

GRUNNLEGGENDE UTFORDRENDE - UTFORDRINGER I UNDERVISNING I GRUNNLEGGENDE ORGANISASJONSFAG F

DORTHE EIDE, førsteamanuensis ved Handelshøskolen i Bodø, Universitetet i Nordland.

GRO LADEGÅRD, førsteamanuensis ved Handelshøskolen ved UMB.

LISE LANGÅKER, førsteamanuensis ved Høgskolen Stord/Haugesund.

RUNE LINES, professor ved Norges Handelshøyskole.

ETTY NILSEN, førsteamanuensis ved fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap, Høgskolen i Buskerud.

GRETHE WENNES, førsteamanuensis ved Handelshøyskolen i Trondheim.

SAMMENDRAG

Denne artikkelen tar opp utfordringer ved å undervise på grunnleggende kurs i organisering og ledelse. Problematikken er hovedsakelig motivert av to forhold. For det første er undervisningen ofte studentenes første møte med kritisk og analytisk tenkning, drøfting og oppgaveskriving på høgskolenivå – uavhengig av fag. For det andre skal grunnlaget legges for forståelse av hva som skjer i organisasjoner, for neste generasjon ledere og arbeidstakere. Utfordringene diskuteres gjennom å sette søkelyset på krav til undervisning og læring og hvordan disse kravene kan innfris innenfor dagens rammebetingelser og grunnleggende antakelser og teorier og dessuten hvordan faget kan gjøres praksisnært.

Utfordringene er mange og delvis motstridende: På den ene side er det et krav at undervisningen skal være forskningsbasert, og at studentene skal øves i refleksjon og kritisk tenkning. Et definert læringsutbytte er å kunne *anvende* teorier for å *forstå* organi-

isasjoner og kunne *vurdere* løsninger og prioriteringer i organisasjonsmessige sammenhenger. På den annen side blir organisasjons- og ledelsesfag ofte undervist i store grupper i auditorium, noe som gjør det vanskelig å legge til rette for interaksjon og kollektiv refleksjon. De underliggende antakelsene i de teoretiske rammeverkene er til stede, men de er ofte usynlige og implisitte. Ghoshal (2005) hevder blant annet at teoriene karakteriseres av underliggende antakelser om opportuniste og konkurranse, mens for eksempel etisk refleksjon er helt fraværende. Distansen mellom teori og praksis oppfattes som stor av studentene. Det skyldes særlig studentenes unge alder og derved knappe erfaring med arbeidslivet, noe som også øker utfordringene i undervisningen og stiller større krav til eksempelbruk og bruk av eksterne undervisere.

Nøkkelbegreper: innføringskurs, læringsutbytte, læringsutfordringer, grunnleggende antakelser, refleksjon, praksisnærhet

INNLEDNING

Det økonomisk-administrative studiet er det nest største fagområdet innenfor høyere utdanning i henhold til opptak, og studenttallet har de siste årene vært økende. Studentene som velger dette studiet, skal i løpet av sine første tre år lære om organisering og ledelse, uten at de på forhånd har noen lang og bred erfaring med verken ledere, ledelse, organisasjoner eller organisering.

Det er utfordringer i undervisningen for disse studentene vi vil diskutere i det følgende. Vi ønsker å sette søkelyset på hva faglærere i organisasjons- og ledelsesfag gjør med – og for – de ferske studentene som tar fatt på et treårig utdanningsløp i økonomi og administrasjon, og hvilke utfordringer disse faglærerne møter i utøvelsen av sitt arbeid. Vi har valgt å konsentrere oss om det grunnleggende kurset i organisasjon og ledelse, et kurs/emne som er obligatorisk for alle studenter som skal studerer økonomi og administrasjon i en bachelorutdanning.¹ Det er her grunnlaget for forståelse av hva som skjer i organisasjoner, skal legges. I tillegg er dette kurset gjerne studentenes første møte med kritisk og analytisk tenkning, drøfting og oppgaveskriving på høgskolenivå, uavhengig av fag.

Det empiriske grunnlaget som denne artikkelen støtter seg på, kommer fra besøk (casestudier) ved norske og utenlandske universiteter og høyskoler og forfatterens egne erfaringer med undervisning i grunnleggende organisasjon og ledelse. Det er diskusjonene med nasjonale og internasjonale kolleger og dessuten en årlig sesjon på konferansen for norske organisasjonsforskere (NEON) som har inspirert oss til å skrive denne artikkelen.

Problemstillingen for artikkelen er følgende: Hvilke pedagogiske og faglige utfordringer karakteriserer undervisningen og læringen i grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse? Vi har valgt å diskutere problemstillingen gjennom tre underliggende forskningsspørsmål: 1) Hvilke krav settes til undervisningen og læringen? 2) Hvordan skaper de grunnleggende antakelsene i, og om, sentrale teorier i fagområdet utfordringer? 3) Hvordan er det mulig å skape en tilnærming mellom teori og praksis innenfor fagområdet?

Artikkelen er bygd opp på følgende måte: Etter innledningen tar vi for oss det første forskningsspørsmålet

og ser på hvilke krav som stilles fra ulike instanser og institusjoner. Videre diskuterer vi forskningsspørsmål nummer to og ser nærmere på utfordringer som er knyttet til grunnleggende antakelser og teorier innenfor fagområdet. Avsnitt fire tar for seg det tredje forskningsspørsmålet og diskuterer nærmere hvordan kravet om praksisnærhet kan etterkommes. Avslutningsvis oppsummerer vi hvilke rammebetingelser som preger undervisningen og skaper utfordringer i faget.

KRAV TIL UNDERVISNING, LÆRING OG LÆRINGSUTBYTTE

I det følgende skal vi belyse hvilke krav som stilles til undervisningen, læringen og læringsutbyttet (forskningsspørsmål 1). Kravene stilles fra ulike instanser. På nasjonalt nivå stilles det krav både direkte og indirekte fra Kunnskapsdepartementet. Det finnes overordnede rammer i universitets- og høyskoleloven og i stortingsmeldinger. Kvalitetsreformen og Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) setter også noen krav og rammer for undervisningen. Kravene fra Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning (NRØA), som er underlagt Universitets- og høyskolerådet, er mer spesifikke for fagområdet økonomi og administrasjon. I tillegg vil alle utdanningsinstitusjoner ha egne tilnærminger til nasjonale fagplaner og krav. Og til slutt vil hver enkelt faglærer prege sitt fag med sine krav til undervisning, læring og læringsutbytte. I det følgende skal vi se nærmere på dette mangfoldet av krav og hvilke utfordringer disse kravene bringer med seg. Vi starter med kravene fra NRØA.

NRØAS KRAV TIL STUDIET

Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning (NRØA) er ett av fire nasjonale råd under Universitets- og høyskolerådet. NRØA er sektorovergripende og har som oppgave å samordne og styrke høyere utdanning og forskning innenfor økonomisk-administrativ utdanning. I rådet sitter representanter fra alle statlige utdanningsinstitusjoner som gir utdanning innenfor fagområdet, det vil si 20 statlige høyskoler, Norges Handelshøyskole og de seks universitetene. BI er også medlem av NRØA.

NRØA har revidert rammeplanen for det økonomisk-administrative bachelor-studiet, og både fagkomiteene og studiestedene har vært involvert i prosessen. Planen

1. Kurset har ulike navn ved ulike institusjoner.

ble vedtatt 17. oktober 2011,² og kravene til undervisning i alle fagene i studiet, inkludert organisasjon og ledelse, er mange og ambisiøse. Undervisningen skal blant annet være forskningsbasert, og den skal gi studentene innsikt i nyere utviklingstrekk og innovasjon innenfor de ulike fagområdene. Studentene skal øves i kritisk tenkning, og undervisningen skal være relatert til praksis med bruk av eksempler og caser. Dessuten skal faglige sammenhenger mellom de obligatoriske emnene understrekes, og undervisnings- og vurderingsformene skal være varierte. Studiet skal i tillegg ha en internasjonal orientering. Andre generelle krav til studiet kommer i tillegg.

LÆRINGSUTBYTTE FOR ORGANISASJON OG LEDELSE

Med disse kravene som bakteppe skal vi i det følgende rette blikket mot beskrivelsene av læringsutbytte for emnet organisasjon og ledelse i rammeplanen fra NRØA. Her går det frem at studentene skal gå ut med *faglig kunnskap* om de mest grunnleggende organisatoriske prosesser og strukturer, kultur, makt, konflikt, læring, endring, menneskelige relasjoner, ledelse, etikk og bedrifters samfunnsansvar. Studentene skal ved fullført kurs kunne *anvende* teorier for å *forstå* organisasjoner og kunne *vurdere* løsninger og prioriteringer i organisasjonsmessige sammenhenger.

Det betyr for det første at studentene skal få kunnskap om og bli fortrolige med et sett av begreper og teorier som er både omfattende og komplekse. For det andre skal disse begrepene og teoriene kunne anvendes som verktøy til å forstå reelle organisasjoner. Det innebærer at studentene skal både forstå hvordan organisasjoner faktisk fungerer, og evne å analysere og løse organisatoriske problemer. Anvendelse av teorier fordrer utvikling av ferdigheter. For det tredje skal studentene utvikle *kritisk refleksjon*, både til teoriene og til praksisen i organisasjoner. Denne koblingen mellom teori, praksis og refleksjon er en hovedutfordring i faget, ikke bare fordi teoriene er komplekse og ofte abstrakte, men også fordi de omfatter fenomener som studentene i liten grad har erfaring med.

For å kunne forstå og anvende NRØAs krav til læringsutbytte er det nødvendig å fremme en diskusjon om hva vi mener med disse kjernebegrepene

som rammeplanen er bygd på: kunnskap, forståelse og ferdigheter. Mange teoretikere tilbyr ulike rangeringer og klassifiseringer av kunnskap og læringsutbytte, for eksempel ut fra Blooms hierarkisk oppbygging av læringsutbytte i nivåer (se Anderson og Sosniak 1994) eller gjennom bruk av en flersidig kunnskapsmodell som består av begrepene *kunnskap om*, *fortrolighetskunnskap* og *ferdigheter* (Nordenstam i Rolf 1989; Johannessen 1988, 1989). Vi nøyer oss i denne omgang med å påpeke utfordringene som ligger i fortolkningen av rammeplanen fra NRØA, og da særlig med tanke på å skille mellom *kunnskap om*, *fortrolig med* og *ferdigheter*.

Kunnskap om noe kan tilegnes gjennom mange læringsmetoder, men typisk er skolebasert læring hvor en faglærer formidler kunnskapen/informasjonen. Skolebasert læring av *kunnskap om* fokuserer gjerne på noe generelt, lovmessig og eksplisitt. Vi lærer om noe i en skolekontekst eller i en annen mer «teoretisk verden» som er atskilt fra den mer komplekse og dynamiske praktiske konteksten. Det gir oss mulighet til å lære om mye på en raskere og mer distansert måte enn om vi skulle lært det meste gjennom personlig erfaring. Økonomistudenten lærer for eksempel om kjennetegn på ulike former for ledelse eller endringer i organisasjoner uten nødvendigvis å ha personlige erfaringer på området.

Fortrolighetskunnskap er mer praktisk og situert kunnskap og læring. Slik kunnskap er ofte avhengig av personlig førstehåndserfaring i praksiskontekster som er nær forbundet med handling (Johannessen 1989). Det kan innebære evnen til å vurdere og handle ut fra taus kunnskap snarere enn eksplisitt kunnskap (Wittgenstein 1953/1992). *Fortrolighetskunnskap* og læring kan betraktes som et høyere kunnskapsnivå enn *kunnskap om*, noe som er et utfordrende moment i grunnleggende undervisning i økonomisk-administrativ utdanning der de fleste utdanningsinstitusjoner praktiserer storklasseundervisning. Utfordringen ligger blant annet i å utvikle evnen til å rette et kritisk blikk på og reflektere omkring fenomener og grunnleggende antakelser i teori og praksis, noe vi skal komme tilbake til under behandlingen av forskningsspørsmål 2.

Ferdigheter ligger også i rammeplanen fra NRØA. *Ferdigheter* er nær forbundet med praktiske og personlige erfaring for å oppøve mestring. Eksempler fra

2. Planen per 27. juni 2011 finnes her: http://www.uhr.no/documents/B_A_plan_vedtatt_17okt11.pdf

økonomisk-administrative studier kan være å føre et regnskap eller å bruke og drøfte teoretiske verktøy i en caseoppgave. Både *fortrolighetskunnskap* og *ferdigheter* utvikles hovedsakelig gjennom praktisering. Derfor er det sentralt å se på hva som menes med praksis, og hvordan praksis kan inkluderes i høyere økonomisk-administrativ utdanning (jf. forskningsspørsmål 3).

Av de tre hovedtypene av kunnskapsformer som vi har diskutert her med hensyn til læringsutbytte i innføringskurset i organisasjon og ledelse, er det *kunnskap om* som først og fremst vektlegges i storgruppeundervisning. Det er mange praktiske forklaringer på hvorfor *fortrolighetskunnskap* og *ferdigheter* i mindre grad utvikles i løpet av innføringskurset. Ikke minst blir dette ofte framstilt som et ressursproblem. Mange institusjoner bruker ulike praktiske øvinger som caseoppgaver og drøftingsoppgaver i forsøk på å utvikle *fortrolighetskunnskap* og *ferdigheter* i tillegg til *kunnskap om*.

NRØAs krav til studiet, og til emnet organisasjon og ledelse, er mange og ambisiøse. Det skaper betydelige utfordringer for institusjonene, faglærerne og studentene. Utfordringene forsterkes som følge av gap mellom krav og ressurser. Det kan være ulikheter mellom institusjonene med hensyn til tilgjengelige ressurser og innfallsvinkler når det gjelder organisert læring og evaluering. Sistnevnte kan bidra til en mer uforutsigbar «output» (læringsresultat, altså hva studentene kan etter endt emne og studium).

I tillegg til de mange og ulike kravene til læringsutbytte i fagområdet organisasjon og ledelse har vi noen kanskje mer krevende utfordringer i de teoriene vi underviser i. Det eksisterer ingen enighet om hvilke teorier som er de sentrale, og heller ikke om hvilke forutsetninger de ulike teoriene baserer seg på. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan de grunnleggende antakelsene i, og om, sentrale teorier i fagområdet skaper utfordringer for undervisningen på grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse.

GRUNNLEGGENDE ANTAKELSER OG TEORIER

En av de største utfordringene i undervisningen på økonomisk-administrative fagområder, inkludert grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse, er de mange og usynlige grunnleggende antakelsene teoriene bygger på (Ghosahl 2005; Drucker 2007).

Ghosahl (2005) hevder at teoriene innen de brede bedriftsøkonomiske fagområdene karakteriseres av underliggende antakelser om blant annet opportuniste og konkurranse, og at for eksempel etisk refleksjon er mangelvare. Økonomi er ett av de fagene som sterkest proklamerer en objektiv tilnærming til samfunnet, men samtidig er det få av samfunnsvitenskapene som er mer verdiladet enn økonomi, inkludert de tilhørende fagretningene som finans og management (Ghosahl 2005). Problemer skapes ved at antakelsene i teoriene sjelden blir gjenstand for diskusjon og refleksjon. Antakelsene ligger som mer eller mindre usynlige og udiskutable faktorer med store konsekvenser for undervisning og læring – og senere yrkesliv.

Drucker (2007) er også opptatt av de grunnleggende antakelsene som ligger innbakt i de teoriene vi bruker. Han hevder at det nettopp er antakelsene som er det viktigste å diskutere i samfunnsvitenskapelige fag som organisasjon og ledelse, og at endringer i disse må frem i både teori, forskning og praktisering. Han viser til hvordan flere tradisjonelle antakelser ikke lenger har særlig relevans i den moderne verden, men fortsatt lever videre i teorier som holdes frem som sentrale. Hvordan legger vi frem grunnleggende antakelser i innføringskurs i organisasjon og ledelse i Norge? Ut fra våre studier kan det se ut til at faglærere finner det vanskelig, både faglig og pedagogisk, å synliggjøre, problematisere og aktualisere grunnleggende antakelser i teoritilfanget – til tross for at slike øvelser kan skape bedre fortrolighetskunnskap hos studentene.

Organisasjons- og ledelsesfaget er forankret i vitenskapelig forskning, og utviklingen av faget går i mange retninger. Det betyr at det til enhver tid finnes en stor mengde nye teorier og nye perspektiver. NRØAs rammeplan som sier ingenting om hvilke teorier eller perspektiver som er de mest sentrale. Det er også opp til hver enkelt institusjon å fastsette pensum. Ofte faller ansvaret for å avgjøre hva som er de mest sentrale teoriene, på den enkelte faglærer.

En tilhørende utfordring er hvordan vi som fagpersoner skal forstå teoriene. I dette bildet er det særlig relevant å søke etter de underliggende antakelsene teoriene hviler på. Utfordringen i undervisningen blir i så henseende å skape *kunnskap om* noen teorier som blir betraktet som sentrale, og samtidig synliggjøre hvilke grunnleggende antakelser disse teoriene bygger

ger på. Dette viser at det finnes en spiral av usikkerhetsmomenter og dermed utfordringer i *hva* som er de sentrale teoriene, og *hvilke* grunnleggende antakelser disse bygger på.

I tillegg til å tilegne seg kunnskap om en rekke teorier, skal studentene utvikle evnen til kritisk å reflektere over de presenterte teoriene. Hvordan underviseren og pensumlitteraturen behandler de ulike teoriene, blir da viktig. Problematisering av og kritisk refleksjon om antakelser handler både om ontologi og om læringsmål. Vi kan introdusere fagfeltet for studentene gjennom å forenkle – og håpe på at de forstår noe de kan reproducere. Vi kan også hjelpe dem til å se og stille spørsmål ved antakelsene og deres konsekvenser. Utfordringen ved det første alternativet er at vi overforenkler og banaliserer en kompleks kontekst. Utfordringen ved det andre alternativet er at vi mister for mange studenter på veien fordi det blir for komplekst og uforståelig. Den overordnede utfordringen her er altså hvordan gjøre begge deler og samtidig imøtekommer kravene vi har diskutert tidligere.

Det er stor enighet om at kritisk refleksjon må stå sentralt i all utdanning. Men hvordan kritisk refleksjon skal utvikles, hersker det uenighet om. Et standpunkt i debatten er at teorier må læres før det er mulig å lære å være kritisk til dem. Et annet standpunkt er at en kritisk holdning til de underliggende betingelsene for teorier må komme før teoriene presenteres. Som underviser (eller forfatter av lærebøker) kan man innta flere posisjoner i et kritisk perspektiv. Man kan

- vise hvordan de fleste fenomener kan forklares ved ulike, til dels motstridende teorier og perspektiver
- presentere historiske og normative kontekster som teoriene har oppstått i, for så å relatere teoriene historisk og sosialt til kontekstene
- synliggjøre og drøfte grunnleggende antakelser som teoriene bygger på, samtidig som man presenterer teoriene

Disse tre ovennevnte tilnærmingene kan i realiteten befinne seg nokså langt fra praksis dersom underviseren ikke også relaterer teoriene til praksis. Teorier kan likevel være gode verktøy for å forstå og reflektere over virkeligheten, eller over praksis. Men hvordan teoriene kan brukes for å belyse, beskrive eller analysere praksis, er en utfordring for både faglærere og fagbokforfattere. I det følgende skal vi se nærmere på nettopp hvordan

teori og praksis kan integreres i grunnleggende kurs innenfor dette fagområdet. Det følgende tar dessuten opp det siste forskningsspørsmålet, som dreier seg om hvordan teori og praksis kan integreres i grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse.

HVORDAN INTEGRERE TEORI OG PRAKSIS?

Nærkontakt med praksis antas å være et enzym for læring og en sterk motivasjonsfaktor for å lære faget. Likevel opplever mange faglærere og fagbokforfattere at det er langt fra enkelt å inkludere praksis i undervisningen.

Ghoshal (2005) påpeker at økonomisk-administrativ utdanning ofte gjennomføres uten kontakt med praksis eller arbeidsliv generelt. I tillegg har det blitt hevdet at de som underviser i fagene, gjerne har liten eller ingen erfaring utenfor UH-sektoren. Uansett bakteppe er det en omforent holdning at teori og praksis trenger å bli tettere og bedre integrert i hele undervisningsforløpet til studentene som velger en økonomisk-administrativ utdanning.

I internasjonal debatt om undervisning i organisasjon og ledelse blir behovet for praksis heftig debattert, og da gjerne i sammenheng med organisasjons- og ledelsesutdanningens manglende relevans som instrument for å produsere effektive ledere for offentlig og privat sektor (Mintzberg 2004; Ashkanasy 2006). Det siste har åpenbare koblinger til det noe større spørsmålet om i hvilken grad den underliggende ledelsesforskningen som utdanningene skal bygge på, i seg selv er relevant for ledelsespraksis (Pfeffer og Foug 2002). Dette kan ses i lys av Ghoshals (2005) kritiske røst om dårlige teorier. Både praksisfjerne og dårlige teorier skaper uheldige konsekvenser for undervisningen og læringen i organisasjons- og ledelsesfaget.

Mange av debattantene konkluderer med at det er et behov for en sterkere kobling mellom klasseromsundervisning og praksis når det gjelder organisasjon og ledelse, eller: «for management education to be more grounded in management practice» (Ashkanasy 2006: 207). Mintzberg (2004) tok opp denne problemstillingen i tilknytning til ledelse, og særlig MBA-utdanningen, i sin bok *Managers not MBAs* (2004), og fulgte nylig opp i et intervju (Cranswick 2011)³ der han hevder at «The MBA has very little

.....

3. <http://www.hrm-international.eu/files/2011/11/Inside-HR-05.pdf>

to do with the practice of managing». Kritikken har tilsvarende relevans for bachelorstudiet, da begge studiene i hovedsak fokuserer på opplæring i fagfunksjoner og ikke i ledelse som praksis. Ifølge Mintzberg lærer MBA-kandidater lite om ledelse som praksis, men både MBA-kandidater og andre står i fare for å *tro* at de kan ledelse.

Konklusjonen i denne debatten er ofte at praktiske, erfaringsorienterte læringsaktiviteter må inngå om studentene skal kunne oppnå læringsmål som ferdigheter, forståelse og kunnskap. Klasseromsaktiviteter er ikke nok, hevdes det (Bisoux 2007; Posner 2008). En gjennomgang av kursplaner fra 50 ledende handelshøgskoler i USA viser imidlertid at flertallet mangler slike praktiske, erfaringsorienterte elementer i utdanningsprogrammene sine, og at de i hovedsak benytter klasseromsundervisning som læringsform (Navarro 2008). Slik sett skiller ikke situasjonen i Norge seg særlig fra situasjonen i USA, noe som imidlertid er en mager trøst.

Også aktører fra arbeidslivet har etterlyst økt bruk av praksis innen høyere utdanning (Haukaas 2008). Manglende bruk av praksis i høyere utdanning blir av Haukaas betraktet som et samfunnsproblem, fordi samfunnet har behov for kompetent arbeidskraft, og arbeidsgivere må bruke ressurser på å lære opp nyutdannede personer uten relevant praksiskunnskap. Temaet ble fulgt opp i en ny kronikk med tittelen «Hva vil vi med praksis i høyere utdanning» (Eide 2008), hvor kronikkforfatteren viser hvordan praksis i utdanningen er viktig, men at praksisen må dreie seg om langt mer enn kun praksisperioder i virksomheter. Utdanningen har i seg ulike praksiselementer, og det er neppe konstruktivt å skape et sterkt skille mellom teori og praksis, læring og arbeidsliv. Det gjøres stadig innovative grep, men det er behov for flere og bedre grep. På den måten kan utdanning og forskning spille på lag med nærings- og samfunnsliv. Debatten lever videre i ulike fora.

Studentorganisasjoner har også i en årrekke fremmet tanken om flere praksiselementer i norsk økonomisk-administrativ utdanning. I notatet «Praksis i økonomisk-administrativ utdanning» (Norsk studentorganisasjon 2011) argumenterer de for hvorfor de mener at praksis vil fremme studentenes læring med hensyn til ferdigheter og refleksjon. Praksis vil også være med på å styrke bachelorgraden som selvstendig

grad, slik at den ikke bare fungerer som en inngangsport til et masterstudium, står det i notatet.

Det er med andre ord mange røster som taler for mer og bedre kobling mellom teori og praksis i økonomisk-administrativ utdanning generelt og grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse spesielt. En kobling mellom teori og praksis er også et mål i rammeplanen for studiet (NRØA 2011), og det kan hevdes å være en del av den generelle akademiske dannelsen som høyere utdanning bør bidra til (Bostad 2009). I det følgende vil vi beskrive noen generelle trekk ved undervisningen i innføringskurset i organisasjon og ledelse ved norske læresteder som legger føringer for hvordan praksis gjøres / ikke gjøres nært.⁴

FORHOLD SOM HAR BETYDNING FOR KOBLINGEN MELLOM TEORIUNDERVISNING OG PRAKSIS

FAGETS FOKUS OG STATUS

Undervisere i organisasjonsfag er gjennomgående opp-tatt av fagets relative status i forhold til andre fag, og da særlig i lys av de siste årenes søkelys på realfag. Mange undervisere erfarer at interessen for faget blant studentene varierer, og at faget ofte nedprioriteres til fordel for fag som matematikk og bedriftsøkonomisk analyse. Undervisningen byr på store pedagogiske utfordringer, og studentenes manglende yrkeserfaring fremheves spesielt. Det varierer i tillegg mye fra institusjon til institusjon hvem som har ansvar for undervisningen i faget. I mange tilfeller overlates faget til nyansatte og stipendiater fordi de erfarne har gått lei eller har fått andre oppgaver. Ved noen læresteder er det imidlertid en bevisst strategi at erfarne undervisere brukes på introduksjonsnivået, fordi man er oppmerksom på at kurset er krevende.

PEDAGOGISKE MODELLER

I Norge er den vanligste undervisningsformen i grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse storgruppeforelesninger. Det kan innebære grupper på alt fra 50 til 500 studenter. På grunn av gruppestørrelsen begrenser denne undervisningsformen i seg selv mulighetene for interaksjon. Innenfor rammen av

4. Beskrivelsen er basert på det empiriske materialet denne artikkelen bygger på, blant annet samtaler med fagfolk innen organisasjon og ledelse ved sju høgskoler/universiteter – Vestfold, Tromsø, Gjøvik, Oslo, Bergen, Molde og TØH – og erfaringer fra egne institusjoner.

storgruppeundervisning finner vi imidlertid mange modeller. Det kan for eksempel dreie seg om bruk av caser, eksempler fra næringslivet og den offentlige sektor, presentasjoner, gruppeoppgaver og separate arbeidsseminarer eller problembasert læring som pedagogisk metode.

LÆREBØKER OG ANNET PENSUMSTOFF

Valg av lærebøker, med tilhørende grunnleggende antakelser som vi har vært inne på tidligere, påvirker i stor grad de verdiane faget formidler. Det finnes en rekke norske og utenlandske lærebøker innenfor faget. Likevel viser det seg at faglærer velger blant et lite utvalg lærebøker. Mange av pensumbøkene er skrevet ut fra bestemte fagområder, for eksempel organisasjonspsykologi eller statsvitenskap, noe som preger både valg av teorier og presentasjonsform.

STUDENTENES PRAKSISERFARINGER

Den typiske studenten begynner på ØKAD-studiet rett etter videregående skole. Hun eller han har lite relevant yrkeserfaring og har derfor sjelden en utviklet bevissthet om hva en organisasjon er og kan være. Refleksjon med utgangspunkt i praksis antas å forsterke læringen, men dersom studentene (og kanskje også faglærerne) har beskjeden erfaring fra praksisfeltet, kan eksemplene bli få og virkelighetsfjerne.

Likevel har mange av studentene jobber av ulikt slag både før og under studiet, og de får dermed yrkeserfaring parallelt med studiene. Som studenter er de også organisasjonsmedlemmer i den institusjonen de studerer ved. I tillegg har mange av studentene praksiserfaringer fra ulike frivillige organisasjoner. Og ikke minst: Til tross for ung alder har studentene erfaringer fra «levd liv». Ofte er dette erfaringer som kan konseptualiseres innenfor rammene av organisasjonsfaget med godt læringsmessig utbytte. Det forutsetter imidlertid at både faglærere og fagbokforfattere anerkjenner studentens arbeids- og livserfaring som nyttig og relevant.

I det følgende skal vi ta denne diskusjonen videre ved å løfte frem noen faglig-pedagogiske tiltak som har som mål å koble sammen teori og praksis. Hvorvidt alle tiltakene egner seg innenfor rammen av grunnleggende organisasjons- og ledelsesfag, kan diskuteres. Hensikten her er først og fremst å komme med ideer som kan fremme diskusjon og inspirasjon hos underviserne.

TILTAK SOM KAN STYRKE KOBLINGEN MELLOM TEORI OG PRAKSIS

GJESTEFORLESNINGER OG EKSURSJONER

Gjesteforelesninger og ekskursjoner er to vanlige pedagogiske metoder som forsøker å koble sammen teori og praksis. Metodenes suksess er avhengig av at faglærer sammen med studentene og den aktuelle organisasjonen/gjesteunderviseren klarer å strukturere opplegget på en måte som gjør metodene meningsfulle i lærings-sammenheng. Gjesteforelesninger og ekskursjoner kan dermed være gode redskaper for å skape en kobling mellom praksiserfaring, teori, refleksjon og diskusjon.

ARBEID PARALLELT MED STUDIET

Svært mange av dagens studenter er i en situasjon hvor de trenger å jobbe ved siden av studiene. Slikt arbeid kan ta mye tid, og det kan oppfattes som en negativ faktor for studiene. Med bakgrunn i denne artikkelens empiriske grunnlag kan det se ut til at det i Norge hersker en utbredt holdning blant faglærere og undervisere om at studentenes yrkesarbeid står i veien for gode resultater og læring i studiene. N.N. (2010) påpeker at Universitetet i St. Gallen, Sveits, betraktet studentenes deltidsjobber som noe positivt. De la forholdene til rette for studentene, for eksempel timeplanmessig, slik at de kunne arbeide på bestemte tidspunkt. De hadde et karrieresenter som formidlet jobber og oppgaver i fag som kunne relateres til studentenes ekstrajobber. Studentenes yrkesdeltakelse ble både verdsatt og integrert i studiene. Arbeid parallelt med studiet kan være ett av mange grep for å koble sammen teori og praksis.

INTERNSHIP

I motsetning til hva som er vanlig ellers i Europa, har økonomi- og ledelsesutdanning i Norge sjelden eller aldri en egen praksisperiode i betydningen *internship*. Internship er avtaler som studieinstitusjonen gjør med utvalgte organisasjoner, og som sikrer studentene arbeidsopphold av en viss varighet i organisasjoner i løpet av studietiden. Internship i seg selv gir imidlertid ingen garanti for en effektiv integrasjon mellom teori og praksis. Effekten av tiltaket kan konseptualiseres og måles på mange forskjellige måter. En indikator er studentenes tilfredshet med oppholdet.

Hvor vellykket internshipordningene er ut fra dette kriteriet, ser ut til å avhenge av faktorer som trekk ved

arbeidsoppgavene studentene faktisk får i organisasjonen, og forekomsten av tilbakemeldinger på arbeidet de utfører (D'Abate, Youndt og Wenzel 2009). En del studenter klager på at bedriftene legger for få ressurser i utvikling og drift av programmene. Det hender derfor at studentene får relativt trivielle oppgaver, og at utførelsen av disse oppgavene heller ikke blir evaluert på en skikkelig måte fra bedriftens side. Slike forhold viser seg å begrense studentenes tilfredshet med og læring i tilknytning til internships. Utforming og oppfølging av slike praksisordninger ser ut til å være en forutsetning for ordningenes effektivitet. Arbeidet med slike ordninger krever imidlertid en god del ressurser både i undervisningsinstitusjonen og i den samarbeidende eksterne organisasjonen.

PROSJEKTARBEID MED PRAKSISTILKNYTNING

Prosjektarbeid av ulikt slag kan styrke studentenes ferdigheter når det gjelder å koble sammen teori og praksis. Eksempler på slike tiltak kan være studentbedrift, eksamensarbeid der studentene samler inn og bearbeider informasjon om bestemte problemstillinger i bedrifter, eller sosialt entreprenørskap. Det sistnevnte ble vektlagt ved Universitetet i St. Gallen (N.N. 2010), der studenter fikk i oppgave å etablere, eller ta del i, et non-profit-prosjekt, for eksempel ved å bistå ved arrangementer for barn og unge i nærmiljøet. Også i slike prosjektarbeider er det viktig at studentene får tett faglig oppfølging underveis.

HOSPITERING

Hospitering dreier seg om kortere opphold i virksomheter. Ved hospitering er observasjon mer vektlagt enn aktiv praktisering av virksomhetens oppgaver. Det går an å tenke seg at studenter hospiterer både i grupper og individuelt i kortere eller lengre tidsrom. Også ved bruk av denne metoden må studentene beskrive og drøfte hva de har erfart knyttet til teori. Slik kan studentene øke sin faglige og personlige modenhet og bli bedre forberedt for fremtidig yrkesutøvelse, i tillegg til at de kan få et meningsfullt læringsutbytte i kurset. Også denne tilnæringsmåten krever betydelige faglige og administrative ressurser.

MENTORORDNINGER

I mentorordninger kobler man vanligvis sammen en student og en erfaren yrkesutøver for faglig diskusjon

rundt fenomener i praksisfeltet. Flere utdanningsinstitusjoner i Norge har, riktignok på et høyere nivå i utdanningen enn det vi primært er opptatt av i denne artikkelen, tatt i bruk denne ordningen. Målet er å skape en større forberedelse til yrkeslivet og et større læringsutbytte i faget. Noe som er mindre vanlig, men som likevel har et stort læringspotensial, er mentorordning for førsteårsstudenter der erfarne, dyktige studenter hjelper «ferskingene» inn i studiene for å oppnå raskere og bedre mestring.

OPPSUMMERING: RAMMEBETINGELSER GIR UTFORDRINGER

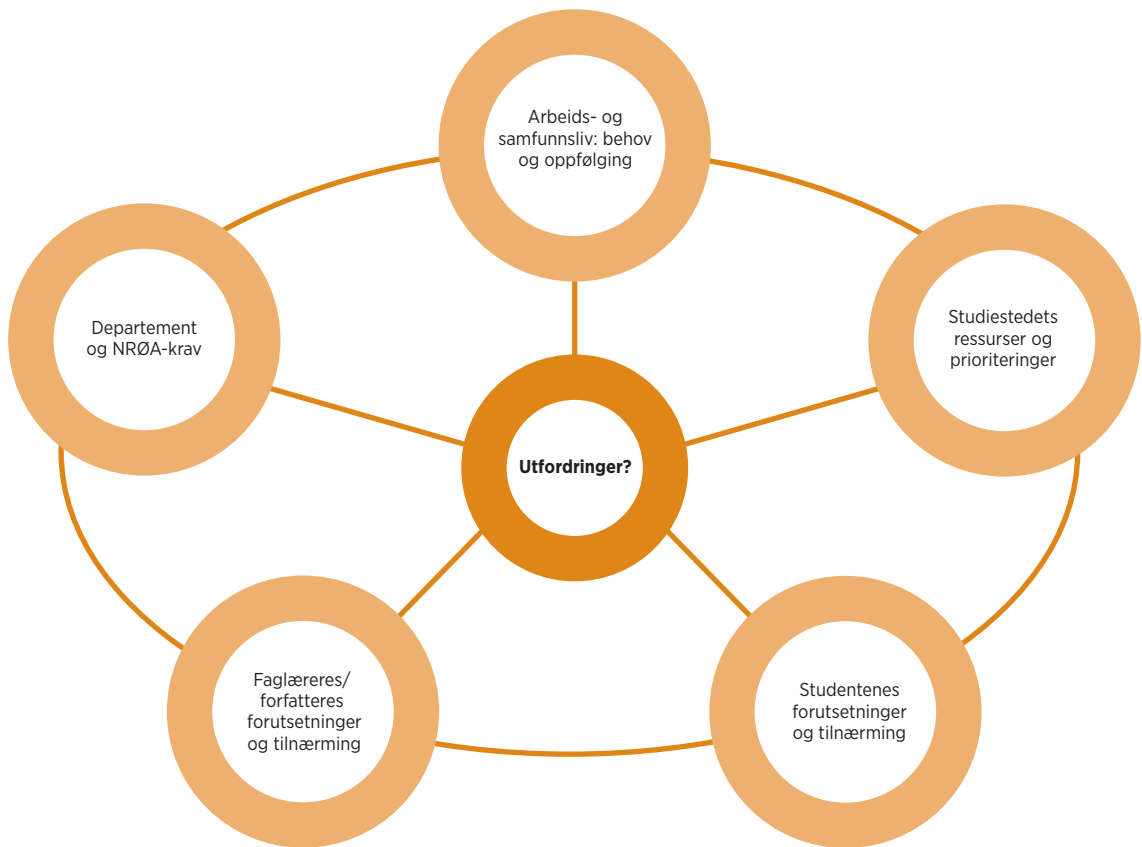
I denne artikkelen har vi diskutert sentrale utfordringer som er knyttet til undervisning i grunnleggende organisasjons- og ledelsesfag i økonomisk-administrativ utdanning. Vi har belyst problemstillingen ved å se på utfordringer knyttet til nasjonale krav til undervisning og læringsmål (forskningsspørsmål 1), hvordan grunnleggende antakelser i teoriene skaper utfordringer (forskningsspørsmål 2), og hvordan undervisningen kan gjøres mer praksisnær (forskningsspørsmål 3). Videre har vi ønsket å peke på behovet for nytenkning med hensyn til hvordan vi som undervisere best mulig kan tilrettelegge for å oppfylle læringsmål og forberede studentene som tar innføringskurset i organisasjon og ledelse, på yrkeslivet.

Utfordringene vi har tatt opp, er relevante problemstillinger for mange studier og fagemner. For hvert enkelt fagområde foreligger det derfor en rekke rammebetingelser som det aktuelle studiestedet og underviserne må forholde seg til. De rammebetingelser som preger det fagområdet vi har diskutert her, er vist i figur 1, og figuren fungerer som en enkel oppsummering av de forutsetningene vi har diskutert.

Kravene fra departementet og NRØA, som vi drøftet innledningsvis, er felles for alle studiesteder, men de imøtekommes likevel ulikt og i ulik grad. Innholdsmessig har kravene til bredde i faget økt, blant annet som følge av at etikk og samfunnsansvar skal inn i pensumet. Samtidig er tilfanget av ny teori og ny forskning økende, og følgelig øker også kravet til dybde.

For å dekke både bredden og dybden må studiestedene gjøre noen valg med hensyn til pensum og studiepoeng. Noen studiesteder velger å utvide antallet studiepoeng for organisasjon og ledelse på bachelornivå, mens andre velger ut visse temaer som behandles i det

FIGUR 1 En enkel oversikt over rammebetingelsene i undervisning i grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse



grunnleggende emnet. Å utvide antallet studiepoeng vil imidlertid berøre rammebetingelsene som omfatter studiestedenes ressurser og prioriteringer. Det dreier seg om hvilken vekt de ulike fagene skal ha i en bachelorgrad i økonomi og administrasjon, og ulike studiesteder vil ha ulike profiler og ulike spesialiseringer. Samtidig tror vi at en veloverveid avgrensning av teoritilfanget ikke nødvendigvis reduserer kvaliteten på faget. En slik avgrensning kan derimot åpne opp for en nyttig og krevende faglig diskusjon om *hva* som er de sentrale teoriene i faget, og en slik tilnærming kan åpne opp for svært interessante faglige diskusjoner mellom organisasjonsforskere i tiden som kommer.

Teoritilfang, avgrensninger og vinklinger henger også sammen med den rammebetingelsen som vi har kalt undervisere og fagbokforfatteres forutsetninger og tilnærming. Diskusjonene mellom kolleger i ulike fora tyder på at det er store faglige uenigheter når det

gjelder vinklinger og vektlegginger i faget. Men uenighetene forsterkes av at undervisere i organisasjon og ledelse kan ha svært ulik fagbakgrunn selv, fra sosiologi, statsvitenskap, økonomi, psykologi og så videre.

Undervisernes egen kontakt med praksis er også et tema som kan vies betydelig mer oppmerksomhet. Noen av metodene vi har diskutert for å skape en kobling mellom teori og praksis for studentene, kan trolig også være relevante for underviserne. En økende kontakt med organisatorisk praksis for undervisere er en stor utfordring, både for institusjonene og for underviserne selv. Denne rammebetingelsen henger tett sammen med behovet for oppfølging i arbeids- og samfunnsliv. Et viktig spørsmål fremover vil være i hvilken grad organisasjoner i arbeidslivet selv kan bidra til å øke kvaliteten på studiet i økonomi og administrasjon, og ikke minst bedre organisasjons- og ledelsesfagets nærhet til praksis. Vi ønsker oss flere spennende dis-

kusjoner om hvordan undervisere og forskere bedre kan koble sammen teori og praksis.

En av de sentrale rammebetingelsene er, som vi har diskutert i artikkelen, studentenes forutsetninger og tilnærminger. Det dreier seg her om studentenes kunnskaper og ferdigheter, ikke minst i analytisk tenkning, og deres arbeidslivserfaring. De fleste studentene er nysgjerrige, interesserte og lærevillige. Vår utfordring som undervisere blir å utnytte denne motivasjonen, og ta aktivt i bruk den organisasjonserfaringen de fleste har. Og kanskje bør vi utfordre vår egen forforståelse av studentene – de mangler ikke livserfaring selv om de er unge. Og mange studenter har betydelig erfaring fra organisasjons- og/eller arbeidsliv. Vår utfordring er å forstå og utnytte den eksisterende erfaringen og kompetansen studentene besitter.

Den største utfordringen vår, som går gjennom alle de tre problemstillingene vi har drøftet i denne artikkelen, er tross alt å møte studentene *der de er*, og samtidig gi dem et læringsutbytte med kvalitet. Vi mener at samtidig som vi skal gi studentene kunnskaper og

hjelpe dem til å utvikle ferdighetene sine, skal vi også trene dem i analytisk tenkning, problemløsning og det å forholde seg til og forstå forskningsfunn i fagområdet, også på grunnleggende kurs. Det er naturligvis veldig utfordrende, men relevant og nyttig både for den enkelte student og for samfunnet for øvrig.

Vi har ikke diskutert alle de sentrale rammebetingelsene og utfordringene i undervisning i grunnleggende kurs i organisasjon og ledelse, vi har begrenset oss til noen viktige rammebetingelser og utfordringer som særlig har blitt fremmet i møtet med undervisere i Norge og i utlandet. Mange vil nok savne faktorer som endringer i konkurransesituasjonen nasjonalt og internasjonalt og ikke minst de mulighetene og begrensningene som nyere teknologi gir, med de konsekvensene det kan få for pedagogiske virkemidler, underviserens rolle og betydning av undervisning i storgrupper på campus. Dette er områder hvor det er behov for mer forskning, utvikling og debatt både for emnet organisasjon og ledelse spesielt og for studier innen økonomiske-administrative fag generelt. **M**

REFERANSER

- Anderson, L.W., B.S. Bloom og L.A. Sosniak. 1994. Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bostad, I. 2009. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelseutvalget, Universitetet i Oslo.
- Cranswick, N. 2011. An establishment degree. *Human Resources Manager International*, 2:8–10; tilgjengelig: <http://www.hrm-international.eu/files/2011/11/An-Establishment-Degree.pdf> [lest 20.01.2012].
- D'Abate, C.P., M.A. Youndt og K.E. Wenzel. 2009. Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning and Education*, 8(4): 527–539.
- Drucker, P.F. (2007) *Management challenges for the 21st century*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann.
- Ghoshal, S. 2005. Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1): 75–91.
- Haukaas, L. 2008. Mer praksis inn i utdanningene. *Ukeavisen Ledelse*, 05.09.2008, 14.
- Johannessen, K.J. 1988. Tanker om tyst kunnskap. *Dialoger* (6).
- Johannessen, K.J. 1989. Intransitiv forståelse – en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsinn hos Wittgenstein? I K.J. Johannessen og B. Rolf (red.), *Om tyst kunnskap*. Uppsala: Uppsala University.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 2004. *Managers not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. London: Financial Times Prentice Hall.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1): 14–37.
- NRØA. 2011. Høringsforslag til ny plan for bachelor i økonomi og administrasjon Bergen. Upublisert.
- Pettersen, R.C. 2005. *Problembasert læring – for studentene: En grunnbok i PBL for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Praksis i økonomisk-administrativ utdanning*. 2010/2011. Notat fra Faglig komité for økonomisk-administrativ utdanning, Norsk studentorganisasjon, upublisert.
- Rolf, B. 1989. Wittgensteins osågarbarhet och Polanyis personlige kunnskap. I K.J. Johannessen og B. Rolf (red.), *Om tyst kunnskap*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Van de Ven, A.H. 1989. Nothing is quite so practical as a good theory. *Academy of Management Review*, 14(4): 486–489.
- Wittgenstein, L. 1992. *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.