covering-law» og lignende (Hacking, 1983; Hempel, 1966). Theoria på sin side er kunnskap *om hvordan en skal anvende og utøve noe i praksis*, og utvikles gjennom kritisk dialog basert på praktisk erfaring for å artikulere handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet (Eikeland, 2014). Å anvende og utøve noe i praksis, fordrer overveielse og klokskap på basis av en indre innøvet relasjon til aktuelle fenomener (Jarvis, 2002; Kvernbekk, 2005). Aristoteles, referert til i Eikeland (2017), karakteriserer theoria som den primære og grunnleggende teoretiske kunnskapsformen.

Tekhne og phronesis som praktisk orienterte kunnskapsformer, er på sin side rettet mot å *endre, forbedre og handle* innenfor nærmere bestemte situasjoner og kontekster (Eikeland, 2017). Tekhne er kunnskap om hvordan *etablert teori anvendes på en metodisk og regelstyrt måte*. Phronesis er kunnskap som er basert på at det *gjøres overveielser for å tilpasse og perfeksjonere handlinger* for å håndtere utfordringer og problemstillinger som en møter innenfor praksiskontekster. Overveielserne tilpasses og perfeksjoneres basert på implisitte teorier om hva som framstår som den beste måten å møte utfordringene på (Eikeland, 2017), men uten at forskningsbasert kunnskap spesifikt og bevisst trekker veksler på det (Andersen et al., 2017).

En sentral utfordring for organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning er å bidra til at forskningsbasert kunnskap i større grad kommer til anvendelse i praksis. Dette fordrer at det legges til rette for utvikling av theoria, som ny innsikt i formålstjenlige handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet innenfor nærmere bestemte organisatoriske kontekster. En forutsetning for utvikling av theoria er at en kan gjøre rede for hvorfor en handler som en gjør, og kan begrunne sine handlinger overfor medarbeidere, andre kollegaer og samfunnsinstanser (Eurath, 1994). Utvikling av bevisste handlinger fordrer derfor at implisitte teorier som ligger til grunn for handlingene gjøres eksplisitte, og deretter til gjenstand for kvalitativ granskning i lys av forskningsbasert kunnskap (Ertsås & Irgens, 2012). At personer i lederstillinger ofte

ikke har et bevisst og reflektert forhold til egen ledelsespraksis, kan være en mulig årsak til at uheldig ledelsespraksis opprettholdes (Andersen et al., 2017; Pfeffer & Fong, 2002).

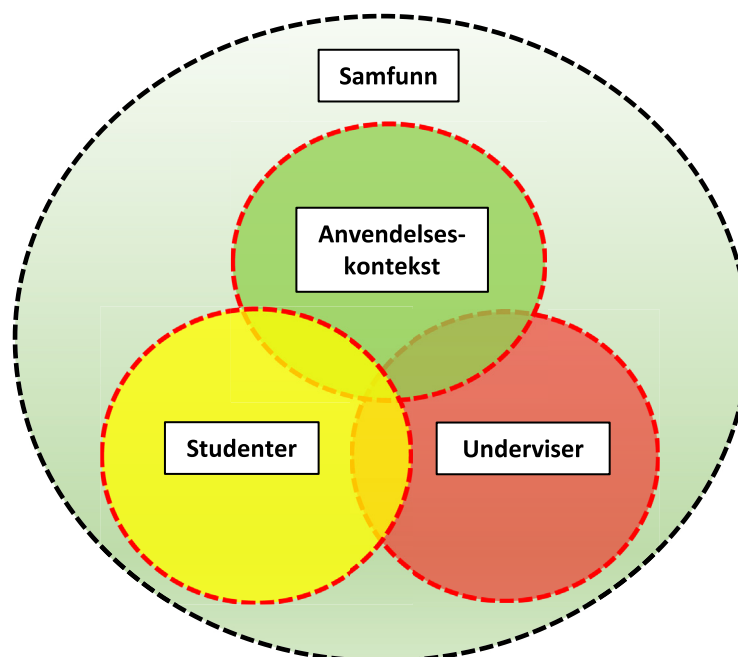
De fire kunnskapsformene beskrevet ovenfor illustreres i tabell 1, og er satt i forhold til utvikling av henholdsvis praktisk og teoretisk orientert kunnskap.

Tabell 1. Teoretisk og praktisk kunnskapsutvikling (tilpasset etter Eikeland, 2017).

| Kunnskapsorientering | Praktisk | Teoretisk |
|------------------------------------|--|---|
| | – for å endre, forbedre og handle | – for å vinne innsikt, forståelse og forklaring |
| Fra en posisjon oven- og utenfra | Anvendelse av etablert teori på en metodisk og regelstyrt måte for praktiske formål | Forklarende og fortolkende tilnæringer – som normal vitenskap (<i>science</i>) |
| | <i>tekhne</i> | <i>theoresis</i> |
| Fra en posisjon neden- og innenfra | Overveielser for å tilpasse og perfektionere handlinger innenfor aktuelle kontekster | Kritisk dialog basert på praktisk erfaring for å artikulere handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet |
| | <i>phronesis</i> | <i>theoria</i> |

Som det framgår av tabellen, innebærer *tekhne* at prosedyrer, regler og oppskrifter utviklet fra en posisjon ovenfra og utenfra aktuell organisatorisk kontekst, legges til grunn for å løse praktiske arbeidsoppgaver og praktiske utfordringer. *Theoresis* på sin side innebærer utvikling av kunnskap fra en posisjon ovenfra og utenfra aktuell organisatorisk kontekst med sikte på å fortolke og forklare nærmere bestemte fenomener. *Phronesis* derimot, innebærer at interesseorienteringen er fra en posisjon nedenfra og innenfra, rettet mot å tilpasse praktiske handlinger til nærmere bestemte kontekster, *men uten at det trekkes veksler på theoresis som akkumulert teoretisk kunnskap* for å se aktuell praksis i kritisk perspektiv. *Theoria* på sin side innebærer at en er orientert mot å utvikle handlingsmønstre, kompetanse og dyktighet relatert til nærmere bestemte situasjoner og kontekster fra en posisjon neden- og innenfra, *samtidig som generell teoretisk innsikt i form av theoresis trekkes inn for å sette kritisk søkelys på praksisutøvelse.*

Videre i artikkelen drøftes undervisningsmessige utfordringer relatert til å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier på bachelor- og masternivå til arenaer for utvikling av praksisaktører, sett i kunnskapsteoretisk perspektiv. Drøftingen relateres til de fire kunnskapsformene beskrevet ovenfor, samt til underviser, studenter og anvendelseskontekst som aktører og elementer i undervisningsprosessen (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Det gjensidige forholdet mellom underviser, studenter og anvendelseskontekst som organisasjonsarenaen hvor ny innsikt tas i bruk, er illustrert i figur 1.



Figur 1. Studenter, underviser og anvendelseskontekst som gjensidig avhengige elementer i undervisningsprosessene (tilpasset etter Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Den videre drøftingen er strukturert som følger: 1) Undervisers rolle og utfordringer i undervisningsprosesser, 2) studenters rolle og utfordringer i undervisningsprosesser og 3) anvendelseskontekstens rolle i undervisningsprosesser.

Drøfting

Undervisers rolle og utfordringer i undervisningsprosesser

Undervisers rolle i undervisningsprosessene er å legge til rette for prosesser som tilfører studentene ny innsikt i form av theoria. Undervisningsprosessene skal bidra til at studentene utvikler formålstjenlige handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet tilpasset aktuelle organisatoriske kontekster. Utvikling av formålstjenlige handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet fordrer at implisitte teorier som ligger til grunn for hvordan en handler, gjøres eksplisitte (Argyris & Schön, 1996; Ertsås & Irgens, 2012), og deretter utsettes for kritisk analyse. Eksplisitte teorier brynes i neste omgang mot generell teoretisk kunnskap, i form av theoresis. Theoresis framstår som analyseredskap som skal bidra til at studentene ser handlingsmønstre i nytt perspektiv (Eikeland, 2017; Mintzberg, 2004), og på den måten avdekke eventuelle brister i handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet som legges til grunn (Fullan, 2017; Pettersen, 2008). Kritisk analyse i form av diskusjoner og dialoger driver fram og aktiviserer nye måter å tenke og handle på gjennom reflektiv åpenhet (Senge, 1990). Måten som en til vanlig tenker og handler på, forstyrres, for eksempel i form av et dilemma som fører til personlig ransakelse. Etter en slik ransakelse kommer en kritisk vurdering av egne oppfatninger, som igjen fører til erkjennelse av eventuell misnøye med måten ting gjøres på i dag. Misnøyen frembringer en utforsking av valgmuligheter for nye roller og handlinger basert på det som en har tilegnet seg av ny innsikt (Tøsse, 2005). Ny innsikt bidrar «to expand horizons of comprehension that enables the resourceful practitioner to forge genuinely novel, value-adding and socially acceptable solutions that contribute to societal progress and that enhance well-being of members of the community» (Chia, 2014, s. 452, 453).

En forutsetning for produktive læreprosesser er at studentene opplever det som trygt å gjøre implisitte teorier som ligger til grunn for hvordan en handler eksplisitte, og deretter til gjenstand for kritisk analyse i form av diskusjoner og dialoger. Som underviser må en skape et læringsmiljø som stimulerer til tillitsfull dialog, refleksjon og læring (Robinson, 2018) slik at studentene, forankret i en posisjon neden- og innenfra (Eikeland, 2017; Eikeland & Nicolini, 2011), «oppdager for seg selv» (Grenstad, 1986). Undervisningsprosessene må derfor framstå som deltakerrettet, heller enn lærerrettet og må ikke styres for sterkt gjennom på forhånd bestemte temaer (Raelin, 2008). Tilført teoretisk kunnskap må aktualiseres med referanse til organisatoriske praksiskontekster. Temaer og perspektiver må framstå som relevante og erfaringsnære og romme studentens erfaringer, samtidig som det skapes forståelse for at en lærer best det som kan brukes i praksis (Wahlgren, 2010). Særlig vil voksne studenter som eksponeres for læringssituasjoner som ikke oppleves som relevante og erfaringsnære, være mindre motivert for å tilegne seg ny kunnskap (Illeris, 2003; Metzrow, 1991).

Studenters rolle og utfordringer i undervisningsprosesser

Studenters rolle i undervisningsprosesser er å trekke ut det som mer generell teoretisk kunnskap, i form av theoresis, kan bidra til med hensyn til å artikulere og bevisstgjøre måten som en tenker og handler på (Schøn, 1984). Som student må en bygge bro mellom generell teoretisk kunnskap og egne handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet med referanse til nærmere bestemte organisatoriske kontekster (Ballo & Dahl, 2018). En forutsetning for å kunne bygge en slik bro, er at en som student har erfaringskunnskap som en har et «innvendig» og personlig forhold til, eller tilgang til en anvendelseskontekst som tilført generell teoretisk kunnskap kan relateres til (Eikeland, 2017).

Uten erfaringskunnskap og/eller tilgang til en organisatorisk anvendelseskontekst blir det utfordrende, om ikke umulig, å knytte forbindelse mellom theoresis som generell teoretisk kunnskap og betydningen av slik generell teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap i en praktisk sammenheng (Boje, 1991). Hva en som student «ser», kommer an på øynene som ser. Eller sagt med Grenstad (1986, s. 19): «*det er bare du som kan oppdage for deg*». Studenters læring er betinget av de forutsetninger som de har med seg inn i undervisningsprosessene (Eikeland, 2017; Eikeland & Nicolini, 2011). Manglende forutsetninger for å «oppdage» på grunn av mangel på erfaringskunnskap og kontekstuell forståelse, gjør studenters læreprosesser mindre produktive. Kontekstuell forståelse framstår som en forutsetning for å bygge bro mellom teori og praksis (Ballo & Dahl, 2018). Som student må en «*turn something inward so that it can be turned outward, to see a familiar thing in different light*» (Mintzberg, 2004, s. 301).

Anvendelseskontekstens rolle i undervisningsprosesser

Anvendelseskonteksten er arbeidsstedet hvor ny kunnskap skal tas i bruk i praksis. Ny innsikt skal inkorporeres i handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet, som overveielser i handling (Argyris, 1996). Dette fordrer at universelle organisasjons- og ledelsesteorier ses i lys av logikken som råder innenfor aktuelle organisatoriske kontekster (Nonaka & Takeuchi, 1995). Hånd og ånd, eller det intellektuelle og det praktiske, må koples sammen gjennom godt skjønn (Kirkhaug, 2017) i form av praktisk intelligens og klokskap. Som reflektert praksisaktør tar en kloke beslutninger og handler rimelig og rettferdig i situasjoner hvor en ikke kan forholde seg til generelle omstendigheter, men til det særegne knyttet til den enkelte organisatoriske kontekst og situasjon, i det rette øyeblikk, med riktig

begrunnelse, overfor de rette mennesker og på rett måte (Brunstad, 2009). Handlinger tilpasses og perfektioneres til forhold som råder innenfor nærmere bestemte organisatoriske anvendelseskontekster, «*because it is concerned with conduct, and conduct has its sphere in particular circumstances*» (Shotter & Tsoukas, 2014). Kjernen i organisasjons- og ledelsesstudier er den praktiske viten (Whitley, 1984).

En forutsetning for å handle rimelig og rettferdig innenfor nærmere bestemte organisatoriske kontekster, er evnen til «å lese» detaljer og å gi mening til situasjoner og hendelser. Dette fordrer praktisk erfaringskunnskap. Praktisk erfaringskunnskap gir generell teoretisk kunnskap fyldigere og dypere mening sett i lys av idiografisk kontekstforståelse og samsvarer med det som March (1978) betegner som kontekstuell rasjonalitet, også uttrykt som «*logic of appropriateness*» (March & Olsen, 2006). Praktisk kunnskapsorientering fra en posisjon oven- og utenfra i form av tekhné basert på heuristiske regler anvendt på en metodisk og regelstyrt måte (Eikeland, 2017), vil derfor ikke alltid være tilstrekkelig for praksisutøvelse. Regler, rutiner og regularitet kan ikke alene fremstå som guide for praksisutøvelse, særlig ikke innenfor dynamiske organisatoriske kontekster preget av høy endringstakt (Tsoukas, 2005).

Anvendelseskonteksten hvor ny kunnskap tas i bruk, spiller også en annen sentral rolle i studentenes læreprosesser ved at læring gjennom handling og opplevelse framstår som en sterkere form for læring enn mer kognitiv læring (Knudsen, 1998; Wahlgren, 2010; Wahlgren & Aarkrog, 2012). Læringsutbytte som en student har, avhenger derfor av om en tar i bruk det som en tilegner seg som ny innsikt i form av theoria, helst i direkte forlengelse av undervisningssituasjonen (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Studier indikerer at dersom det går et halvt år eller mer fra en lærer noe i skolesammenheng til en tar den nye kunnskapen som en har tilegnet seg i bruk, vil halvparten av det som en har lært være glemt (Lim, 2000). Ny innsikt som ikke søkes omsatt til eventuelle nye og mer passende måter å handle på, vil derfor i beste fall forbli mer generell teoretisk kunnskap, i form av theoresis.

Implikasjoner og konkluderende kommentarer

Å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning til arenaer for utvikling av praksisaktører fordrer undervisningsprosesser som legger til rette for utvikling av theoria, som kunnskap om hvordan en skal anvende og utøve noe i praksis (Eikeland, 2017). Kjernen i organisasjons- og ledelseskunnskap er, som påpekt av Whitley (1984), den praktiske viten, i form av handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet tilpasset nærmere bestemte organisatoriske kontekster.

Utvikling av theoria fordrer at implisitte teorier som ligger til grunn for måten vi handler på, gjøres eksplisitte. Eksplisitte teorier framstår som en forutsetning for diskusjoner og dialoger om hva som vil være formålstjenlige måter å handle på innenfor aktuelle organisatoriske kontekster. Eksplisitte teorier settes på prøve i lys av theoresis som generell forskningsbasert kunnskap. Dette fordrer at undervisningsarenaen gjøres til et refleksjonsfelleskap hvor en som student opplever det som trygt å artikulere, avklare og gi form til personlige og praktiske erfaringer, for så å teste disse ut innenfor studiearenaen (Ertsås & Irgens, 2012). Den kvalitative granskningen i form av kritisk dialog og diskusjon, framstår som utfordrende og utprøvende uten gitte standpunkter eller bestemte konklusjoner å forsvare (Eikeland, 2017).

Produktive undervisnings- og læreprosesser fordrer at studentene «oppdager for seg selv» (Grenstad, 1986) hva som vil være formålstjenlige handlingsmønstre, kompetanseformer og dyktighet innenfor aktuelle organisatoriske kontekster. Dette fordrer at undervisningsarenaen

gjøres til en skhole (Eikeland, 2014), som en refleksiv og dialogisk møteplass innfelt i praktiske sammenhenger. En skhole var opprinnelig en betegnelse på et sted for avlastning fra handlingstvang hvor en kunne vende blikket mot seg selv, og å gripe og forme mønstre i egen praksis (Eikeland, 2017). Arenaen var preget av åpne og ærlige diskusjoner og dialoger samtidig som deltakerne lyttet til ideer og perspektiver som kom til uttrykk. Konflikter og uenighet som oppstod, ble konfrontert på en konstruktiv og læringsproduktiv måte. Knowles (1970) refererer til dette som andragogiske undervisnings- og læreprosesser. Andragogiske undervisnings- og læreprosesser legger vekt på læringsprinsipper som oppmuntrer studentene til å være autonome, til å stole på egne vurderinger, egen kapasitet og egne utviklingsbehov, og samtidig ta ansvar for egne læreprosesser (Knowles, Holton III & Swanson, 2005; Muduli, Kaura & Quazi, 2018).

Et annet karakteristikum ved undervisningsarenaen som en skole, er det gjensidig avhengige forholdet mellom underviser, studenter og anvendelseskontekst som elementer i undervisningsprosessene. Anvendelseskontekstens rolle som arenaen som ny teoretisk innsikt skal relateres til og/eller prøves ut i, spiller en sentral rolle i studentenes læreprosesser. Manglende erfaringskunnskap og/eller mangel på organisatoriske anvendelseskontekster for utprøving av ny innsikt, skaper en avstand mellom studentene som kunnskapssubjekter og organisatoriske kontekster som kunnskapsobjekter (Eikeland, 2017). Studentene som kunnskapssubjekter og organisatoriske kontekster som kunnskapsobjekter, framstår ikke som sammenfallende. Ny teoretisk kunnskap som studentene har tilegnet seg, relateres ikke til praksis. Diskusjoner og dialoger som ikke relateres til praksis, står i fare for å ende opp som teoretiske diskusjoner uten praktisk relevans (Gosling & Mintzberg, 2006; Mintzberg, 1998).

Praktisk erfaringskunnskap og/eller tilgang til en anvendelseskontekst framstår derfor som et viktig aktivum i produktive læreprosesser i organisasjons- og ledelsesstudier (Gjøsæter, 2013). Å kompensere for mangel på erfaringskunnskap eller tilgang til en anvendelseskontekst ved å legge praksiskunnskap inn i utdanningene, for eksempel ved å ta i bruk casestudier eller historier fra praksis i undervisningsprosessene, er vanlige tiltak for å gi studentene et glimt av livet innenfor organisatoriske praksiskontekster. Slike former for praksiskunnskap vil imidlertid i begrenset grad være erfaringer på «kropp og sjel» som en student har et indre forhold til (Cassirer, 1961; Mintzberg, 2004). Studenter uten erfaringskunnskap, eller tilgang til en anvendelseskontekst, vil derfor lett ende opp med primært å tilegne seg ytterligere teoretisk kunnskap, uten at undervisnings- og læreprosessene bidrar til utvikling av *theoria*. Undervisnings- og læreprosessene får en slagside i teoretisk retning som primært innebærer tilegnelse av generell teoretisk kunnskap, i form av *theoresis*, eller som praksiskunnskap i form av *tekhne* som anvendes på en metodisk og regelstyrt måte. (Eikeland, 2017; Eikeland & Nicolini, 2011). Å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier til læringsarenaer som har karakter av en skhole, framstår derfor som særlig utfordrende når målgruppen er unge studenter uten erfaringskunnskap. Mer praksiskunnskap etterlyses også av unge studenter (Norsk Studentorganisasjon, 2010/2011). Et annet mulig tiltak for å motvirke den teoretiske slagsiden, vil derfor kunne være krav om noen års relevant praksis som opptakskriterium til organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning.

Å agere som praksisaktør, som reflektert leder eller medarbeider innenfor organisatoriske praksiskontekster, framstår på den annen side som en livslang oppdagelsesreise (Arnulf, 2018; Fullan, 2017; Dreyfus, Dreyfus & Athanasiou, 1986). En undervisningsmessig utfordring vil derfor også være å inspirere studentene til å «lære å lære» (Argyris & Schön, 1996; Bateson, 1972), for eksempel i form av å søke påfyll av teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap etter noen år i arbeidslivet. Her kan høyere utdanning spille en viktig rolle

gjennom å tilby etter- og videreutdanningsstudier til studenter som er i en arbeidssituasjon og samtidig gjøre undervisningsarenaen til en skhole. Etter- og videreutdanningsstudier innenfor organisasjons- og ledelsesfag vil samtidig kunne bidra til at forskningsbasert kunnskap i større grad kommer til anvendelse i praksis (Andersen et al., 2017; Eikeland, 2017). Som underviser på etter- og videreutdanningsstudier vil en dessuten i større grad ha behov for være «tett på» praksis, og på den måten bli i bedre stand til å bygge bro mellom teoretisk og praktisk kunnskapsorientering (Schwartz, 2016).

Denne konseptuelle studien bidrar til ytterligere forståelse for utfordringer relatert til å gjøre organisasjons- og ledelsesstudier til arenaer for utvikling av praksisaktører, sett i kunnskapsteoretisk perspektiv. Den illustrerer at utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer at undervisningsarenaen gjøres til en skhole hvor teoretisk kunnskap, i form av theoresis, tjener som analyseverktøy for utvikling av theoria, som ny innsikt i handlingsmønstre, kompetanse og dyktighet tilpasset nærmere bestemte organisatoriske anvendelseskontekster. På den måten vil også akkumulert teoretisk kunnskap i større grad komme til anvendelse i praksis. Dette fordrer imidlertid at studentene har erfaringskunnskap, eller tilgang til en anvendelseskontekst, som ny innsikt relateres til. Samtidig vil det å prøve ut ny innsikt innenfor en anvendelseskontekst forsterke den kognitive læringen som finner sted innenfor studiearenaen. Studien illustrerer dermed det gjensidig avhengige forholdet mellom studenter, underviser og anvendelseskontekst i organisasjons- og ledelsesstudier hvor en sentral målsetting er å utvikle reflekterte praksisaktører.

Et interessant tema for videre forskning vil derfor være å utvikle ytterligere forståelse for hvordan organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning kan utvikles til en skhole, som en refleksiv og dialogisk møteplass for utvikling av theoria. Dette gjelder ikke minst organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning hvor målgruppen er unge studenter med lite eller ingen praktisk erfaringskunnskap. Et annet interessant forskningstema vil være samarbeid mellom høyere utdanning og praksisorganisasjoner med sikte på å legge til rette for at forskningsbasert organisasjons- og ledelseskunnskap i større grad kommer til anvendelse i praksis (Andersen et al., 2017; Aram & Salipante Jr., 2003). Et tredje tema for videre forskning, vil være å undersøke nærmere hva som framstår som andragogiske og kunnskapsmessige forutsetninger for at en som underviser innenfor høyere utdanning skal kunne agere som en kompetent brobygger mellom teoretisk og praktisk kunnskap (Ballo & Dahl, 2018; Ertsås & Irgens, 2012).

Litteratur

- Andersen, J.A. (2009). *Organisasjonsteori– fra argument til motargument*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, O.J, Moldenæs, T., & Thorsteinsen, H. (2017). Ledelse som utøvelse av skjønn. I O.J. Andersen, T. Moldenæs & H. Thorsteinsen. (red.), *Ledelse og skjønnutøvelse. Analyse, intuisjon og forhandlinger*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Aram, J.D., & Salipante Jr., P.F. (2003). Bridging scholarship in management: Epistemological reflections. *British Journal of Management*, 14(3), 189–205. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00374>
- Argyris, C. (1996). Actionable knowledge: Intent versus actuality. *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 441–444. <https://doi.org/10.1177/0021886396324008>
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Arnulf, J.K. (2018). *En kultur kalt ledelse. Om ledelse på tvers av tid og sted*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ballo, Ø., & Dahl, K. (2018). (Red.). *Broen mellom ledelse og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. London: Paladin.

- Bennis, W., & O'Toole, J. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83(5), 96–104.
- Bertheussen, B.A. (2013). Er handelshøyskolene innelåst i historiske pedagogiske spor? *Magma*, 5, 40–48.
- Bertheussen, B.A. (2017). Hvordan kan handelshøyskolene gjenvinne relevans? *Magma*, 5, 55–64.
- Boje, D. (1991). The storytelling organization: A study of story performance in an office-supply firm. *Administrative Science Quarterly*, 36, 106–126. <https://doi.org/10.2307/2393432>
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap– mellom dyder og dødsynder*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Buber, M. (1964/2003). *Jeg og du*. (Oversatt av Hedvig Wergeland). Oslo: De Norske Bokklubbene.
- Cassirer, E. (1961). *Logic of humanities*. New Haven: Yale University.
- Chia, R. (2014). From relevance to relevant: How university-based business school can remain seats of «higher» learning and still contribute effectively to business. *Journal of Management Development*, 33(5) 443–455. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2014-0013>
- Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eide, D., Ladegård, G., Langåker, L., Lines, R., Nilsen, E., & Wennes, G. (2013). Grunnleggende utfordringer – utfordringer i undervisningen i grunnleggende organisasjonsfag. *Magma*, 5, 49–58.
- Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L.H. Jensen, T.H. Steen-Olsen & E. Tjernstrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eikeland, O. (2014). Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (red.), *Ny praksis– ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABH-media as.
- Eikeland, O., & Nicolini, D. (2011). Turning practically: broadening the horizon. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), 164–174. <https://doi.org/10.1108/09534811111119744>
- Ertsås, T.I., & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell ledelsesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Eurat, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Palmer Press.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor– Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ghoshal, S. (2005). Bad theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75–91. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.16132558>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gjøsæter, Å., & Kyvik, Ø. (2015). Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører? *UNIPED*, 38(1), 39–52.
- Gjøsæter, Å. (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier. *UNIPED*, 36(1), 38–49.
- Glosvik, Ø. (2012). Førstelektoren, kunnskapssyn og individuelle læringsstrategier. *Seminar for førstelektorkandidater ved Høgskolen i Gjøvik, avholdt 19.2.12*.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2006). Management education as if both matters. *Management Learning*, 37(4), 419–428.
- Grenstad, N.M. (1986). *Å lære å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Hacking, I. (1983). *Representing and intervening– introductory topics in philosophy of natural science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hempel, C.G. (1966). *Philosophy of natural science*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Illeris, K. (2003). Voksnes læring. I K. Illeris (red.), *Voksenutdannelse og voksenalæring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E. J. (2013). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jarvis, P. (2002). *Praktikerforskeren – utvikling av teori fra praksis*. København: Alinea.
- Jevnaker, B.H., & Asting, C. (2017). De måske egnede. En diskurs om organisasjons- og ledelsesfag i siviløkonomutdanningen. *Magma* 4, 70–81.

- Kirkhaug, R. (2017). *Endring, organisasjonsutvikling og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice and adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
- Knowles, M.S., Holton III, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Elsevier Inc.
- Knudsen, H. (1998). *Reisen for teorias skyld. Om praktikerens som filosof*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lim, D.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.
- March, J.G. (1978). Bounded rationality, ambiguity, and the engineering of choice. *Bell Journal of Economics*, 9(2), 587–608. <https://doi.org/10.2307/3003600>
- March, J.G., & Olsen, J.P. (2006). The logic of appropriateness. I M. Moran, M. Rein & E. Godin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, 689–708. Oxford: Oxford University Press.
- Metzirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1998). Ledelse kan ikke læres i et klasserom. Intervju, *Magma* (1).
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Muduli, A., Kaura, V., & Quazi, A. (2018). Pedagogy or andragogy: Views of Indian postgraduate business students. *IIMB Management Review*, 30(2), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2018.01.008>
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work and organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.
- Norsk Studentorganisasjon (2010/2011). *Praksis i økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo: nso.
- Ottesen, O. (2011). *Ledelse. Å bruke teori i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Parker, M. (2018). *Shut down the Business School – What is wrong with Management Education*. London, England: Pluto Press.
- Pettersen, R. (2008). *Studenters læring: om studenters og elevers læringsmønstre. Læringsstilmæringer, læringsstrategier og læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pfeffer, J., & Fong, C.T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78–95. <https://doi.org/10.5465/amle.2002.7373679>
- Raelin, J.A. (2008). The role of facilitation in praxis. *Organizational Dynamics*, 35 (1), 83–95. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.12.008>
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2010). Grasping the logic of practice: theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, 36(2), 338–360. <https://doi.org/10.5465/amr.2011.59330942>
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Shinn, T. (2002). The Triple Helix and New Production of Knowledge: Prepacked Thinking on Science and Technology. *Social Studies of Science*, 32, 599–614.
- Shotter, J., & Tsoukas, H. (2014). In search of phronesis: Leadership and the art of judgement. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 224–243. <https://doi.org/10.5465/amle.2013.0201>
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Routledge Taylor & Francis.
- Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On organizational becoming: rethinking organizational change. *Organizational Science*, 13(5), 567–582. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.5.567.7810>
- Tsoukas, H. (2005). *Complex knowledge. Studies in organizational epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Tøsse, S. (2005). Transformativ læring. Jack Metzirows bidrag til voksnes læring. I M. Rismark & Chr. Tønseth (red.), *Fasetter i voksnes læring. Voksne i livslang læring*. Trondheim: NTNU.

- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetanseutvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademiske Forlag.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en profesjonell sammenheng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Whitley, R. (1984). The status of management research as a practically oriented social science. *Journal of Management Studies*, 21(4), 369–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1984.tb00234.x>