

# Arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier

*Læreprosesser for studenter med lite eller ingen arbeidserfaring sammenlignet med studenter med mer omfattende arbeidserfaring*

**Abstrakt:** Det sentrale poenget i paperet er at arbeidserfaring fremstår som en sentral byggestein for læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag. Uten arbeidserfaring blir studenter i større grad ført inn i deduktive læreprosesser uten nærhet til den kompleksitet som gjerne omgir utøvelse av reflektert ledelse innenfor en nærmere bestemt organisatorisk kontekst. Organisasjons- og ledelsesstudier uten arbeidserfaring som ballast blir i større grad preget av overflatelæring i form av å lære *om* organisasjon og ledelse enn av dybdelæring i form av at studentene utvikler et reflektert forhold til *hvordan og hvorfor*. Implikasjoner for organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner drøftes avslutningsvis.

**Nøkkelord:** Organisasjons- og ledelsesstudier, arbeidserfaring, overflate- og dybdelæring, implikasjoner for høyere utdanningsinstitusjoner.

## Introduksjon

Fokus i paperet rettet mot betydningen av arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier. Med basis i en empirisk studie analyseres og drøftes betydningen av arbeidserfaring i lys av formålet med organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner (Whitehead 1932, Mintzberg 2004, Bennis & O'Toole 2005, Chia 2005). Skal formålet med organisasjons- og ledelsesstudier primært være å tilføre studentene generelle kunnskaper om organisasjon og ledelse, eller skal formålet også være på øve opp studentenes evne til å forholde seg til praktiske problemstillinger på en mest mulig reflektert måte; til *hvordan og hvorfor?* Svarene på disse spørsmålene vil igjen gi føringer for hvordan undervisnings- og læreprosesser innenfor høyere utdanningsinstitusjoner skal legges opp.

Empirien som danner basis for paperet er fra studier av læreprosesser for to kategorier av studenter: yngre studenter på ordinære bachelorstudier med lite eller ingen arbeidserfaring som ballast og, på den annen side, studenter på videreutdanningsstudier med mer omfattende arbeidserfaring. Selv om individuelle forskjeller mellom studentene kom til uttrykk, var det en tydelig tendens til at studenter med mer omfattende arbeidserfaring fikk større utbytte av studiene enn studenter med lite eller ingen arbeidserfaring, målt blant annet i oppnådde karakterer. Oppnådde karakterer innenfor faget Endringsledelse lå over en periode på fem år for studenter i gjennomsnitt for alle studenter som gjennomførte studiet (n= 420) mellom en halv og en hel karakter høyere enn for studenter på videreutdanningsstudiet enn for studenter på det ordinære bachelorstudiet. En annen tydelig tendens var at studenter med arbeidserfaring i større grad bidro til reflekterte diskusjoner underveis i studiet enn yngre studenter med begrenset erfaring fra arbeidslivet. Studenter med arbeidserfaring evnet i større grad å relatere aktuelle teorier og perspektiver til praktiske problemstillinger.

Studien reiser interessante problemstillinger som i det videre drøftes nærmere med følgende utgangspunkt: *Hvorfor får studenter med mer omfattende arbeidserfaring større utbytte av organisasjons- og ledelsesstudier enn studenter med lite eller ingen arbeidserfaring? Videre, hvilke implikasjoner har studien for organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner?*

Videre i paperet introduseres perspektiver og problemstillinger som har vært trukket fram i diskusjoner om formålet med organisasjons- og ledelsesfag innenfor høyere utdanning: Deretter presenteres sentrale teorier om læring og læreprosesser. Dernest presenteres sentrale

funn i studien som igjen drøftes i lys av læringsteori og formålet med organisasjons- og ledelsesstudier. Avslutningsvis konkretiseres implikasjoner av studien reiser når det gjelder organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner.

### **Formålet med organisasjons- og ledelsesstudier**

For nærmere 80 år siden fremholdt Alfred North Whitehead at formålet med organisasjons- og ledelsesstudier var *”the acquisition of the art of utilization of knowledge”* (Whitehead 1932: 6). Studentene skulle erverve seg kunnskaper som kunne anvendes til å løse konkrete utfordringer og problemstillinger som en møtte i det praktiske liv. En annen sentral bidragsyter i diskusjonen om formålet med organisasjons- og ledelsesstudier har vært Henry Mintzberg. Mintzberg (2004) fremholder at det primære formålet med organisasjons- og ledelsesstudier er å utvikle evnen til forstå og fortolke organisatoriske og ledelsesmessige problemstillinger for dermed å utvikle studentene til praktiske ledelsesutøvere. Han hevder at mange av dagens økonomisk-administrative studier fremstår som lite egnet for utvikling av praktiske ledelsesutøvere fordi studentene ikke har opparbeidet praktisk arbeidserfaring før de begynner på studiene. Mintzberg fremholder videre han at organisasjons- og ledelsesstudier burde begrenses til praktiserende ledere. På den annen side påpeker han også at arbeidserfaring bare delvis vil være tilstrekkelig for utvikling av ledere. Praktiske ledere har også behov for teoretiske perspektiver og modeller fordi teoriene kan bidra til å gjøre erfaring fra arbeidslivet mer meningsfull.

Chia (2005) påpeker at organisasjons- og ledelsesstudier er en praktisk disiplin hvor utfordringene er knyttet til å utvikle evnen til å sortere ut, og å prioritere, ulike utfordringer og problemstillinger som en møter i den praktiske arbeidshverdagen.

*”Managing is firstly and fundamentally the task of becoming aware of, attending to, sorting out, and prioritizing an inherently messy, fluxing, chaotic world of competing demands that are placed on a manager`s attention. It is creating order out of chaos. It is an art, not a science. Active perceptual organization and the astute allocation of attention is a central feature of the managerial task”* (Chia 2005: 1092).

Chia & Holt (2008) fremholder at det innenfor høyere økonomisk-administrativ utdanning har vært en tilbøyelighet til å gi privilegium til mer abstrakte teoretiske perspektiver og refleksjoner på bekostning av praktisk kunnskap, til å prioritere logisk tenkning, og til å legge

sterkere vekt på universelle teorier enn på hva som virker i praksis. Abstrakt refleksjon dominerer over handlingsbasert refleksjon.

Til tross for gjentakende krav fra ulike instanser om å gjøre forskning innenfor organisasjons- og ledelsesfag mer praktisk relevant, har utdanningsinstitusjonene i stor grad fortsatt å gi privilegium til stringens og presisjon med utgangspunkt i representative modeller og mer formelle klassifiseringer av teorier. Det objektive "knowledge-by-representation" (Chia & Holt 2008: 471) dominerer på bekostning av mer idiosynkratisk kunnskap som i større grad er knyttet til den enkelte organisatoriske kontekst, og til levd erfaring. Idiosynkratiske og kontekstuelle forklaringer fordrer i større grad forklaringsmodeller som reflekterer "embedded dwelling" (ibid: 477). "Embedded dwelling" forutsetter at organisasjons- og ledelseskunnskap interagerer og samhører (cohere with) med kontekstuelle forhold, heller enn tilsvarende ("correspond to") aktuelle situasjoner og kontekster (ibid: 481).

Bennis & O`Toole hevder at problemet ikke er at det innenfor høyere økonomisk-administrativ utdanning har vært lagt vekt på vitenskapelig stringens og presisjon. Hovedproblemet er at det ikke i tilstrekkelig grad har vært lagt vekt på å kople teorier med praktiske problemstillinger.

*"The problem is not that business schools have embraced scientific rigor, but they have forsaken other forms of knowledge"* (Ghoshal; Bennis & O`Toole 2005: 102).

Bennis & O`Toole fremholder videre at en i større grad må finne en balanse mellom abstrakte teorier og konsepter og utfordringer som en møter i det praktiske liv. De trekker i den forbindelse paralleller til profesjonsstudier som medisin, odontologi og jus hvor forskning er nært knyttet til utdanningen, men hvor forskningsaktiviteter i seg selv spiller en sekundær rolle i utdanningen av kompetente praktikere. For i større grad å reflektere komplekse organisatoriske virkeligheter som møter studentene, må det legges større vekt på å øve opp evnen til å trekke veksler på ulike perspektiver og fagdisipliner.

*"The task is not one of delegitimizing existing research approaches, but one of relegitimizing pluralism"* (Bennis & O`Toole: 104).

Colbjørnsen (2006) fremholder at forskningsbasert lederutdanning ikke erstatter praksis med teori, men presenterer teoretiske perspektiver som setter innarbeidede arbeidsformer i nytt lys - og på den måten blant annet gir grunnlag for bedre beslutninger. Utdanningen skal gi innsikt og skape forståelse som peker ut over etablerte praksisformer. Dette innebærer ikke nedtoning av verdien av praktisk erfaring. Teorier og modeller kan motvirke tilbøyeligheter til ukritisk imitasjon i og med at dette er kunnskap som er utviklet ved å imøtekomme metodiske krav til representative data, og som er kontrollert for utenforliggende påvirkningsfaktorer og situasjonsspesifikke forhold. En slik kunnskap kan øke forståelsen for i hvilke situasjoner ulike handlinger og strategier vil gi ønskede resultater.

Bourdieu fremholder (Bourdieu 1990; Chia & Holt 2008: 475):

*”The world of everyday practice has a logic which is not that of the logician. It does not adhere to a universal rationality in which practice is analyzed through the representations constructed to account for it”.*

Ifølge Bourdieu gjør det idiosynkratiske, usakte, tause, og verdiladede knyttet til de enkelte ledelsessituasjoner at det vil være mer eller mindre umulig å utvikle generelle modeller og konsepter som interagerer med den komplekse virkeligheten som en gjerne står overfor i praksis. Den praktiske arbeidshverdagen legger ikke alltid legge til grunn samme logikk som teoretiske modeller og konsepter baserer seg på.

Andre forskere advarer mot å legge for stor vekt på anvendte aspekter i organisasjons- og ledelsesstudier. Harrison et al. (2007) fremholder at for stor vekt på anvendelse med vekt på praktisk relevans kan føre til at mer langsiktige aspekter og perspektiver får for lite fokus. Som leder må en sette dagens utfordringer i større og mer langsiktig perspektiv. Dette impliserer at det må legges sterkere vekt på kritiske perspektiver og paradigmetenkning heller enn fullt og helt å akseptere dagens rådende tenkning. Et viktig formål med organisasjons- og ledelsesstudier vil derfor være å utvikle intellektuell fleksibilitet basert på en dypere forståelse og sensitivitet for det uventede. En måte å gjøre dette på kan være å øve studentene opp til å ta i bruk ulike, og gjerne konkurrerende, teoretiske perspektiver.

Knights (2008) støtter kritikken som Harrison og hans forskningskolleger reiser mot å legge for stor vekt på praktisk relevans og forfekter at høyere utdanning i større grad må holde en

viss avstand til praksis. På den måten kan en unngå å bli slaver av kravet om praktisk relevans og vil dermed i større grad kunne legge vekt på fri og uavhengig forskning og undervisning.

### **Læringsteori og læreprosesser**

Læringsteori og læreprosesser er nært knyttet til begrepet pedagogikk. Betegnelsen pedagogikk defineres som ”læren om oppdragelse og undervisning” (Aschehougs og Gyldendals Store Norske Leksikon 1998). Ordet pedagogikk er igjen avledet av to greske ord: paid, som betyr ”barn”, og agogus, som betyr ”leder av”. Pedagogikk innebærer dermed kunsten og vitenskapen knyttet til å lede og undervise barn. Sentrale elementer i pedagogiske prosesser er intensjonen med læringen, kilden for læringen, timing, læremetoder, motivering, og elevenes selvbylde (Berg 2006). Et annet fundamentalt element i pedagogikk er at læreren har full kontroll og innsikt.

Andragogikk som begrep er på den annen side knyttet til enhver aktivitet som har som siktemål å generere endringer i voksne menneskers tenkemåte, væremåte og læremåte (Knowles et al. 1998). Endringene er villet og frivillige. Grunnleggende antakelser i andragogikk er intensjonen med læringen, kilden for læringen, timing og læringstidspunkt, læremetoder, motivering og aktørens selvbylde (Berg 2006). Andragogikk bygger følgelig delvis på andre grunnleggende antakelser enn pedagogikk og forutsetter blant annet i større grad at den voksne studenten selv tar ansvar for sin egen læring. Han eller hun har dessuten et rikere erfaringsgrunnlag som det kan trekkes veksler på i læreprosessene: Videre har den voksne studenten ønsker om å takle virkelige problemstillinger, og han eller hun ser utdanningen som noe som øker egen kompetanse og som bidrar til egenutvikling og realisering av ens fulle potensiale (Knowles et al. 1998).

Læreprosesser kan konseptualiseres i fem ulike kategorier ut fra formålet med prosessene: a) å øke sin kunnskap og å lære mer, b) å huske, memorere og reprodusere, c) å tilegne seg kunnskap for å anvende, d) å forstå meningen, og, e) å se noe på en ny måte (Pettersen 2008: 102). De to første kategoriene karakteriserer han som overflatelæringstilnærminger, de to siste som dybdelæringstilnærminger, mens det å tilegne seg kunnskap for å anvende fremstår som en mellomkategori mellom overflate- og dybdelæringstilnærminger.

Moon (1999) kategoriserer også læreprosesser i overflatelæring og dybdelæring.

Overflatelæring er ifølge Moon karakterisert ved at en memorerer over teorier og konsepter

og reproducerer disse til mer integrerte ideer. Dybdeløring er på den annen side karakterisert ved at en arbeider med å utvikle mer meningsskapende og reflekterte strukturer og knytter disse til idiografiske kontekster ved hjelp av teorier og kreative læreprosesser. Et sentralt element i dybdeløring er refleksjonsprosesser som bidrar til å assimilere nye teorier og konsepter inn i kognitive strukturer slik at de bidrar til transformativ læring i form av nye måter å tenke og handle på (Metzirow 1991, Moon 1999).

Raaheim & Karjaleinen (2007) kategoriserer læreprosesser i henholdsvis overlevings- og utviklingsorienterte læreprosesser eller læringsstrategier. En overlevingsorientert læringsstrategi er blant annet karakterisert ved instrumentell læring, tabloid forståelse av kunnskap, og lav interesse av faget. Utviklingsorientert læringsstrategi er på den annen side karakterisert ved indre motivasjon, fagidentitet og tilhørighet, genuin interesse for faget, lang l ringshorisont, og ved at å kunne det er å forstå. En utviklingsorientert læringsstrategi har med andre ord sterke likhetstrekk med dybdeløring, mens overlevingsorienterte læringsstrategier på den annen side har sterke likhetstrekk med overflateløring.

### **Metodisk tilnærming**

Studiens primære formål var å identifisere og analysere forskjeller i læreprosesser mellom studenter med lite eller ingen arbeidserfaring og studenter med mer omfattende arbeidserfaring. Studieform let fordret derfor tilgang til slike kategorier av studentgrupper: studenter med arbeidserfaring og studenter med liten eller ingen arbeidserfaring. En studiecase som oppfylte disse kravene var Endringsledelse. Endringsledelse var et 10 studiepoengs fagemne som det har vært undervist i på Høgskolen Stord/Haugesund hvert år i løpet av de siste 5 årene som del av det økonomisk-administrative studiet. Endringsledelse inngikk fagplanen i siste og 6. semesteret i studiet. Dessuten hadde Endringsledelse også blitt tilbudt som videreutdanningsstudium på kveldstid hvert år i samme tidsperiode. Studentene på videreutdanningsstudiet hadde gjennomgående lang erfaring fra yrkeslivet. De to studiecasene oppfylte dermed betingelsene om henholdsvis begrenset arbeidserfaring og mer omfattende arbeidserfaring.

Empirien som ligger til grunn for paperet er hentet fra til sammen 10 kurs i Endringsledelse som ble gjennomført i perioden 2004-2009, fem kurs med studenter på ordinære bachelorstudier og fem med videreutdanningsstudenter. Det totale antall studenter som inngikk i studien var 420 studenter. Av disse 420 var 171 på ordinære økonomisk-

administrative studier som gjennomgående hadde begrenset arbeidserfaring og 249 på videreutdanningsstudiet som hadde mer omfattende arbeidserfaring.

Betegnelsen case (casus på latin) understreker betydningen av det enkelte tilfelle og vektlegger dermed at det dreier seg om noen få tilfeller som gjøres til gjenstand for mer inngående studier (Ragin 1992; Andersen 1997, Yin 2003). Stake (2000) bruker terminologien ”instrumental case studies” og ”intrinsic case studies” for å markere skillet mellom studier som har som primærformål å generere overførbar kunnskap og studier som i større grad er siktet inn mot utvikling av ny kunnskap. I og med at formålet med studien var å identifisere mulige årsaker til at studenter med mer omfattende arbeidserfaring fikk større utbytte av organisasjons- og ledelsesstudier enn studenter med lite eller ingen arbeidserfaring, vil studien kunne klassifiseres som en instrumentell case studie.

Når det gjaldt de ti kursene i Endringsledelse som inngikk i studien, var disse dessuten kurs som jeg selv hadde vært faglig ansvarlig. Forskningsprosessen innebar dermed i stor grad å forske i egne erfaringer med undervisning og tilrettelegging av læreprosesser for studenter med arbeidserfaring sammenlignet med studenter med liten eller ingen arbeidserfaring. Forskning i egne erfaringer fremstår som en særegen form for forskning. Et særtrekk ved forskning i egne erfaringer er at de fenomener som det forskes på er innenfor ens egen personlige erfaringsfære (Wadel 2006). Feltarbeidet kjennetegnes gjerne ved deltakende observasjon og nærhet til det eller de en studerer. I den aktuelle studien var innsamling av empiri derfor i stor grad basert på observasjoner av studentenes læreprosesser. I tillegg gjennomførte jeg imidlertid 1-2 delvis strukturerte samtaler med 2 utvalgte studenter på hvert av de 10 kursene. Dessuten ble det empiriske materialet supplert med erfaringer som to kollegaer hadde fra å gjennomføre tilsvarende undervisningsopplegg.

Når det gjaldt systematisering av empiriske data, ble andragogisk læringsteori lagt til grunn. Følgende analytiske kategorier dannet basis for kategorisering av empiriske funn når det gjaldt forskjeller i læreprosesser mellom studenter med arbeidserfaring og studenter med lite eller ingen arbeidserfaring (Knowles et al. (1998: 66-70):

- Studentenes behov for å vite hvorfor, hva og hvordan.
- I hvilken grad studentene tok ansvar for egne læreprosesser.
- I hvilken grad studentene var innstilt på å bruke tid og energi på studiene.



- Studentenes tidligere erfaringer.
- Studentenes læringsorientering.
- Studentenes læringsmotivasjon.

Det primære rasjonalet for å legge til grunn andragogikk som teoretisk rammeverk var at et slikt rammeverk fremstod som godt egnet for å kategorisere og analysere funn i studien og å dermed å belyse betydningen av arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier. Studien vil derfor også kunne karakteriseres som en teoretisk fortolkende casestudie (Andersen 1997). En teoretisk fortolkning av en case i lys av eksisterende begreper og teorier gir kriterier for empirisk relevans samtidig som vektlegging av ulike sider av casematerialet kan åpne for flere teoretiske fortolkninger. Observasjoner skjerpes ved at problemer og muligheter gjenkjennes slik at en ikke overveldes at problemstillingens kompleksitet (ibid.).

### **Funn i studien**

Sentrale funn i studien er nedenfor referert i henhold til det konseptuelle rammeverket presentert overfor. Funn knyttet til de enkelte analytiske kategoriene er imidlertid å betrakte som gjennomgående tendenser som kan skjule individuelle forskjeller når det gjelder læreprosesser og læringsstrategier innenfor hver av de to målgruppene.

#### *Studentenes behov for å vite hvorfor, hva og hvordan*

”Voksne” studenter med arbeidserfaring var gjennomgående mer opptatt av å relatere teorier og teoretiske modeller til utfordringer og problemstillinger i sin egen arbeidssituasjon, og til å reflektere over hva aktuelle teorier og perspektiver eventuell betydde, eller kunne bety, for dem. For ”voksne” studenter med lang arbeidserfaring var det å bygge bro mellom teoretiske ideer og praksis i form å konkretisere ideene, og å sette dem inn i aktuelle organisatoriske kontekster, derfor en karakteristisk læringstilnærming. Teoretiske perspektiver og modeller fremstod derfor ikke i samme grad som for yngre studenter med begrenset arbeideerfaring som abstrakt kunnskap. Yngre studenter hadde større behov for eksemplifisering av hva teoriene betydde, eller kunne bety, i praktisk sammenheng. Selv om det ble lagt vekt å eksemplifisere praktiske implikasjoner av teorier og perspektiver, fremstod læreprosessene for yngre studenter gjennomgående som mer overflatiske og studentenes læreprosesser hadde tydeligere karakter av å huske, memorere og reprodusere teoriene. På den annen side fremstod

”voksne” studenter som mer kritiske og stilt i større grad spørsmål ved aktuelle teorier og modeller.

#### *I hvilken grad studentene tok ansvar for egne læreprosesser*

”Voksne” studenter tok gjennomgående større ansvar for egne læreprosesser. Dette kom blant annet til uttrykk i form av at det store flertall av studentene kjøpte lærebøker og kurskompendium ved kursstart. En del av de yngre studentene utsatte gjerne å kjøpe kursmateriellet, og enkelte valgte til og med å basere seg kun på forelesningsnotater. Et annet konkret uttrykk for at ”voksne” studenter tok større ansvar for egne læreprosesser, var at de i større grad stilte på forelesninger til tross for at disse foregikk på kveldstid. Selv om det var mange ansvarsfulle yngre studenter som også tok ansvar for egne læreprosesser, var det derfor en gjennomgående tendens at en større del av studentene på videreutdanningsstudier i større grad tok ansvar for egne læreprosesser enn yngre studenter på det ordinære bachelorstudiet.

#### *I hvilken grad studentene var innstilt på å bruke tid og energi på studiene*

Det å begynne videreutdanningsstudier fremstod for ”voksne” studenter som en viktig personlig beslutning. Beslutningen var basert på et opparbeidet behov for å begynne å studere som hadde utviklet seg over tid. Etter mange år i arbeidslivet uten ”faglig påfyll”, var studentene ekstra innstilt på å bruke tid og energi på faglig oppdatering og/eller for å tilfredsstille behovet for tilførsel av ny og mer oppdatert organisasjons- og ledelseskunnskap, for dermed i større grad å leve opp til krav som kunnskapssamfunnet stilte til dem. Beslutningen om å ta videreutdanningsstudier på kveldstid i tillegg til full jobb fremstod som større personlig beslutning enn for yngre studenter som gikk på det ordinære økonomisk-administrative studiet.

#### *Studentenes tidligere erfaring*

”Voksne” studenter med arbeidserfaring hadde større forutsetninger for å knytte teoretiske perspektiver og modeller til praktiske referanserammer. Yngre studenter med begrenset arbeidserfaring hadde i mindre grad referanserammer å knytte teoretiske perspektiver og modeller til. Læreprosessen fikk dermed i større grad en ”deduktiv slagside” i form av mer abstrakt memorering og refleksjon. ”Voksne” studenter med erfaring fra arbeidslivet og mer livserfaring for øvrig hadde utviklet mer nyanserte kontekstuelle referanserammer. En mer velutviklet kontekstuell sensitivitet gjorde at en så praktiske implikasjoner av teorier og perspektiver på mer nyanserte måter enn yngre studenter med begrenset arbeidserfaring. Dette

kom ikke minst til uttrykk i diskusjoner underveis i forelesningene hvor ”voksne” studenter i større grad fremstod som sentrale bidragsytere med hensyn til å knytte eksempler til aktuelle teoretiske perspektiver og problemstillinger på mer nyansert og reflekterte måter.

Den rikere erfaringsbakgrunnen gjorde dessuten at en hadde utviklet en større forståelse for kompleksiteten som en møtte innenfor den praktiske organisasjonshverdagen, og som gjerne bare delvis var reflektert i teoretiske perspektiver og konsepter. Den ballasten som praktisk arbeidserfaring representerte muliggjorde derfor at refleksjonsprosessene i større grad kunne koples til egne selvopplevde erfaringer. Koplingene mellom egne erfaringer og teorier fremstod som et sentralt element i det å gjøre læreprosessene mer meningsfulle - og dermed til i større grad å generere dybdelæringsprosesser. På den annen side bidro teorier, konsepter og modeller til at en gjerne så praktiske utfordringer og problemstillinger i nytt lys.

#### *Studentenes læringsorientering*

”Voksne” studenter med mer omfattende arbeidserfaring var gjennomgående mer orientert mot egen arbeidssituasjon som hvordan teorier og perspektiver kunne brukes i praktisk sammenheng. Anvendelsesaspektet fremstod som mer fremtredende enn for yngre studenter. For ”voksne” studenter var læringsorienteringen derfor sterkere knyttet til meningsutvikling, og til å utvikle bedre forståelse for utfordringer og problemstillinger knyttet til den praktiske arbeidshverdagen. Yngre studenter hadde i større grad behov for eksemplifisering for å kunne utvikle et mer konkret bilde av praktiske utfordringer og problemstillinger knyttet til aktuelle teorier og modeller.

Ønske om at tilførsel av nye teorier og perspektiver skulle bidra til bedre forståelse for organisatoriske og ledelsesmessige problemstillinger var imidlertid noe som begge kategorier av studenter hadde felles. Forskjellene var særlig knyttet til at ”voksne” studenter i større grad hadde tidligere erfaring å trekke veksler på som bidro til generering av dypere refleksjonsprosesser med referanse til konkrete organisatoriske hverdagsvirkeligheter; til *hvordan* og *hvorfor*. Yngre studenters læreprosesser var derfor i større grad av mer overflatisk karakter og mer orientert mot å lære *om* organisasjon og ledelse.

#### *Studentenes motivasjon for å lære*

”Voksne” studenter syntes gjennomgående å være sterkere indremotiverte enn yngre studenter. Motivasjonsmessige forskjeller var særlig knyttet til at ”voksne” studenter var sterkere

motivert for å bruke organisasjons- og ledelsesstudiene til å utvikle seg til mer reflekterte praktikere. Dessuten hadde ”voksne” studenter, som tidligere påpekt, et sterkere opparbeidet behov for faglig oppdatering enn yngre studenter. Sterkere behov for ”faglig påfyll” bidro igjen til at motivasjon for å legge tid og energi ned i studiene var større enn for yngre studenter.

Selv om individuelle forskjeller i læringstilnæringer gjorde seg gjeldende, var det derfor en gjennomgående tendens til at tidligere arbeidserfaring hadde særlig påvirkning på studentenes læringsorientering og på læringsmotivasjon, og dermed indirekte også på læreprosessene. Arbeidserfaring fremstod derfor som en viktig ballast som påvirket studentene læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag. Den ballasten som tidligere arbeidserfaring representerte fremstod derfor som en viktig variable når med hensyn til å forklare forskjeller i læringsutbytte mellom de to studentgruppene. Funnene i studien drøftes nærmere nedenfor.

## **Diskusjon**

Tre temaer utkrystalliserte seg som særlig interessante for videre drøfting, nemlig:

- *arbeidserfaring og kontekstforståelse*
- *arbeidserfaring og læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag*
- *arbeidserfaring og teori i samspill i læreprosessene*

Det første temaet, arbeidserfaring og kontekstforståelse, fremstod som interessant fordi arbeidserfaring syntes å bidra til mer nyansert forståelse for betydningen av konteksten som element i læreprosessene. De to andre temaene er begge til knyttet til forholdet mellom arbeidserfaring og læreprosesser. Arbeidserfaring og læreprosesser knytter direkte an til forholdet mellom læreprosesser og organisasjons- og ledelsesstudier, mens det siste temaet setter mer spesifikt fokus på samspillet mellom arbeidserfaring og teori i læreprosessene.

### *Arbeidserfaring og kontekstforståelse*

Et gjennomgående funn i studien var at arbeidserfaring representerte en kontekstuell referanseramme som ”voksne” videreutdanningsstudenter kunne knytte teoretiske modeller og perspektiver til. Erfaring fra arbeidslivet representerte noe som en hadde levd i og med i form av ”embedded dwelling” (Chia & Holt 2008). ”Embedded dwelling” fremstod samtidig som ”knagger” som en kunne henge teorier og teoretiske perspektiver på. Arbeidserfaring representerte derfor referanserammer som muliggjorde mer nyanserte refleksjonsprosesser i

lys av konkret kontekstforståelse. Kontekstuell forståelse fordret gjerne kunnskaper om tidligere historier som kunne ligge bak aktuelle handlinger, og forståelse for kulturelle verdier og normer som rådet i den enkelte organisasjon. Studenter med liten arbeidserfaring hadde i mindre grad konkrete kontekster å relatere teorier til og ble derfor i større grad "værende" i mer abstrakte refleksjonsprosesser i form av "detached contemplation" (ibid.). Dette bidro til at læreprosesser i større grad fikk en "deduktiv slagside" i form av å være i ubalanse mellom det abstrakte og det mer konkrete (Pettersen 2008).

På den annen side fremstod imidlertid ikke arbeidserfaring i seg selv alltid som tilstrekkelig for utvikling av reflekterte praktikere (Schøn 1990).

*"Experience is not enough. People may learn little from experience unless they have a means for classifying and analyzing it"* (Sims et. al. 1994; Mintzberg 2004: 249).

Selv om en hadde lang erfaring fra arbeidslivet, manglet en gjerne begreper for å sette navn på det som spilte seg ut i ledelsesprosesser i organisasjoner. Teoretiske perspektiver og modeller bidro til at en i større grad utviklet forståelse det som utspilte seg i organisatoriske prosesser, blant annet i form av at en i større grad å kunne "sette navn på" aktiviteter (Wivestad 2000). Å sette navn på det som skjedde – eller eventuelt ikke skjedde - bidro til at en i mindre grad ble overveldet av kompleksiteten i den praktiske organisasjonshverdagen (ibid.).

Nye teoretiske perspektiver inviterte dessuten til "omskrivning av" tidligere erfaringer angående hva som representerte god ledelsespraksis innenfor aktuelle organisatoriske kontekster. For "voksne" studenter innebar studier i organisasjons- og ledelsesfag derfor i stor grad å reflektere over egne erfaringer med basis i teorier, modeller og perspektiver, heller enn å huske, memorere og reprodusere (Moon 1999, Pettersen 2008). Læringsstrategiene fremstod i større grad som utviklingsorienterte enn overlevingsorienterte (Raaheim & Karjalainen 2007).

Å kontekstualisere teoretiske konsepter, innebar å relatere teoriene til hverdagsvirkeligheten i organisasjoner. Dette fordret evne til "connectedness" (Chia & Holt 2008) i form av å se sammenhenger ("coherence") mellom mer generelle teorier og modeller og det mer særegne eller idiosynkratiske knyttet til den enkelte kontekst eller situasjon. Forståelse for teorier og konsepter i form av "discursive consciousness" fikk et mer konkret innhold etter hver som

teoriene ble knyttet nærmere sammen med en "practical consciousness" (Giddens 1984). Mer universelle teorier og perspektiver ble sett i lys av "the world of everyday practice" (Bourdieu 1990) og logikken som rådet innenfor en ofte kompleks organisatorisk hverdagsvirkelighet. Å forstå den praktiske organisasjonshverdagen, fordret igjen kontekstuell sensitivitet i form av evne til "å lese" detaljer i organisatoriske situasjoner for i større grad å forstå kompleksiteten i det som spilte seg ut. Taus kunnskap (Polyani 1967) om aktuelle organisatoriske kontekster fremstod som et sentralt element i det å evne "å lese", og å gi mening til, situasjoner og hendelser. Arbeidserfaring bidro derfor til å gi teorier og modeller dypere mening sett i lys av idiografisk kontekstforståelse.

#### *Arbeidserfaring og læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag*

Læreprosesser kan kategoriseres i henholdsvis dybde- og overflatelæring (Moon 1999, Pettersen 2008). Moon (1999) ser overflate- og dybdelæring som sammenhengende elementer i et læringskontinuum hvor dybdelæring representerer en høyere form for læring enn overflatelæring. Et sentralt element i dybdelæringsprosesser er å arbeide med meningsutvikling gjennom egne refleksjonsprosesser. Arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier fremstod som en sentral forutsetning for å generere dypere refleksjonsprosesser som i neste omgang kunne bidra til transformativ læring i form av nye måter å tenke og handle på (Metzirow 1991, Moor 1999, Illiris 2008). Forholdet mellom det konkrete og det abstrakte og mellom det induktive og det deduktive, fremstod som sentralt læringsprosessene. Dybdelæring fordret konkrete referanserammer som en kunne relatere teorier og perspektiver til, og som en i neste omgang dannet input og til transformativ refleksjons- og læreprosesserprosesser (Metzirow 1991, Moon 1999).

Studien indikerer at det å ha personlige eller selvopplevde erfaringer som en kan knytte teoretiske perspektiver, nærmest i form av et *jeg - du* forhold (Buber 1964), fremstod som en viktig ballast for å få større utbytte av organisasjons- og ledelsesstudier. Mens en *jeg- du* samhandling er preget av en umiddelbar, konkret opplevelse med inderlighet og innlevingssevne, er et *jeg - det* forhold mer preget av tingliggjøring av den eller de andre (Pedersen & Ims 2009a, b). Den eller de andre sees som en ytre gjenstand, som en del av det-ets rike (ibid.); og dermed som noe abstrakt som i liten grad er knyttet til handlingsbasert refleksjon med referanse til en nærmere bestemt organisatorisk kontekst.

Refleksjonsprosessene blir dermed primært *om* organisasjon og ledelse og i mindre grad

relatert til selvopplevde erfaringer fra organisatorisk kontekster hvor mange samtidige forhold og prosesser gjerne spilte seg ut (Chia 2005).

Det at studenter med mer omfattende arbeidserfaring i større grad hadde levd innenfor organisatoriske kontekster i form av ”embedded dwelling”, bidro til at de i større grad evnet å sette teoretiske perspektiver og modeller inn i praktiske sammenhenger – og dermed å se samhörighet (coherence) mellom teori og aktuelle kontekstuelle rammebetingelser. Praksis og praktisk arbeidserfaring fremstod derfor som en sentral forutsetning for dybdelring innenfor organisasjons- og ledelsesfag. Som student med lite eller ingen arbeidserfaring hadde en i mindre grad egne erfaringer å knytte teorier og modeller til. En var derfor i større grad henvist til abstrakte refleksjonsprosesser i form av å lære å memorere om, og å reprodusere, teoretiske ideer og modeller, uten samme forutsetninger som ”voksne” studenter for å utvikle dypere forståelse for hva teoretiske perspektiver og konsepter eventuelt kunne bety i mer konkret organisatorisk sammenheng. Læreprosessene ble dermed i mindre grad preget av dybdelring i form av utvikling av dypere forståelse av hva teorier og modeller betydde, eller kunne bety, innenfor idiografiske organisatoriske kontekster.

På den annen side indikerer det empiriske materialet at tidligere arbeidserfaring ikke bare påvirket studenters læringsorientering. Arbeidserfaring hadde også påvirkning på andre ”byggesteiner” i studentenes læreprosesser, kanskje særlig på behovet for å vite hvorfor, hva og hvordan, og på studentenes læringsmotivasjon. Erfaringer fra arbeidslivet som en bare delvis forstod eller var i stand til å sette mer presise navn på, skapte ekstra behov for ”faglig påfyll” som kunne bidra til å utvikle større forståelse for utøvelse av reflektert ledelse innenfor aktuelle organisatoriske kontekster. Opparbeidet behov for faglig oppdatering påvirket motivasjon for å forstå på en dypere måte; for dybdelring (Moon 1999, Pettersen 2008), eller utviklingsorienterte læringsstrategier (Raaheim & Karjalainen 2007). Dette fordret i større grad at en levde, eller hadde levd, innenfor organisatoriske kontekster for at læreprosessene ikke i for stor grad fikk karakter av abstrakte refleksjoner i form av ”detached contemplation” (Chia & Holt 2008), uten klangbunn i levd erfaring.

#### *Arbeidserfaring og teori i samspill i læreprosessene*

Arbeidserfaring fremstod som en viktig ballast i organisasjons- og ledelsesstudier. Erfaringer fra arbeidslivet representerte imidlertid ikke alltid som meningsfull kunnskap som uten videre dannet basis for utøvelse av reflektert ledelse innenfor aktuell organisatorisk kontekst

(Mintzberg 2004). Dermed er vi på mange måter tilbake til spørsmålet som ble stilt innledningsvis angående formålet med organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner: Skal formålet med organisasjons- og ledelsesstudier være å lære studenter *om* organisasjon og ledelse, eller skal formålet i større grad være å utvikle studentene til mer reflekterte praktikere? Skal med andre ord formålet i større grad være å få studentene til å reflektere over *hvordan og hvorfor*? Det samme spørsmålet stilt på en annen måte vil være om formålet med studiene skal være å tilrettelegge for dybdeløring, eller om det i større grad skal være å tilrettelegge for overflateløring?

Med utgangspunkt i at dybdeløring fremheves som en høyere form for læring enn overflateløring (Moon 1999), vil det å legge til rette for dybde- eller utviklingsorientert læring kanskje kunne fremsettes som det ideelle formålet med organisasjons- og ledelsesstudier. Et slik ideelt formål bygger opp under Mintzbergs (2004) påstand om at organisasjons- og ledelsesstudier bør begrenses til praktiserende ledere. På den annen side kan det imidlertid også hevdes at overflateløring om organisasjon og ledelse representerer et ”overflatefundament” som en kan bygge videre med sikte på å utvikle dybdeløring når en etter hvert har skaffet seg mer praktisk arbeidserfaring (Moon 1999). Slik sett fremstår overflate- og dybdeløring som gjensidige avhengige elementer i læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag.

Sett i vitenskapsteoretisk perspektiv vil læringsutfordringer i organisasjons- og ledelsesfag kunne karakteriseres som et forhold mellom episteme og techne (Aristoteles 1999). Episteme representerer abstrakt teoretisk kunnskap og techne utøvelse av praktiske ledelseshandlinger. Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan en kan bygge bro mellom episteme og techne med sikte på å utvikle studentenes handlingskompetanse. I vitenskapsteoretisk perspektiv kan et slikt formål være et argument for at utvikling av fronesis (ibid.) som mellomliggende variabel mellom episteme og techne bør inngå som et mer sentralt formål i høyere organisasjons- og ledelsesstudier. Fronesis vil i denne sammenheng innebære at det trekkes veksler på teoretisk kunnskap (episteme) med sikte på å forbedre praksis (techne), med fronesis, eller metis som det også betegnes (Scott 1998; Chia & Holt 2008), som brobygger med sikte på utvikling av praktisk visdom knyttet til utøvelse av handlingskompetanse innenfor aktuelle organisatoriske kontekster. Et sentralt formål med organisasjons- og ledelsesstudier blir dermed å utvikle mer reflekterte praktikere (Schøn 1990) som evner å ta i bruk teoretisk kunnskap til å forbedre praktisk handlingskompetanse i form av mer reflektert ledelsesutøvelse. Et slikt formål



innebærer at det å videreutvikle en form for praktisk situasjonsorientert intelligens som kan være til hjelp for å tilpasse seg til en ofte tvetydig, flyktig og usikker praktisk virkelighet (Baumard 1999; Chia & Holt 2008) inngår som et sentralt formål i organisasjons- og ledelsesstudier . Kunnskaper innen organisasjon og ledelse må i større grad sees på som *i* verden heller enn som *om* den (Deetz 2000; Chia & Holt 2008: 478).

Dermed er vi tilbake til Whitehead (1932) og hans utsagn om hva som bør være formålet med organisasjons- og ledelsesstudier, nemlig: ”*the acquisition of the art of utilization of knowledge* (ibid: 06). Teoretisk kunnskap (episteme) i form av teorier og modeller kan være til nytte med sikte på å utvikle praktisk visdom (fronesis). På den annen side fordrer imidlertid utvikling av fronesis også teori (Saugstad 2005). Teori og praksis representerer dermed gjensidig avhengige byggesteiner i refleksjonsprosesser med sikte på utvikling av dybdeløring. Dybdeløring i form av transformativ refleksjonsprosesser (Metzirow 1991, Moon 1999) forutsetter et forhold til den praktiske organisasjonsverden samtidig som en også har evne til mer abstrakt refleksjon over den komplekse organisatoriske virkeligheten som en gjerne møter; til å ta et skritt tilbake i form av å se ”reculer” (Sartre; Pedersen & Ims 2009a). Å utvikle dybdeløring fordrer organisatorisk hverdagskunnskap *og* mer abstrakt epistemiske kunnskap basert på et vitenskapelig anerkjent fundament (Bennis & O’Toole 2005, Colbjørnsen 2006). Arbeidserfaring fremstår dermed som en fundamental byggestein for dybdeløringprosesser i organisasjons- og ledelsesstudier som er nært knyttet til sentrale elementer andragogisk læringsteori (Knowles et al. 1998).

### **Organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner**

Noen problemstillinger som studien reiser når det gjelder organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner:

#### *For høyere utdanningsinstitusjoner*

Å klargjøre formålet med organisasjons- og ledelsesstudier - og å se formålet i sammenheng med realistiske læringsmål for de ulike målgrupper - fremstår som sentrale utfordringer for høyere utdanningsinstitusjoner. En implikasjon av studien vil være at høyere utdanningsinstitusjoner i større grad må verdsette betydningen av arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier dersom formålet er å tilrettelegge for dybdeløring (Moon 1999, Raaheim & Karjalainen 2007). Det betyr imidlertid ikke at krav til vitenskapelig

stringens og presisjon tones ned (Bennis & O'Toole 2005), men at det i større grad legges vekt på å finne en balanse mellom teoretiske perspektiver og konsepter og ledelsesutfordringer som en møter i den praktiske organisasjonshverdagen.

En annen mulig implikasjon er at høyere utdanningsinstitusjoner og praksisinstitusjoner må samarbeide sterkere, blant annet i form av at det både innenfor akademia og innenfor virksomheter i større grad tilrettelegges for at etter- og videreutdanningsstudier kan kombineres med at en er i en arbeidssituasjon (Aram & Salipante Jr. 2003).

#### *For tilrettelegging av læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag*

Dybdelæring innenfor organisasjons- og ledelsesfag fordrer tilrettelegging for reflekterende læreprosesser hvor arbeidserfaring så vel som organisasjons- og ledelsesteorier begge vil være sentrale byggesteiner (Moon 1999). Dybdelæring fordrer transformativ læreprosesser (Metzirow 1991, Moon 1999). Læreprosessen forutsetter en balanse mellom *jeg – du* og *jeg – det* (Buber 1964; Pedersen & Ims 2009a, b); mellom det spesielle og generelle, mellom teori og praksis, mellom det implisitte og det eksplisitte, og mellom det induktive og det deduktive. Det fordrer dessuten at det legges vekt på tverrfaglige tilnærminger for å reflektere ulike perspektiver og tilnærminger med sikte på å utvikle forståelse for den komplekse organisatoriske virkeligheten som en ofte står overfor i praksis (Harrison et al. 2007).

#### *For faglærere*

For faglærere impliserer studien at han eller hun må utvikle forståelse betydningen av den praktiske logikk (Bourdieu 1990), og for betydningen av organisatorisk kontekst. Han eller hun må i tillegg til å beherske "scientific rigor" samtidig også innse viktigheten av "embedded dwelling", for å si det med Chia & Holt (2008). Som tilrettelegger for læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag må en evne å bygge bro mellom praktisk logikk og mer generell og abstrakt logikk. En må evne "å finne studentene hjemme" slik at teoriene finner klangbunn i studentenes levde erfaringer; i et *jeg – du* forhold (Buber 1964). I og med at den praktiske organisasjonshverdagen sjelden er begrenset til et enkelt faglig tema, fordres det dessuten at en som faglærer i tillegg til å ha faglig dybde innenfor enkeltemner også har en viss faglig breddekunnskap innenfor organisasjons- og ledelsesfag (Aram 2005).

## Oppsummering og konkluderende kommentarer

Arbeidserfaring representerer en undervurdert byggestein i læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag, særlig dersom formålet med studiene er å tilrettelegge for dybdelæring (Moon 1999, Raaheim & Karjalainen 2007, Pettersen 2008). Erfaringer fra arbeidslivet bidrar til læreprosessene i mindre grad får en ”deduktiv slagside” (Pettersen 2008) i form av primært å ha karakter av overflatelæring om organisasjon og ledelse. Deduktive læreprosesser fører en inn i en generalisert teoretisk verden hvor en ikke alltid har tilstrekkelig nærhet til den kompleksitet som omgir reflektert ledelsesutøvelse innenfor en nærmere bestemt organisatorisk kontekst. Studien kan derfor bidra til utvikling av bedre forståelse for Mintzbergs påstander om at ”*management education should be restricted to practicing managers*” (2004: 243). Å relatere teoretiske perspektiver og modeller til aktuelle organisatoriske kontekster, er noe som en som ung student uten arbeidserfaring bare delvis har forutsetninger for. På den annen side vil imidlertid overflatelæring innenfor organisasjons- og ledelsesfag kunne danne basis for dybdelæring på et senere stadium etter at en som ung student etter hvert har ervervet seg praktisk arbeidserfaring (Moon 1999).

Organisasjons- og ledelsesstudier med sikte på utvikling av dybdelæring fremstår på mange måter som livslang læring hvor høyere utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv i større grad må spille sammen (Aram & Salipante Jr. 2003). Et slikt samspill fordrer at høyere utdanningsinstitusjoner verdsetter viktigheten av praktisk arbeidserfaring som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier. Det fordrer imidlertid også at virksomheter tilrettelegger for at ansatte kan skaffe seg ”påfyll” av organisasjons- og ledelsesteori parallelt med at de er i en arbeidssituasjon.

Noen kritiske kommentarer til studien kan være på sin plass. Studien er i stor grad basert på forskning i egne erfaringer. Dette er ikke forskning som er helt ”forskriftsmessig” ut fra de normer som er gjeldende innen flere samfunnsvitenskapelig miljøer (Wadel 2006). Forskning i egne erfaringer baserer seg på empiri som en selv som forsker har erfart og kan i for stor være preget av personlige perspektiver. Selv om empirien som ligger til grunn for paperet delvis også er hentet fra samtaler med faglærere som har gjennomført kurser for tilsvarende studentgrupper og det i studien er trukket veksler på empiriske og teoretiske bidrag knyttet til organisasjons - og ledelsesstudier innenfor høyere utdanningsinstitusjoner, vil ytterligere studier være på sin plass for å utvikle ytterligere kunnskaper om læreprosesser innenfor

høyere organisasjons- og ledelsesstudier for de to kategorier av studenter som det her er satt fokus på: studenter med arbeidserfaring og studenter som i liten grad har arbeidserfaring. En mer ekstensiv kvantitativ studie vil i så måte kunne være en naturlig videreføring av studien.

### Referanser

- Andersen, S. S. (1997). *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aram, J. (2005). Concepts of inter-disciplinarity: Knowledge and human action. *Human relations*, 57 (4), 379- 412.
- Aram, J. D. & Salipante Jr., P. F. (2003). Bridging scholarship in management: epistemological reflections. *Britisk Journal of Management*, 14, 189- 205.
- Aristoteles (1999). *Den nikomatiske etikk*. Til norsk ved Øyvind Rabbås. Oslo: Bokklubben Dagens bøker.
- Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. (1998). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Askheim, O. G. & Grennes, T. (2008). *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bennis, W. G. & O`Toole, J. O. (2005). How business schools lost their way. *Harvard Business Review*, 83 (5): 98-104.
- Berg, M. E. (2006). *Coaching: Å hjelpe ledere og medarbeider til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Buber, M. (1964). *Jeg og du*. København: Munksgaard.
- Chia, R. (2005). The aim of management education: Reflections on Mintzberg`s managers not MBAs. *Organizational Studies*, 26 (7): 1090. 1092.
- Chia, R. & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy og Management Learning & Education*, 7, nr. 4, 471-486.
- Colbjørnsen, T. (2006). *NHH Siluetten*, nr.1. Bergen: NHH.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society – outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Harrison, R. T., Leitch, C. M. & Chia, R. (2007). Developing paradigmatic awareness in university business schools: The challenge for executive education. *Academy og Management Learning & Education*, 6, nr. 3, 332-343.

- Illeris, K. (red.). (2008). *Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Knights, D. (2008). Myopic rhetorics: Reflecting epistemologically and ethically on the demand for relevance in organizational and management research. *Academy of Management Learning & Education*, 7, 4, 537-552.
- Knowles, M.S., Holton, E. F. III & Svanson, R. A. (1998). *The adult learner* (5. utg.). MA: Butterworth-Heinemann.
- Metzirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers – not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehlers Publishers, Inc.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory & practice*. London: Kogan Page Limited.
- Pedersen, L. & Ims, K. J. (2009a). Å omsette lesekunst til lederkunst: ”Peer - du lyver!” og lederkompetanse. *Magma* nr. 5.
- Pedersen, L. & Ims, K. J. (2009b). Fortellingens fortrylling: Å lese ”Peer Gynt- nyttig? *Magma* nr. 6.
- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring. Om studenters og elevers læringsmønstre: læringstilnærminger, læringsstrategier og læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polyani, M. (1967): Sense-giving and sense-reading. Gjenoptrykt i *Knowing and being, essays by Michael Polyani*, utgitt av Majore Gene, The University of Chicago Press, 1969.
- Raaheim, A. & Karjalainen, A. (2007). På veg mot en disiplinerte pedagogikk innen høyere utdanning? *UNIPED*, Vol. 30, No. 2. pp.15-26.
- Saugstad, T. (2005). Aristotle` contribution to scholastic and non-scholastic learning theories. *Pedagogy, Culture and Society*, 13, 3.
- Schon, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2000). The case method in social inquiry. *Educational Researcher*.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wivestad, S. (2000). Fremtidshåp og edukasjon: I A. Mosevoll (red.) *Norsk Lærerakademis årtidsskrift 2000: I di hand er mine tider*. Bergen: NLA- forlaget.
- Whitehead, A. N. (1932). *The aims of education*. London: Williams and Norgate.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications, Inc