



Uniped, årg. 38, nr. 1-2015, s. 39–52
ISSN online: 1893-8981

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører?

Åge Gjøsæter

Førstelektor

Høgskolen Stord/Haugesund. E-mail: age.gjosaeter@hsh.no

Øyvind Kyvik

Førsteamanuensis

Høgskolen Stord/Haugesund. E-mail: oyvin.kyvik@hsh.no

SAMMENDRAG

Til tross for et rikt teoretisk innhold, kritiseres høyere organisasjons- og ledelsesstudier for ikke å kvalifisere studentene for arbeidslivet. Artikkelen diskuterer denne problematikken basert på hva som karakteriserer henholdsvis teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap. utfordringer relatert til å utvikle reflekterte praksisaktører drøftes med referanse til personrelaterte faktorer, undervisningsrelaterte faktorer og faktorer knyttet til organisatoriske praksiskontekster. Hovedkonklusjonen som fremmes, er at utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer dybdeløring, som igjen krever balanse mellom teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap. Tilrettelegging for dybdeløring framstår som særlig utfordrende når målgruppen er unge studenter med begrenset praktisk erfaringskunnskap.

Nøkkelord

høyere utdanning, teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap, læreprosesser, reflekterte praksisaktører

ABSTRACT

In spite of their broad theoretical content, educational programs in organization and leadership are criticized for not satisfactorily preparing students for working life. This article debates this challenge, based on the differentiating characteristics of, respectively, theoretical and practical organizational and leadership knowledge. The possibilities of developing reflective practitioners are debated with references to the personal learning conditions, the study programs as such, as well as the organizational practice environments. It is argued that the development of reflective practitioners requires in-depth learning, based on a balance between theoretical and practical organizational and leadership knowledge. Facilitation for in-depth learning in the


UNIVERSITETSFORLAGET

 idunn.no
Nordiske tidsskrifter på nett

This article is downloaded from www.idunn.no. © 2015 Åge Gjøsæter og Øyvind Kyvik. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

management sciences education is considered to be particularly challenging when aimed at young students with limited practical work experience.

Keywords

higher education, theoretical and practical organizational and leadership knowledge, learning processes, reflective practitioners

INNLEDNING

Forholdet mellom teoretisk kunnskap og praksiskunnskap er et gammelt tema. Det var sentralt allerede i Aristoteles sine filosofiske skrifter, reflektert blant annet i forskjellene mellom *episteme* (generell teoretisk kunnskap), *fronesis* (praktisk klokskap) og *techne* (praktiske ferdigheter) (Aristoteles, 1999). I de mer enn to tusen år som er gått siden den gang, har episteme som universal kunnskapsform, blitt fremholdt som den «sanne» og mest høyverdige form for kunnskap. Nedvurdering av praksiskunnskap fremholdes som karakteristisk for vestlig tenkning (Nicolini, 2013). I de senere år har imidlertid praksiskunnskap fått ny aktualitet, noe som fremgår av bidrag fra forskere innenfor ulike fagdisipliner (Argyris & Schön, 1996; Nowotny, Scott & Gibbons, 2001; Pfeffer & Fong, 2001; Bartunek & Rynes, 2010; Mughan & Kyvik, 2010; Irgens, 2011; Tengblad, 2012; Nicolini, 2013; Klev & Vie, 2014). Mer pragmatisk og praksisnær kunnskap etterspørres i ulike sammenhenger.

Også innenfor høyere utdanning har praksiskunnskap fått ny aktualitet, uttrykt blant annet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (2012). Når det gjelder økonomisk- administrative studier, er sterkere kopling mellom teori og praksis innarbeidet som målsetning i rammeplan for studiene (NRØA, 2011). Sterkere vektlegging av praksis etterlyses også av studentene, blant annet i eget notat om «Praksis i økonomisk-administrativ utdanning» (Norsk Studentorganisasjon 2010/2011), og av Universitets- og Høgskolerådet (2013). Sterke faglige røster, som Czarniawska (2003), Mintzberg (2004) og Ghoshal (2005), fremholder at organisasjons- og ledelseskunnskap som tilføres studenter innenfor høyere økonomisk-administrativ utdanning, ikke i tilstrekkelig grad er relatert til utfordringer og problemstillinger som studentene vil møte når de kommer ut i praksis. Czarniawska (2003) hevder at teoriene i for stor grad er preget av rasjonelle myter, og i for liten grad reflekterer det virkelige liv i organisasjoner. Mintzberg (2004) fremholder at høyere utdanning, og særlig MBA-studier, ikke utdanner studentene til gode ledere. Kritikken har imidlertid tilsvarende relevans for bachelorstudier, da begge studiene i hovedsak fokuserer på opplæring i fagfunksjoner (Eide, Ladegård, Langåker, Lines, Nilsen & Wennes, 2013). Ifølge Mintzberg lærer MBA-kandidatene lite om organisering og ledelse som praksis, samtidig som både MBA-kandidater og andre står i fare for å *tro* at det er organisering og ledelse de lærer i studiene. Ghoshal (2004) på sin side, hevder at organisasjons- og ledelsesteorier karakteriseres av underliggende antagelser om opportunisme og konkurranse, mens etisk refleksjon er fraværende. Teoriene som studentene tilegner seg kan der-

med ikke bare bli en flukt fra virkeligheten fordi studentene, og gjerne også de som underviser, ikke har erfaring fra praksisvirksomheter, men de kan også negativt påvirke beslutninger og handlinger (Simon, 1979).

Dette leder fram til problemstillingen som ligger til grunn for artikkelen, nemlig hva som karakteriserer henholdsvis teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap, og utfordringer knyttet til å bygge bro mellom de to formene for kunnskap med sikte på å utvikle reflekterte praksisaktører. Reflekterte praksisaktører forstås som aktører som evner å forene teoretisk kunnskapsbevissthet og kontekstuell sensitivitet i sin håndtering av utfordringer og problemstillinger innenfor organisatoriske praksiskontekster (Schøn, 1983/2001); med andre ord at kandidatene evner å bruke sin teoretiske kunnskap i praktisk sammenheng. Problemstillingen relateres særlig til mer abstrakte organisasjons- og ledelsesfag, og har derfor ikke samme relevans for økonomisk-administrative fag som har en mer normativ karakter, som for eksempel personaladministrasjon og økonomifag.

Videre i artikkelen presenteres først perspektiver på henholdsvis teoretisk og praktisk kunnskap, samt forhold som påvirker læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag. Deretter drøftes utfordringer og implikasjoner med sikte på å utvikle reflekterte praksisaktører. I drøftingen trekkes det veksler på egne og andres erfaringer både fra arbeid innenfor organisatoriske praksiskontekster og fra undervisning av ulike kategorier av studenter.

TEORETISK OG PRAKTISK KUNNSKAP

Teoretisk kunnskap

Teoretisk kunnskap betegnes gjerne som Modus-1-kunnskap (Gibbons et al., 1994). Modus-1-kunnskap karakteriseres ved at den er utviklet gjennom å holde avstand til forskningsfeltet, i form av et utenfra-blikk (Glosvik, 2012). Relasjonen til forskningskonteksten fremstår som et subjekt-objekt forhold (Sandberg & Tsoukas, 2010; Nicolini, 2013), basert på et «jeg-det»-forhold (Buber, 1964) til fenomenet som en studerer, hvor det implisitt legges til grunn at organisasjoner er stabile enheter – og ikke i mer eller mindre konstant dynamisk endring (Tsoukas & Chia, 2002).

I Modus-1-kunnskap står fagdisiplinene i fokus, og utgangspunktet for kunnskapsproduksjonen er problemstillinger generert av forskere. Kunnskapen som produseres gjøres troverdig gjennom teoretiske resonneringer. Det forutsettes en ideell mer eller mindre rasjonell verden som basis for utledning av generelle og abstrakte teorier (Brunsson, 2006), basert på en grunnleggende oppfatning av at den kan forstås gjennom å studere diskrete og atskilte (mikro)enheter; «to be as the is of a thing» (Sandberg & Tsoukas, 2010, s. 340). Mikroenhetene som studeres forutsettes å være representative for hvordan den virkelige verden er, og det legges til grunn at en gjennom å avdekke mulig

regularitet kan utvikle kontekstuavhengig kunnskap (Taylor, 1985; Tsoukas, 1998, i Sandberg & Tsoukas, 2010).

Irgens (2011) karakteriserer denne form for kunnskapsutvikling som en matematisk måte å tilnærme seg virkeligheten på. Oppmerksomheten er rettet mot det konkrete og målbare, mot objektivitet og nøytralitet, og mot kausalitet (årsaks- og virkningsssammenhenger). Atomistisk og reduksjonistisk analyse blir den dominerende måten å forstå den organisatoriske virkeligheten på (ved å forstå delene forstår du helheten) (Ericson, 2014), basert på en sterk tro på rasjonell og logisk tenkning (Brunsson, 2006). Kunnskapsutvikling skjer ved å studere reliabilitet, validitet, forutsigbarhet og rasjonalitet gjennom å kalkulere, kontrollere, måle, predikere og verifisere. Organisasjoner betraktes implisitt som store maskiner som skal finstilles og optimaliseres, og hvor kunnskap eksisterer uavhengig fra sin sosiale kontekst.

Tre forhold fremstår som vesentlige mangler ved generell teoretisk kunnskap med sikte på praktisk anvendelse: a) den meningsfulle konteksten som praktikere er innvevd i, undervurderes, b) den situasjonelle unikheten som er karakteristisk for oppgaver og aktiviteter som praktikere utfører, ignoreres, og c) en abstraherer bort tidsdimensjonen som praktikere opplever i form av tid til disposisjon for beslutninger og aktiviteter innenfor komplekse organisatoriske kontekster (Langley et al., 2013). Modus-1-kunnskap fremstår i større grad som kunnskap *om noe* («know-that») (Ryle, 1963) som må tilpasses organisatoriske kontekster og situasjoner for å tjene som basis for reflektert praksisutøvelse.

Praktisk kunnskap

Praktisk kunnskap betegnes som Modus-2-kunnskap (Gibbons et al., 1994). Det som karakteriserer Modus-2-kunnskap er at den er kontekstdrevet, flerfaglig, og fokusert mot å løse praktiske problemer generert av kunnskapsbrukerne. Praktisk kunnskap handler om den beste måten å håndtere virkeligheten på innenfor de rammer og ressurser som til enhver tid står til disposisjon (Scheffler, 1965). Praksisaktørens kunnskap og kompetanse fremstår primært som en form for mestring av daglige utfordringer i en dynamisk, ikke-perfekt, verden. Dette fordrer et innenfra-blikk hvor fortolkning, meningsskapning og utøverkompetanse står sentralt (Glosvik, 2012).

«Practice has a logic which is not that of the logician» (Bourdieu, 1990, s. 86). Praksislogikk er knyttet til «væren»; til den menneskelige «til stede-væren» («Dasein»), og til rasjonalitet som råder innenfor hverdagen, karakterisert blant annet av bekymringer, angst, vanskelige valgsituasjoner og dilemmaer (Heidegger, 1996). Praksiskunnskap baserer seg på en hverdagsontologi som kan sammenlignes med totaliteten av elementer som en opererer innenfor, og individers sosiale og historiske relasjon til denne totaliteten. Som mennesker er vi innvevd i en relasjonell og kulturell totalitet med andre mennesker. Det relasjonelle og kulturelle mangfoldet som vi er absorbert i, gir oss en implisitt

orientering som vi innretter oss etter. Denne orienteringen er i neste omgang utgangspunkt for de strategier som vi legger til grunn for å mestre dagliglivets større og mindre utfordringer (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Som aktører innenfor organisatoriske kontekster, er vi absorbert i sosiale praksiser innenfor nærmere bestemte praksisvirkeligheter. Den sosiale konteksten en som aktør er innspunnet i, gir aktørene en spesiell orientering. Uten denne orienteringen ville praksisene ikke vært som de er (Taylor, 1985).

Kontekst, i form av situasjonsorienterte muligheter og begrensninger, påvirker hendelser og meningsutvikling og fremstår som sentral i praksisteori (Johns, 2006). Aktiviteter, måloppnåelse og arbeid innenfor aktuelle organisatoriske kontekster kommer i forgrunnen og betraktes i et prosessuelt perspektiv (Nicolini, 2013). Prosessene fremstår som iboende relasjonelle, og konteksten som en allianse av ulike sammenhengende praksiser (Klemsdal, 2013). Praksisene blir den primære basis for å forstå organisatoriske fenomener, og det er praksisene som gir mening, identitet og skaper orden i en mer eller mindre kaotisk organisatorisk hverdag. Medlemskap i en sosial praksis, som organisasjonsaktør, innebærer en personifisering («embodiment») av aktuelle organisatoriske praksiser, og homo practicus blir bærer av praksisene (Nicolini, 2013), i stor grad som taus kunnskap (Polyani, 1967; Nonaka, & Takeuchi, 1995). Modus-2-kunnskap er knyttet til individuelle vaner, rutiner og innovative handlinger innenfor nærmere bestemte sosiale systemer basert på sosiale regler som blir produsert og reproduert innenfor idiografiske organisatoriske kontekster. Dermed oppløses det klassiske skillet mellom subjekt og objekt som har dominert mye av kunnskapsteori siden Descartes (Sandberg & Tsoukas, 2010).

«There is no coherent theory of practice; the commonality of practice theories is that they focus on individuals' habits, routines and innovative actions in their social contexts as well as on the social rules individuals produce and reproduce.» (Tengblad, 2012, s. 339)

Karakteristika ved teoretisk kunnskap og praksiskunnskap er oppsummert i Tabell 1.

TABELL 1. KARAKTERISTIKA VED TEORETISK KUNNSKAP OG PRAKSISKUNNSKAP.

Teoretisk kunnskap	Praksiskunnskap
Utviklet på basis av et utenfra-blikk	Utviklet på basis av et innenfra-blikk
Problemstillinger generert av kunnskapsprodusentene	Problemstillinger generert av kunnskapsbrukerne basert på konkrete erfaringer
Kunnskapsutvikling gjennom å studere diskrete og atskilte (mikro-) enheter	Kunnskapsutvikling gjennom å basere seg på en helhetlig hverdagsontologi
Den organisatoriske verden forstås som en stor maskin som skal finstilles og optimaliseres	Den organisatoriske verden forstås som relasjonelle aktiviteter og prosesser
Eksplisitt «jeg-det»-kunnskap,	«Jeg-du»-kunnskap, i stor grad taus
Modus- 1-kunnskap	Modus- 2-kunnskap

Som det framgår av Tabell 1, har teoretisk kunnskap og praksiskunnskap ulike karakteristika. Utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer tilrettelegging av læreprosesser som bygger bro mellom de to formene for kunnskap.

Læring og læreprosesser

Læring og læreprosesser med sikte på å utvikle seg til en reflektert praksisaktør handler om å tilegne seg kunnskap, perspektiver og metoder som gjør en i stand til å fortolke og forstå organisatoriske og ledelsesmessige fenomener, og til å utvise en atferd tilpasset aktuelle utfordringer og problemstillinger innenfor organisatoriske praksiskontekster (Wahlgren, 2010). Reflektert praksisutøvelse fordrer evne til å forstå og gjøre de riktige tingene i rett tid, varhet og respekt for det unike i situasjoner, evne til å forene kunnskapsbevissthet og situasjonsbevissthet og til å bygge gode relasjoner (Brunstad, 2009). Bevissthet om samspillet mellom teoretisk kunnskap og praksiskunnskap og mellom handling og refleksjon i partikulære situasjoner og kontekster, er sentrale aspekter ved reflektert praksisutøvelse (Grimen, 2008).

Teoretisk kunnskap må praksis-orienteres for å tjene som veiviser for å håndtere konkrete utfordringer og problemstillinger på en reflektert måte (Wahlgren & Aarkrog, 2012; Ottesen, 2011a). Gjennom å knytte konkrete erfaringer til teoretiske begreper, lettes overføring av erfaringer fra en kontekst til en annen. Utvikling av reflektert praksis fordrer evne til å teoretisere over egen praksis, og gjennom refleksjonsprosessen å utvikle et større og mer kvalifisert handlingsrepertoar. Dette forutsetter overførings- eller transferprosesser som går begge veier; det vil si både fra teoretisk kunnskap til praksiskunnskap – og fra praksiskunnskap til teoretisk kunnskap (Mogesen, 2012). Anvendelse av teoretisk kunnskap i praksissammenheng fordrer omforming eller endring tilpasset aktuelle utfordringer og problemstillinger innenfor nærmere bestemte organisatoriske kontekster.

Læreprosesser kan være av ulik karakter og dybde. Moon (1999) skiller mellom overflate- og dybdelæring. Overflatelæring er karakterisert ved at en tilegner seg teorier og konsepter og reproducerer disse til mer integrerte ideer. Dybdelæring, på den annen side, kjennetegnes ved at en arbeider med å utvikle meningsskapende strukturer og knytter disse til idiografiske organisatoriske kontekster ved hjelp av teorier og kreative læreprosesser (ibid.). Et sentralt element i dybdelæring er refleksjonsprosesser som bidrar til å assimilere nye teorier og konsepter inn i tankestrukturer slik at transformativ læring i form av nye måter å tenke og handle på, blir generert (Mezirow, 1991). En reflektert praksisaktør har utviklet et bevisst forhold til egne handlingsvalg, blant annet i form av å kunne begrunne hvorfor han eller hun handler som de gjør. Et reflektert forhold til egne handlingsvalg fordrer at tilegnet teoretisk kunnskap relateres til noe som gir gjenkjennelse. Tilførsel av teoretisk kunnskap uten gjenkjennelse kan bli en flukt fra virkeligheten hvor en kan komme til å overforenkle aktuelle utfordringer og problemstillinger (Ghoshal, 2005), for eksempel ved å legge til grunn at praksis i organisasjoner er mer rasjonell enn

den egentlig er (Simon, 1979; Brunsson, 2006; Irgens, 2011); en forenkler eller unngår kompleksiteten som ofte råder innenfor organisatoriske kontekster. Dessuten kan en, som Mintzberg (2004) påpeker, kunne komme i fare for å tro at det er organisering og ledelse en har lært når en tilegnet seg mer generelle organisasjons- og ledelsesteorier.

Forskning peker på tre forhold som er viktige for læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfaglige emner: personrelaterte faktorer, undervisningsrelaterte faktorer, og faktorer knyttet til praksiskonteksten hvor kunnskapen skal komme til anvendelse (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Når det gjelder personrelaterte faktorer, er det studentene som har hovedrollen, når det gjelder undervisning, er det underviseren, og når det gjelder praksiskonteksten, er det praksisstedet hvor den teoretiske kunnskapen skal anvendes. De tre faktorene danner sammen med karakteristika ved henholdsvis teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap sentrale elementer i den videre drøftingen av læreprosesser med sikte på å utvikle reflekterte praksisaktører.

DRØFTING OG IMPLIKASJONER

Problemstillingen som lå til grunn for artikkelen var hva som karakteriserer henholdsvis teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap, og utfordringer knyttet til å bygge bro mellom de to formene for kunnskap med sikte på å utvikle reflekterte praksisaktører. Karakteristika ved teoretisk og praktisk kunnskap indikerer tydelige forskjeller mellom de to formene for kunnskap. Praktisk kunnskap er basert på en eksistensiell ontologi hvor en som organisatorisk aktør er innvevd i sosiale og relasjonelle praksiser hvor mange ulike faktorer spiller inn og påvirker aktørene (Heidegger, 1996; Sandberg & Tsoukas, 2010). Den organisatoriske konteksten, som sosial arena, fremstår som sentral for mening og forståelse, som igjen gir retning og orientering for håndtering av utfordringer og problemstillinger (Johns, 2006). Konteksten gir situasjonsorienterte muligheter og begrensninger som påvirker hendelser og meningsutvikling, bevisst eller ubevisst. Reflektert håndtering av organisatoriske utfordringer og problemstillinger fordrer forståelse og kontekstuell sensitivitet, i stor grad basert på taus kunnskap (Polyani, 1967; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Tilførsel av generell organisasjons- og ledelseskunnskap uten forståelse for den meningsfulle totaliteten som praktikere er innvevd i, gjør at den situasjonelle unikheten som er karakteristisk for oppgaver og aktiviteter som praktikere utfører, i større eller mindre grad ignoreres, og en kan komme til å abstrahere bort fra tidsdimensjonen som praktikere opplever i sitt daglige virke (Sandberg & Tsoukas, 2010). Teoretisk kunnskap blir meningsfull først når teoriene finner resonans i et «jeg-du»-forhold (Buber, 1964). Dersom teoriene *ikke* finner resonans i et «jeg-du»-forhold, kan dette medføre at en kan komme til å undervurdere kompleksiteten som råder innenfor organisatoriske kontekster, blant annet i form av ikke å «do justice to the logic of underlying practice»

(Sandberg & Tsoukas, 2010, s. 341). Utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer læreprosesser hvor studentene ...«turn something inward so that it can be turned outward, to see a familiar thing in a different way» (Mintzberg, 2004, s. 301).

Tilførsel av organisasjons- og ledelsesteori kan på den annen side generere refleksjonsprosesser som bidrar til at en ser organisatoriske fenomener på nye måter. Teoretisk kunnskap kan bli et verktøy for «se» egen organisasjon med nye, teoretiske øyne – og «to sensitize practitioners to important features of their practice» (Sandberg & Tsoukas, 2010, s. 355). Uten teoretiske knagger å henge sin forståelse av organisasjons- og ledelsesfenomener på, kan en komme til å gå seg vill i brokete kontekstuelle landskap. Teoretisk kunnskap kan bidra til at en i større grad blir i stand til å sette navn på organisasjons- og ledelsesfenomener (Wivestad, 1999), og derigjennom utvikler større forståelse for komplekse organisatoriske virkeligheter. Klassifisering av organisatoriske utfordringer og problemstillinger kan gjøre praktisk erfaringskunnskap mer meningsfull: «Experience is not enough: People may learn little from experience unless they have a means for classifying and analyzing it» (Mintzberg, 2004, s. 249).

Brobygging mellom teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap med sikte på å utvikle reflekterte praksisaktører framstår som særlig utfordrende når målgruppen er studenter med begrenset praktisk erfaringskunnskap. Egne erfaringer indikerer tydelige forskjeller i læreprosesser for studenter med og uten praktisk erfaringskunnskap (Gjøsæter, 2013). En slik tydelig forskjell var at studenter med arbeidserfaring hadde stor grad av kontekstuell kunnskap og forståelse, noe som igjen bidro til at tilført teoretisk kunnskap fant resonans i egne erfaringer, og dermed bidro til dypere refleksjonsprosesser. En annen tydelig forskjell var at studenter med arbeidserfaring hadde et mer uttrykt behov for å vite hvorfor. Motivasjonen for å tilegne seg ytterligere teoretisk kunnskap var i større grad å utvikle forståelse for organisatoriske fenomener med sikte på å bli i stand til å håndtere praktiske utfordringer og problemstillinger på en bedre måte – og ikke å tilegne seg ytterligere organisasjons- og ledelseskunnskap for kunnskapens egen skyld. Studentene var i større grad fokusert mot anvendelsesaspekter, noe som medvirket til læreprosesser som hadde en tydeligere karakter av aktiv brobygging mellom teoretisk kunnskap og praksiskunnskap. Studenter med lite eller ingen arbeidserfaring var i større grad orientert mot å øke sin kunnskap for å huske, memorere og reprodusere tilført kunnskap for å gjøre det best mulig til eksamen. Læreprosessene hadde sterkere karakter av overflatelæring, fokusert mot å lære om organisasjon og ledelse (Ryle, 1963), uten så tydelige ambisjoner om å forstå hvorfor og hvordan.

Andre forskere og pedagoger gir uttrykk for tilsvarende erfaringer når det gjelder tilrettelegging av læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag. Eide et al. (2013) gir uttrykk for at avstanden mellom teori og praksis oppfattes som særlig stor i grunnleggende organisasjonsfag hvor første-års-studenter er målgrup-

pen. De samme erfaringer gir Aarum Andersen (2009) uttrykk for. Ottesen (2011a, b) understreker viktigheten av at tilført organisasjons- og ledelseskunnskap «jeg-orienteres» og relateres til konkrete utfordringer innenfor praksiskontekster. Bertheussen (2013) på sin side fremholder at handelshøyskolene er innelåst i pedagogiske spør hvor overflatelæring fremmes. Irgens (2011) viser til at studenter *uten* praktisk erfaring fra arbeidslivet i større grad enn studenter *med* praktisk erfaring, foretrekker rene teoriforelesninger. Schjølberg (2013) trekker fram behovet for erfaringsbasert undervisning hvor teoretisk kunnskap og praksiskunnskap integreres som likeverdige kunnskapsformer i læreprosessene, som viktig for utdanningskvalitet. Utfordringene som fremholdes, underbygger Czarniawskas (2003), Mintzbergs (2004) og Ghoshals (2005) påstander om at mer abstrakt organisasjons- og ledelseskunnskap som tilføres unge studenter innenfor høyere økonomisk-administrativ utdanning, ikke i tilstrekkelig grad bidrar til dybdelæring og dermed til å utvikle studentene til reflekterte aktører innenfor organisatoriske praksiskontekster.

Implikasjoner

Utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer læreprosesser som utvikler studentenes evne til å gjøre de riktige tingene i rett tid gjennom varhet og respekt for det unike i situasjoner, basert på kunnskapsbevissthet og situasjonsbevissthet (Brunstad, 2009). Slike læreprosesser fordrer kontekstuell forståelse (Glosvik, 2009; Wivestad, 2002; Wahlgren & Aarkrog, 2012). Manglende kontekstuell forståelse medvirker til at tilført teoretisk kunnskap ikke finner resonans i et «jeg-du»-forhold (Buber, 1964). Som student blir en i større grad værende i «det-ets rike» (Pedersen & Ims, 2009), i form av abstrakt tenkning og refleksjon (Chia & Holt, 2008; Glosvik, 2009), uten praktisk «jeg-orientering» (Ottesen, 2011a, b) av tilført teoretisk kunnskap.

Utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer at det i undervisningssammenheng blir skapt et læringsrom hvor teoretisk og praktisk kunnskap inngår som gjensidig avhengige elementer i læreprosessene. Læringsrommet må invitere til å tenke over hva vi gjør, og hvordan det vi gjør innvirker på det vi ønsker å oppnå. Teoriene som undervises må være innrettet mot konkrete utfordringer og problemstillinger. Handling og meningsskaping må stå sentralt, blant annet gjennom aktiv trening i å bruke ulike teoretiske perspektiv i møte med praksis. Undervisningen må være fagsentrert samtidig som det skapes rom for å oppdage mening i teorier og metoder som studieprogrammet byr på, for eksempel gjennom å tilrettelegge for trening i virkelige eller praksisnære situasjoner. Læreprosesser må være fag- og personsentrert (Hatteland, 2014). Dette fordrer utvikling av et helhetlig studieprogram som omfatter alt fra valg av eksamensform, til formulering av evalueringskriterier, utvelgelse og formidling av lærestoffet og til det å gjøre undervisningssituasjonen til et «rom» der «virkeligheten» inviteres inn. Utvikling av reflekterte praktikere fordrer en praktisk-akademisk læringsmodell hvor både konkrete og abstrakte kunnskapsformer inngår, kombinert med tilrettelegging av læringsarenaer som reflekterer «skolebenken» så vel som «arbeidsplassen» (Syvertsen, Skyttermoen & Jørgensen, 2013).

Utvikling av reflekterte praksisaktører fremstår som en faglig og pedagogisk brobyggingsutfordring mellom generell teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap og praksiskunnskap som fordrer evne til å sette aktuelle problemstillinger inn i en helhetlig organisatorisk sammenheng (Senge, 1990/2006), gjennom metakognisjon (Dale, 1992). Kontekstuell kunnskap gir dypere forståelse for komplekse og brokete organisatoriske virkeligheter som ikke alltid er like rasjonelle som generelle teorier og overforenkledte modeller gir uttrykk for (Brunsson, 2006), og fremstår som «knagger» som tilført teoretisk kunnskap kan relateres til. Kontekstuell forståelse og sensitivitet framstår i neste omgang som en forutsetning for dybdeløring (Mezirow, 1991; Moon, 1999). Praksiskunnskap er viktig for å utvikle en dypere hermeneutisk og fenomenologisk forståelse av aktuelle organisasjons- og ledelsesfenomener (Cassirer, 1961). En må først bli grepet av noe før en forsøker å sette begreper på noe (Hansen, 2011). Dette forutsetter et «jeg-du»-forhold (Buber, 1964) til aktuelle utfordringer og problemstillinger.

Å tilrettelegge for dybdeløring framstår som særlig utfordrende når målgruppen er unge studenter med lite eller ingen praktisk erfaringskunnskap. Som underviser kan en etter beste evne prøve å formidle det faglige stoffet på en engasjerende måte, og forsøke å overbevise studentene om nytten av tilført teoretisk kunnskap, blant annet gjennom å trekke fram gode eksempler, og/eller få studentene til å komme med egne eksempler. For sterk vekt på primært å tilføre studentene teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap, kan imidlertid lede til overforenkling og generalisering uten tilstrekkelig dybdeløring. Læreprosessene kan i for stor grad få karakter av abstrakte refleksjonsprosesser hvor en tilegner seg, og reproducerer, teoretiske ideer og modeller (Pettersen, 2008; Aarum Andersen, 2009). Læreprosesser som bidrar til dybdeløring fordrer at det bygges bro mellom generell teoretisk kunnskap og praksiskunnskap slik at ikke teoriene får leve sitt liv, og praksis får leve sitt. Tilført teoretisk kunnskap må finne klangbunn i egne erfaringer.

Tradisjonelle tiltak for å tilføre unge studenter praksiskunnskap er å trekke inn gjesteforelesere fra praksis i undervisningen, å ta i bruk case fra praksis, eller tilrettelegge for øvelser og simuleringer som har likhetstrekk med utfordringer og problemstillinger som en møter innenfor organisatoriske praksiskontekster (Mughan & Kyvik, 2010; Gjørseter, 2013). Et annet tiltak som den senere tid er blitt utbredt i USA og nå også innenfor en del EU-land, er «internship» i form av utplasseringer i arbeidslivet i løpet av studietiden (Norsk Studentorganisasjon, 2010/2011). «Internship» har som siktemål å skape en læringsarena i direkte forlengelse av læreprosesser innenfor høyere utdanning hvor tilført teoretisk kunnskap kan trekkes vekslers på i praktiske aktiviteter og handlinger (Wahlgren & Aarkrog, 2012). På den annen side vil det imidlertid være et spørsmål om hvor omfattende og relevante slike engasjementer må være for å gi tilstrekkelig innblikk i organisatoriske praksiskontekster. Korte praksisengasjementer vil sannsynligvis i begrenset grad tilføre studentene dypere innsikt i organisatoriske praksiskontekster. Integrering av mer omfattende praksis i utdanningene, som blant annet i lærer- og sykepleieutdanninger, vil derfor

kunne være et annet og mer omfattende tiltak. Dette ville imidlertid sannsynligvis kreve utvidelse av det tre-årige økonomisk-administrative bachelorstudiet samtidig som det vil være et spørsmål om hvor effektive slike tiltak vil være for å tilføre studentene relevant praksiskunnskap. Ytterligere tiltak vil kunne være å sette sammen blandede klasser hvor unge studenter uten arbeids-erfaring integreres med studenter med arbeidserfaring som ønsker etter- eller videreutdanning i organisasjons- og ledelsesfag, praksisbaserte bacheloroppgaver, eller stille krav om praksis fra arbeidslivet som opptakskriterium.

Et ytterligere alternativ vil kunne være at det innenfor høyere utdanning i større grad ble lagt til rette for livslang læring. Tilpasning for livslang læring vil kunne tilrettelegges slik at studenter som tidligere har tilegnet seg overflatekunnskap om organisasjon og ledelse, etter noen år i arbeidslivet returnerte til høyere utdanning for å utdanne seg videre. Praksisbaserte masterstudier hvor det stilles krav om relevant praksis, kan være et eksempel på et slikt tiltak. Dette fordrer imidlertid at det innenfor høyere utdanning så vel som innenfor praksisorganisasjoner blir lagt til rette for slik livslang læring (Aram & Salipante Jr., 2003). Tilrettelegging for livslang læring vil dessuten kunne bidra til sterkere grad av samspill mellom høyere utdanning, FoU og yrkesfeltet som kunnskapstriangel (Bjørke & Jarning, 2013), og dermed også i større grad bidra til å bygge bro mellom teoretisk kunnskap og praktiske utfordringer og problemstillinger innenfor organisatoriske praksiskontekster (Amdam, 2013). Den samfunnsmessige nytteverdien av et slikt nærmere samspill mellom høyere utdanning og praksisorganisasjoner vil kunne være betydelig.

KONKLUDERENDE KOMMENTARER

Utvikling av reflekterte praksisaktører fordrer dybdelæring. I undervisnings-sammenheng fordrer dybdelæring at det skapes et læringsrom hvor teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap inngår som gjensidig avhengige elementer i læreprosessene. Læringsrommet må invitere til å tenke over hva vi gjør, og hvordan det vi gjør innvirker på det vi ønsker å oppnå. Tilført teoretisk kunnskap må være innrettet mot å løse konkrete utfordringer og problemstillinger innenfor organisatoriske kontekster. Læreprosessene må være fagsentrerte samtidig som det skapes rom for å oppdage mening i teorier og metoder som studieprogrammet byr på.

Tilrettelegging for dybdelæring hvor teoretisk og praktisk organisasjons- og ledelseskunnskap inngår som gjensidig avhengige elementer i læreprosessene, framstår som særlig utfordrende når målgruppen er unge studenter med lite eller ingen praktisk erfaringskunnskap. Som ung student uten praktisk erfaringskunnskap, har en i begrenset grad kontekstuelle knagger å relatere tilført teoretisk kunnskap til. Studentene må på en eller annen måte tilføres kunnskap om praksis og praksiskontekster som tilført teoretisk kunnskap kan relateres til (Chia & Holt, 2008; Glosvik, 2009). Å se den praktiske relevans av den teoretiske kunnskapen, er en utfordring som i siste instans hviler på den enkelte stu-

dent. Manglende kontekstuell forståelse medvirker til at en ikke evner å «jegg-orientere» (Ottesen, 2011a, b) tilført teoretisk organisasjons- og ledelseskunnskap. En blir værende i «det-ets» mer generelle og abstrakte «rike» (Pedersen & Ims, 2009), og ender opp med overflatelæring (Pettersen, 2008). Dybdelæring fordrer, med referanse til Hansen (2011), at en først blir grepet av noe før en kan utvikle en dypere hermeneutisk og fenomenologisk forståelse av aktuelle organisatoriske utfordringer og problemstillinger.

LITTERATUR

- Aarum Andersen, J. (2009). *Organisasjonsteori – fra argument og motargument til kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Amdam, J. (2013). Utviklingsarbeid som ansvarsområde for høyskoler og universitet. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (red.), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media as.
- Aram, J. D., & Salipante Jr., P. F. (2003). Bridging scholarship in management: Epistemological reflections. *British Journal of Management*, 14, 189–205.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, methods and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Dagens Bøker.
- Bartunek, J. M., & Rynes, S. L. (2010). The construction and contributions of «implications for practice»: What's in them and what might they cover? *Academy of Management Learning & Education*, 9, 100–118.
- Bertheussen, B. A. (2013). Er handelshøyskolene innelåst i historiske pedagogiske spor? *Magma*, 5, 40–48.
- Bjørke, G., & Jarning, H. (2013). Kunnskapstriangelet. Samspel mellom forskning, høgre utdanning og innovasjon. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (red.), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media as.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Brunsson, N. (2006). *Mechanisms of hope. Maintaining the dream of the rational organization*. Kristianstad: Kristianstad Boktrykkeri AB.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap – mellom dyder og dødsynder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buber, M. (1964). *Jeg og du*. København: Munksgaard.
- Cassirer, E. (1961). *Logic of humanities*. New Haven: Yale University.
- Chia, R., & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 471–486.
- Czarniawska, B. (2003). Forbidden knowledge. Organization theory in times of transition. *Management Learning*, 34(3), 353–365.
- Dale, E. L. (1992). Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1999). Mesterlære og eksperter læring. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 52–69). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eide, D., Ladegård, G., Langåker, L., lines, R., Nilsen, E., & Wennes, G. (2013). Grunnleggende utfordringer – utfordringer i undervisning i grunnleggende organisasjonsfag. *Magma*, 5, 49–58.
- Ericson, M. (2014). On the dynamics of fluidity and open-endedness of strategy process toward a strategy-as-practicing conceptualization. *Scandinavian Journal of Management*, 30, 1–15.

- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75–91.
- Gibbons, M., Limones, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage
- Gjøsæter, Å. (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier. *Uniped*, 2, 39–49.
- Glosvik, Ø. (2009). Studenten, teksten og organisasjonen. *Uniped*, 32(4), 15–26.
- Glosvik, Ø. (2012). Førstelektoren, kunnskapssyn og individuelle læringsstrategier. *Seminar for førstelektorkandidater ved Høgskolen i Gjøvik avholdt 19.2.*
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonskunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hansen, F. T. (2011). Om akademisk dannelse i dag – med utgangspunkt i Gadammers syn på sandhed og erfaring. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 47(3), 208–220.
- Hatteland, Ø. (2014). *Fagsentrert eller personsentrert lederopplæring? Ja takk – begge deler!* Paper presentert på NEON.
- Heidegger, M. (1996). (Først publisert i 1927). *Being and time*. (Oversatt av J. Stambaugh). New York: SCM Press.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johns, G. (2006). The essential impact of context on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 31(2), 386–408.
- Klemsdal, L. (2013). *Hva trenger vi ledere til? Organisering og ledelse i komplekse arbeidssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klev, R., & Vie, O. E. (2014). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Langley, A., Smallman, C., Tsoukas, H., & Van De Ven, A. H. (2013). Process studies of change in organizations and management: Unveiling temporality, activity, and flow. *Academy of Management Journal*, 56(1), 1–13.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers – not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mogensen, F. (2012). *Mellom teori og praksis – og transfer i profesjonsuddannelser*. Paper presentert på Nordisk Nettverk for Profesjonsforskning, Aarhus.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory & Practice*. London: Kogan Press Limited.
- Mughan, T., & Kyvik, O. (2010). The internationalization of business: educational paradigms and challenges. *Journal of International Business Education*, 5, 179–200.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Norsk Studentorganisasjon (2010/2011). *Praksis i økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo: nso.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. London: Polity Press.
- NRØA (2011). *Høringsforslag til ny plan for bachelor i økonomi og administrasjon*. Bergen: Notat fra NRØA.
- Ottesen, O. (2011a). Innledning. I O. Ottesen (red.), *Ledelse. Å bruke teori i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ottesen, O. (2011b). En referansmodell for ledelse. I O. Ottesen (red.), *Ledelse. Å bruke teori i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pedersen, L., & Ims, K. J. (2009). Å omsette lesekunst til lederkunst: «Peer – du lyver!» og lederkompetanse. *Magma*, 5.

- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring: Om studenters og elevers læringsmønstre: læringstilnærminger, læringsstrategier og læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The business school «business»: Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8).
- Polyani, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Regjeringen (2012). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Nivåbeskrivelsene*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse>.
- Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2010). Grasping the logic of practice: theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, 36(2), 338–360.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schjøberg, O. R. (2013). Erfaringsbasert undervisning i økonomisk-administrativ utdanning. *Magma*, 5, 31–39.
- Schön, D. (1983/2001). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Senge, P. (1990/2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Simon, H. (1979). Rational decision making in organization. *The American Economic Review*, 69(4), 493–513.
- Syvvertsen, T. L., Skyttermoen, T., & Jørgensen, S. (2013). I «pose og sekk»? Mot en prakademisk utdanning i organisasjons- og ledelsesfag. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (red.), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. Oslo: ABM-media.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language: Philosophical papers, volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tengblad, S. (2012). *The work of managers. Towards a practice theory of management*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsoukas, H. (2011). Practice, strategy making and intentionality: a Heideggerian onto-epistemology for Strategy as Practice. I D. Golsorkhi, L. Rouleau, D. Seidl & E. Vaara, *Cambridge Handbook of Strategy as Practice*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On organizational becoming: rethinking organizational change. *Organizational Science*, 13(5).
- Universitets- og høyskolerådet (2013). *Eureka! Om innovasjon i UH- sektorens kunnskapsløp*. Oslo. Hentet fra <http://www.uhr.no/ressurser/temasider/innovasjon>.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser*. København: Akademiske Forlag Egmont.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenheng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wivestad, S. M. (2002). *Avgrenning av begrepet «klokskap»*. Hentet fra <http://www.fagsider.org/sw/undervisning/kunst>.