

«DE MÅSKE EGNEDE» ^R

En diskurs om organisasjons- og ledelsesfag i siviløkonomutdanningen



BIRGIT HELENE JEVNAKER er professor i innovasjon og økonomisk organisering ved Institutt for ledelse og organisasjon ved Handelshøyskolen BI. Hun har en Ph.D i Business & Economics fra BI og er siviløkonom fra Norges Handelshøyskole, med videre studier i administrasjon både ved NHH og Universitetet i Bergen. Hun har utviklet og ledet en rekke nye kurs for BI mfl., og har også undervist for Arkitektur- og designhøyskolen, Kunsthøyskolen, NHH, NTNU og BI Fudan.



CECILIE ASTING er høyskolelektor ved Handelshøyskolen BI - Institutt for ledelse og organisasjon. Hun er handelsøkonom fra Oslo Handelshøyskole og har Master of Management fra BI og praktisk-pedagogisk utdanning fra Høyskolen i Østfold. Hun er en av to fagansvarlige for Organisasjonsteori og HRM for siviløkonomstudenter annet studieår, og underviser Organisasjonsatferd og ledelse for deres første studieår. Har også undervist ved Musikkhøyskolen og Universitetet for livsvitenskap.

SAMMENDRAG

Siviløkonomenes utdanning er sterkt knyttet til opplæring i teori, analytiske ferdigheter og forståelse innen økonomi og administrasjon. Studiet er attraktivt, og mange av kandidatene får etter hvert lederjobber eller posisjoner der de gir faglige råd til ledere. Siviløkonomer får tidlig i studiet basisopplæring i ledelse og organisasjon, men er de dermed godt rustet for fremtidig ledelse? Artikkelen identifiserer tre mulige problematiske forhold for de fremtidige kandidatene, «de måske egnede». Mange vil, kan og tør bli ledere. Tidligere studier viser at dette fagområdet er grunnleggende utfordrende og forutsetter teoretisk, praktisk og etisk refleksjon. Likevel undervises det til unge studenter i hovedsak i store klasserom. Vår daglige kontakt med studenter i én handelshøyskolekontekst tyder på at avstanden mellom teori og praksis fortsatt kan oppfattes som stor. Med andre ord er det usikkert hvordan mulighetene til å kunne forstå og øve på ledelsesrelevante aktiviteter i deres læring håndteres.

Artikkelen går videre nærmere inn på disse utfordringene for fremtidig siviløkonomutdanning. Vi tar utgangspunkt i at arbeids- og næringsliv er i omfattende transformasjon. Dette stiller nye og økte krav til fagene i ledelse og organisasjon som vi bare delvis kan forutse. Gjennom eksempler på hvordan ulike relevante parter – utdanningsinstitusjoner, studenter og noen fremvoksende, innovasjonsaktive tredjeparter – ser på fremtidige læringsbehov, avdekker artikkelen noen samstemte og usamstemte forventninger til fremtidig utdanning på fagområdet. Materialet vi trekker på, signaliserer at både arbeidsgivere og studenter ser teamarbeid som et viktig kompetanseområde. Artikkelen konkluderer med at samarbeid mellom aktørene kan bringe frem noen viktige aspekter ved fremtidig utdanning – ikke bare i læringens form, men i dens fremtidige innhold og premisser.

1 INNLEDNING

Å bli siviløkonom er attraktivt. Ifølge tall fra Samordna opptak er det årets nest mest populære studium (Laustsen, 2017). Siviløkonomer har flere lederstillinger i norsk næringsliv enn kanskje noen annen høyere utdanning – 48 prosent, ifølge Topplederundersøkelsen (Ekeseth, 2012). Siviløkonomstudenten Ane Tronstad (2012, s. 89) reflekterte slik om dette i *Magma*:

Etter en femårig utdanning innen økonomi og ledelse er det ingen tvil om at man er mer enn godt nok rustet med kunnskap om både ledelsesfag og økonomi. Men selv om man etter endt utdanning har blitt en kløpper på å lese og tilegne seg kunnskap, har man samtidig klart å opparbeide seg de forutsetningene som trengs for å bli en god leder? Eller er det grunnlag for å påstå at ledelse ikke er noe som kan læres, men heller noe som tilegnes gjennom praktisk utøvelse eller til og med gjennom genetiske forutsetninger?

Spørsmålet hennes om *hvorvidt og hvordan* siviløkonomstudenten har klart å opparbeide seg «de forutsetningene som trengs» for å lære å bli en god leder, er interessant. I det følgende vil vi identifisere og diskutere noen innganger til utfordringer for studenter på siviløkonomstudiet henimot 2025. Vi tar som utgangspunkt at ledelse er noe som kan læres (se også Arnulf, 2012). Siviløkonomutdanningen inneholder et bredt spekter av fag. En siviløkonom sammenfatter det på forespørsel med disse ordene (personlig korrespondanse, juni 2017):

Framtidige siviløkonomer må kunne mer regnskap, økonomistyring, finans, norsk og internasjonal skatterett, arbeidsrett, fremmedspråk, IT, økonomisk historie ... Kort sagt: Akkurat som dagens siviløkonomer må de framtidige siviløkonomene kunne mye forskjellig for å forstå og løse små og store bedriftsøkonomiske problemer!

Dette viser at siviløkonomer forventes å tilegne seg mye i løpet av studietiden. I denne diskursive fagartikkelen konsentrerer vi oss om å drøfte noen utfordringer i den framtidige siviløkonomutdanningen med søkelys på organisasjons- og ledelsesfag. Disse fagområdene er jo helt glemt i uttalelsen over. Problemstillingen for artikkelen er derfor å diskutere noen grunnleggende

utfordringer mellom det som anses som viktige fagområder, og det faktum at mange går inn i ulike lederstillinger. Det empiriske grunnlaget for denne artikkelen er følgende: Vi trekker på noen foreliggende oversiktsstudier og vår egen og andres mangeårige undervisningserfaring (Eide mfl., 2013) samt innspill vi har innhentet fra egne studenter (BI, 1.3.2017) og foreliggende sekundærdata (Hellenes, Syse, & Dahl mfl., 2017). Videre trekker vi på resultater fra et ferdighetsprosjekt (*skills*-prosjekt) basert på svar fra tidligere studenter og fremtidige arbeidsgivere (Rasmussen, 2016). På denne bakgrunn skisserer vi tre problematiske forhold for «de måske egnede» og drøfter noen muligheter for å bedre forutsetningene for utdanningen i ledelse og organisasjonsatferd på veien mot 2025.

2 «DE MÅSKE EGNEDE» - TRE FORHOLD

Tittelen «De måske egnede» er lånt fra Peter Høegs roman fra 1993 om en privatskole der elevene underkastes et eksperiment for å få dem frem i lyset og bli såkalt gode borgere. De måske (mulig) egnede kan være en treffende vending for å se nærmere på utdanning i og til ledelse.

Mange siviløkonomstudenter har utvilsomt kommet gjennom et trangt nåløye da de startet på studiet (Gaasemyr, 2007). Siviløkonomer er en selektert gruppe med høye snittkarakterer blant de utdanningsøkende (Norges Handelshøyskole, 2016). I sin studietid tilegner de seg et spekter av fagkunnskap som *anses* som egnet utdanningsbakgrunn i privat næringsliv, det offentlige og frivillige organisasjoner. En god del av de nyutdannede tilbys stillinger og funksjoner der ledelse av andre og/eller råd til ledere etter hvert inngår.

Oppsummert kan vi si at siviløkonomer utvilsomt har vært sett som egnet for mange typer stillinger som inkluderer ledelsesaktiviteter. Utdanning av siviløkonomstudenter møter imidlertid minst tre problematiske forhold: (1) Mange av kandidatene *vil* bli ledere, trass i at få engasjerer seg i ledelsesfaget, (2) mange blir ledere uten å ha lært mye om å *kunne* lede, og (3) mange siviløkonomer *tør* bli ledere, men er det grunn nok?

2.1 VIL, MEN ENGASJERER SEG LITE

Undervisningen i ledelse og organisasjonsatferd på siviløkonomstudiet foregår i to kurs og undervises så tidlig som i første og annet studieår. Da vi arbeidet med denne artikkelen, søkte vi å avdekke noen virkelige

oppfatninger blant studenter på faget organisasjon og ledelse våren 2017. Vi spurte: «Hva kaller dere dette faget? Vær helt ærlig!»

Halvparten av studentene (ca. 100) på dette kurset bekreftet ved håndsopprekning og en del utfyllende uttalelser at de hadde hørt navnet Ork & Lidelse. Vi fikk høre at «vi har det fra tidligere studenter» eller «vi hørte om det i høst da vi begynte på faget». Noen smilte på bakerste benk ... Disse fagene har vi kort sagt erfart har gått under slike kallenavn.¹

I kontrast til dette viser en undersøkelse Opinion har gjennomført på oppdrag fra ManpowerGroup, at mange vil bli sjef. Hele 50 prosent oppgir at de har eller ønsker seg en lederstilling (Hellstrøm, 2014). Siviløkonomer som gruppe er godt representert i ulike lederroller og nivåer i offentlig forvaltning og i privat næringsliv. De har altså en reell mulighet for å få en lederstilling en eller annen gang i løpet av arbeidslivet. Som studenter er de skoleflinke, målrettede, studiestrategiske og opptatt av gode karakterer. Likevel nedprioriteres ledelses- og organisasjonsfag til fordel for kvantitative fag fordi sistnevnte oppleves som mer krevende og mer relevante (Eide mfl., 2013).

Kanskje sitter vi fast i naive forestillinger om ledelse som noe medfødt (Martinsen, 2011) som det derfor ikke er hensiktsmessig å bruke tid på. Kanskje høres det lett ut, kan hende er det galt å undervise i faget med en rent teoretisk tilnærming? For å kunne utøve god ledelse i eksisterende virksomhet eller starte nye bedrifter er det utvilsomt viktig å kombinere teori og praksis. Ikke minst er det mulig å peke på at faget kommer altfor tidlig i utdanningen. Ledelse er noe som for de fleste oppleves å ligge et godt stykke fremover i tid.

2.2 TØR, MEN KAN DET KNAPT

Organisasjons- og ledelsesfag undervises de fleste steder svært tradisjonelt både nasjonalt og internasjonalt, ifølge en oppsummerende gjennomgang gjort av Eide, Ladegård, Langåker, Lines, Nilsen og Wennes (2013).

.....
1 Vedr. undervisningserfaring: En av forfatterne underviser i begge de obligatoriske fagene på Siviløkonomstudiet på Handelshøyskolen BI, samt har forelest ved Norges Musikkhøgskole, Høgskolen i Østfold og i Siviløkonomutdanningen ved NMBU. Den andre forfatteren har utviklet og ledet en rekke nye kurs innen innovasjon, organisasjon, strategi og ledelse inkludert designledelse. Hun har mangeårig undervisnings- og FoU-erfaring fra Handelshøyskolen BI, NHH og SNF, NTNU, AHO og KHIO, samt har samarbeidet og publisert sammen med flere tilsvarende miljøer internasjonalt.

Forfatterne har selv rike erfaringer med utdanningen fra flere læresteder. De peker på at undervisningen foregår i store auditorier, ofte med flere hundre studenter på samme kurs. I kontrast til dette står ferdighetene studentene forventes å oppnå gjennom utdanningen, hvor læring gjennom erfaring og praktiske aktiviteter er nødvendig (Eide mfl., 2013). Ane Tronstad (2012, s. 89) sier:

Gjennom utdanning tilegner vi oss nyttig kunnskap som det er viktig å ha med seg ut i arbeidslivet, eller som BI ville sagt det, «tyngden du trenger». Når det kommer til selve ledelsesbiten, har jeg stor tro på at man best lærer gjennom praktisk utøvelse og å observere andre erfarne ledere. Ved å bli satt i posisjoner hvor du blir nødt til å lede, vil du lettere se teoriene i et praktisk perspektiv og utvikle deg både som person og som en framtidig leder.

Fremtiden kommer fort for mange siviløkonomer. Det tar kun to år før 25 prosent har en form for lederansvar, etter fem år er over 50 prosent i en lederjobb (Bonvik, 2015). Når man ikke får praksis gjennom utdanningen, settes det store krav til kapabilitet og eventuelt relevant lederopplæring i organisasjoner slik at ferske ledere er beredt til å ta ansvaret.

2.3 BØR, MEN RETT BEGRUNNELSE?

Hellstrøm (2014) fremholder at «høyere lønn og større innflytelse er de to viktigste årsakene til at lederjobber er interessante». Ser vi på siviløkonomene, har ambisjonen og ønsket om å bli leder sannsynligvis flere mulige forklaringer i tillegg til ovennevnte. Eksempler kan være naturlig avansement, høy status samt egne og andres forventning om «å gjøre karriere». Er motivasjon for eller det å *burde* lede tilstrekkelig når vi ser nærmere på hva ledelse egentlig innebærer?

Det finnes utallige definisjoner på ledelse med utgangspunkt i uensartede begreper og perspektiver. Uansett tilnærming er det imidlertid identifisert fire sentrale komponenter som beskriver hva ledelse medfører: ledelse er en prosess, ledelse innebærer innflytelse, ledelse oppstår i grupper, og ledelse omfatter å ha oppmerksomhet mot mål.

I prosess ligger samhandling med medarbeidere, innflytelse dreier seg om påvirkning av dem han eller hun leder. Ledelse oppstår i samhandling med andre,

og måloppnåelse vil ofte dreie seg om å få en gruppe til å oppnå noe i fellesskap. Av dette følger at ledelse i stor grad handler om samspill og relasjoner, noe som i liten grad gjenspeiles i de viktigste årsakene til ønske om en lederjobb.

Det er mulig å diskutere egnethet for ledelse gjennom trekkperspektivet. Øyvind Martinsen og Lars Glasø argumenterer for at det som kjennetegner din måte å tenke, føle og handle på, kan ha betydning for hvordan du er som leder. De antyder også at norske ledere ikke nødvendigvis har de personlighetstrekkene som best egner seg for effektiv ledelse (Martinsen & Glasø, 2014). Kan en mulig forklaring på det store antallet som ønsker å lede, være at norsk arbeidsliv ganske ensidig fokuserer på at karriere bygges gjennom en lederstilling? Ifølge Maalfrid Brath, leder i ManpowerGroup, kan et slikt syn bli for snevert (Hellestrøm, 2014).

Manglende egnethet for ledelse kan ikke bare ødelegge karrieren, det kan også være helseskadelig. Ledelse dreier seg om evne til å håndtere relasjoner med blant annet ansatte og overordnede, med ulike interessenter, og det å bli avbrutt, gi ros og vise empati. Raushet, samarbeid, mot og tilbakeholdenhet er ytterligere eksempler på hva som kjennetegner lederrollen. Liker du ikke å jobbe på denne måten, er kanskje ikke ledelse noe for deg. Større grad av utviklingsrettet ledelse kan typisk innebære mer kompleksitet, tvetydighet og usikkerhet i arbeidssituasjonene (Klemsdal, 2013).

3 PERSPEKTIV PÅ LÆRING I ORGANISASJON OG LEDELSE

Hvordan forberede seg på fremtiden? Ifølge Perez (2003) står næringsliv, utdanning og samfunnsliv midt oppi den fjerde industrielle revolusjon – der ny teknologi sterkt influerer verdiskapingen. Mazzucato (2015, s. 1) etterlyser i den forbindelse mer *debatt* om hvordan man kan investere i nøkkelområder som utdanning. Hvordan kan vi i denne situasjonen forestille oss hvilke utfordringer utdanning av siviløkonomstudenter vil møte i 2025? Hva er styrkene og svakhetene ved dagens undervisningstilbud?

I det følgende identifiserer vi tre innganger til den faglige diskusjonen: (1) utdanningsinstitusjonenes eget utviklingsarbeid, (2) utvikling sett fra studentenes perspektiv, og (3) utviklingsimpulser fra fremvoksende tredjeparter som allerede påvirker eller kan tenkes å

påvirke fremtidens utdanning. I denne artikkelen har vi tatt med inntrykk fra noen teknologibaserte, entreprenørrettede aktører som bidrar til nye impulser også i organisasjons- og ledelsesfag.

3.1 UTVIKLING AV UTDANNINGS PRAKSIS SETT FRA INSTITUSJONENE

På bakgrunn av at utdanning og næringsliv står midt oppi en internasjonal og teknologisk revolusjon, er det utvilsomt krevende å utvikle en mer slagkraftig siviløkonomutdanning for 2025. I likhet med andre utdanninger i Norge, Europa og internasjonalt er det i senere år arbeidet mye med å lage læringsmål for alle kurs som inngår i siviløkonomutdanning. Dette inngår også i et løpende arbeid med kvalitet og internasjonal sertifisering, noe som faller utenfor denne artikkelens tema.

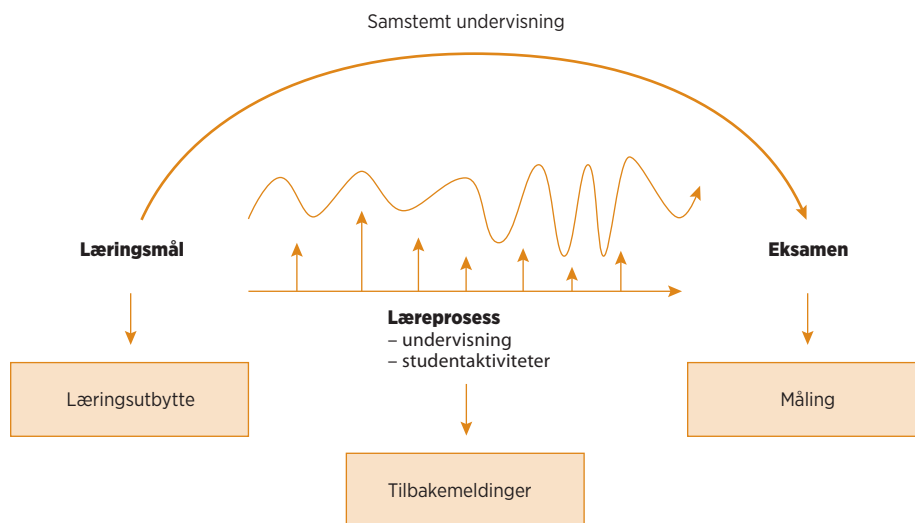
SAMSTEMT ELLER USAMSTEMT UNDERVISNING

Det er verdt å merke seg at *læringsmål* kan ses som noe mer enn rene kunnskapsmål. De inneles for eksempel i kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. Grunntanker bak er at kunnskap, ferdigheter og holdninger virker gjensidig berikende og forutsetter hverandre. De er kort sagt ikke bare ment å fungere utfyllende pedagogisk, men skal sikre flere verktøy i verktøykassen. Du får ikke god nok forståelse for de mange ulike dimensjonene ved en spiker før du kan treffe spikeren på hodet med hammeren og passe på at den står der den skal. Sagt på annen måte: Det er forståelsen av ferdighet eller kapabilitet i en situasjon eller kontekst som ses som viktig (se utdyping i f.eks. Mjelde & Nesheim, 2015).

Læringsmål som omfatter kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål, skal bidra til mer student-sentrerte læringsprosesser. Det innebærer at den lærende er i fokus for utvikling av undervisningen. Det betyr også sterkere samsvar mellom det som undervises, og det som skal komme ut av undervisningen. Ett eksempel på dette er såkalt samstemt undervisning (*constructive alignment*), som legger vekt på nettopp dette, se figur 1. Dette er en omlegging som ifølge Biggs og Tang (2011) vil kunne lede til et paradigmeskifte ved at studenten og studentens læringsutbytte blir det overordnede fokuset for undervisningen.

En mer studentsentrert undervisning kan innebære at minst fire punkter må klargjøres: Hvem er de lærende, hva trenger de å lære, hvordan og hvorfor? Disse kjerne-

FIGUR 1



spørsmålene kan ikke drøftes uavhengig av hverandre, noe vi kommer tilbake til under.

Begrepet samstemt undervisning minner oss om at alt skal gå mot læringsmålet. Det å sørge for at utdanningselementer er i samsvar med hverandre, kan skape en trygghet og forutsigbarhet i læringsmiljøet. Mulige ulemper er at tilretteleggingen av undervisningen kan bli veldig styrt mot læringsmålet. Og når noe tas opp i undervisningen som tilsynelatende faller utenfor, kan reaksjonen fra studentene være: «Dette er ikke pensum.» Det blir ikke målt. Kan noe av dette som *ikke* detaljbeskrives – slik som refleksjon, undring, etiske dilemma, innovasjon og kreativitet som har stor relevans for fremtiden (Škerlavaj mfl., 2016) – ende med å bli sekundært, som følge av vår iver etter å utvikle og oppnå læringsmål? Sagt på annen måte: Kan tilnærmingen ha noen utilsiktede konsekvenser ved at det samstemte i praksis også innebærer noe som er *usamstemt*? Ifølge Eide mfl. (2013) er organisasjon og ledelse et fag som skal utvikle kritisk refleksjon hos studentene, «både til teoriene og til praksisen i organisasjoner» (s. 51). «Dette er ikke pensum» blir da en uttalelse som understreker det eventuelt *usamstemte* i utdanningen. Om denne vendingen hindrer fremvoksende spørsmål, utestenges altså noen viktige aspekter ved ledelse (Sewerin, 2012).

Erfaringsmessig oppleves det på den ene side strukturende å planlegge undervisning etter detaljerte

læringsmål. På den annen side er det en mulig ulempe at studentene og kanskje også foreleser blir for instrumentelle. Det innebærer at undervisningen blir målfokusert – at man nærmest kun snakker om det som studentene skal måles i. Dette kan oppleves som at det blir mindre tid igjen til undring – som er en betydningsfull aktivitet for læring (Carlsen & Sandelands, 2015) – i tillegg til at lengre resonnementer og/eller digresjoner som kan skape dypere forståelse, lett velges vekk. Tilsvarende kan det oppleves som nokså rituelle (og tidkrevende) å fylle ut såkalt *Assessment of Learning* (AoL), som er en amerikansk standard der kursets fagansvarlige vurderer studentenes læring etter kursavslutning ut fra en tredelt skala som angir om studenten innfrir, overgår eller ikke innfrir forventet læringsutfall. Det som later til å få mindre oppmerksomhet, er en mer *formativ* vurdering og refleksjon over premisser og innhold i læringen: Hvorfor og hvordan skal noe læres? Og hva er det som forventes lært, ikke bare samstemt ut fra dagens læringsmål, men ut fra nye behov og læringsmåter? Med andre ord savnes kontekstualisering og mer deltakende og fremtidsrettede perspektiver. I en del fagfora gjøres imidlertid dette siste på årlige fagseminarer, der fagpersoner møtes til utvidete refleksjoner om fagemner.

Å spørre om fremtidige kompetanser er viktig, men krevende. Handelshøyskolene er i gang med å jobbe med slike spørsmål. Ett eksempel er det såkalte ferdigheitsprosjektet (*skills-prosjektet*). I *skills*-prosjektet

FIGUR 2



har karriereservice ved BI sendt ut en undersøkelse blant 40–45 bedrifter (Rasmussen, 2016). Bedriftene har blitt bedt om å rangere ferdigheter som er viktige ved ansettelse av studenter fra både bachelor- og masternivå. Dette er tilbakemeldinger som kan brukes i videre utarbeidelse av overordnede læringsmål og kandidatprofiler for de ulike programmene. I tillegg er det gjort en kartlegging både blant de kursansvarlige og i næringsliv om hvilke ferdigheter som ønskes blant kandidatene, etter en modell fra Bloomberg Institute (2011).

Kartleggingen viser at for bachelorstudenter er det teamarbeid og kommunikasjonsferdigheter som skårer høyest, sett fra arbeidsgiveres ståsted. For Master of Science-studentene er det analytiske ferdigheter som skårer høyest, med teamarbeid som nummer to, mens *leadership* overraskende skårer ganske lavt (se figur 2). Disse resultatene er signaler som selvsagt må tolkes kritisk. En umiddelbar refleksjon er at ledelse er et viktig aspekt ved teamarbeid, det oppstår i *relasjonene* og krever nyansert forståelse (Sewerin, 2012, også Selvik, 2014). Alvesson (2011) har beskrevet hvordan ledelse utfoldes på varierte måter også blant kunnskapsarbeidere i team og prosjekt.

3.2 FREMTIDIG UTDANNING SETT FRA STUDENTENES STÅSTED

Hva tenkes så rundt fremtidens siviløkonomutdanning ut fra økt vekt på studentenes læring? Når utdanningsinstitusjonenes diskurs er opptatt av studentenes synsvinkel, gripes det ofte til forenklete generasjonsbilder. Hva krever generasjonen som kalles *milleniumsgenerasjonen*? Begrepet er vagt, men anses av mange kilder å omfatte dem som er født i perioden fra rundt 1984 og frem til rundt 2004. Det som kjennetegner *millenials*, er følge Simon Sinek (2016) at de er vanskelige å lede, er ufokuserte og late, og ikke minst målbærer de hva de «har krav på». Videre beskrives de som utålmodige, med ambisjoner om å gjøre en forskjell og ønsker om umiddelbar tilfredsstillelse. Det hører med i dette bildet at de etter sigende har hatt foreldre som hele livet har fortalt dem at de er spesielle, videre har teknologien på mange måter influert deres mellommenneskelige relasjoner. Et resultat er at selv om *millenials* fremstår som tøffe, er de (som alle) sårbare og har kanskje dårligere selvbylde enn generasjonene før dem. Ett eksempel er når en student i dialog med sine forelesere sender kopi av eposten til «mamma». Lite engasjement gjennom

semesteret, men forventning om hurtige og individuelle svar på spørsmål som det er fullt mulig å finne svar på i det publiserte kursmateriellet, er det uendelig med eksempler på. Det er heller ikke uvanlig med telefoner på kveldstid eller i løpet av helgen til faglærer, ut fra begrunnelsen om at «jeg har jo eksamen på mandag».

HVA MENER SÅ STUDENTENE SELV OM BEHOV I UTDANNINGEN I 2025?

Vi stilte dette åpne spørsmålet til førsteårsstudenter i siviløkonomi på Handelshøyskolen BI i forelesning 1. mars 2017. Svarene (N = 23) ble levert skriftlig og ga følgende liste med fem på topp: nettverk, forstå markedet / relevans, praktisk anvendelse, teknologi og mer bredde-kunnskap. Følgende sitat fra undersøkelsen kan brukes som illustrasjon: «Relevante fag, ikke bare økonomi, men også fokusere for eksempel på organisasjonsfag.»

Siviløkonomstudentene ved Norges Handelshøyskole har omtrent samtidig utarbeidet sin egen perspektivmelding (Hellenes, Syse & Dahl mfl., 2017) hvor de peker på hvordan utdanningen i best mulig grad skal forberede studentene på det de vil møte i arbeidslivet. Deres budskap er at utdanningsinstitusjonene må være tøffere, åpnere og mer fleksible. Sagt med andre ord etterlyses tettere bånd til arbeidslivet, noe som blant annet innebærer at det opparbeides kompetanse på tvers av fagdisipliner. Utover dette legges det også vekt på kreativitet, omstilling, kommunikasjon og kulturforståelse. Av de ti punktene som oppsummeres i perspektivmeldingen, trekker vi frem vektlegging av en mer virkelighetsnær utdanning med større grad av relevans. Det tradisjonelle klasserommet må også redefineres gjennom bruk av ny teknologi.

Siviløkonomstudentene både på NHH og BI er med andre ord opptatt av at undervisningen bør være mer i takt med tiden både i form og innhold. At dagens utdanning til dels er i utakt med tiden, er vi enige med studentene i. I tillegg til i større grad å benytte teknologi er det mye som tyder på at vi trenger en utvidet læringsplattform for både prosess- og relasjonsferdigheter.

Eide mfl. (2013) peker på at en rammebetingelse er de forutsetningene studentene har for å tilegne seg fagstoffet, noe vi må være klar over og være i stand til å utnytte. I en ny metaanalyse ut fra data fra flere land utvider Schneider & Preckel (2017) vår forståelse ved å vise betydningen av flere faktorer, som studentenes oppmøte, deres læringsstrategier og dessuten *faglærer-*

nes rolle. Her fremholder de kombinasjon av student-sentrert og lærersentrert utdanning. De konkluderer med at sosial interaksjon mellom studenter og lærer i høyere utdanning har en sterk positiv effekt, og at lærer trening i høyere utdanning er vesentlig. Lærere kan influere konstruktivt på studenters tankemønster, deres tro på egen læring, ved å få frem kraften i deres egen læringsprosess (Dweck, 2014).

God undervisning skapes ved å ha et reservoar av metoder, teknikker, undervisningsopplegg, planer og ideer (Trøhaugen, 2013). De senere årene er det gjennomført en rekke ulike piloter for å øke variasjonen og fleksibiliteten på Handelshøyskolen BI. «Vi har ikke noe valg», sier Kjell Jørgensen (2017), Dean Bachelor, i Rektorpodden, en ny podcastserie fra rektor som skal øke samspillet mellom næringsliv, faglige og studenter ved BI. Sosial interaksjon er en utfordring i store grupper, noe som indikerer at undervisning i tillegg til storklasser bør bestå av mindre grupper hvor diskusjon og interaksjon er lettere å initiere. Men det finnes også eksempler på bruk av teknologi som senker terskelen for interaksjon, som vi berører i neste punkt.

3.3 PÅVIRKNING FRA TREDJEPARTER

Å spå om fremtiden er vanskelig, men fremtiden er allerede her i form av teknologimuligheter og enklaver av ny praksis. Et norsk eksempel på en aktiv tredjepart til utdanningsinstitusjoner er EdTech Foundry, som arbeider med nye, it-baserte læringsplattformer. Selskapet er etablert av Geir Sand Nilsen og Kristian Collin Berge, opprinnelig i 2012. Nåværende forretningsidé stammer fra 2015, da de også fikk med seg to medgründere. I 2017 er det syv personer i kjerneteamet deres, pluss at de jobber med flere frilansere. Det er verdt å merke seg at EdTech Foundry samarbeider med flere norske utdannings- og forskningsinstitusjoner (UiO, BI, Westerdals, NFR mfl.).

For BI prøver de ut kommunikasjonsverktøyet Differ, som er en applikasjon for kursrelatert kommunikasjon. Der kan studenter snakke med foreleser og med medstudenter, både gjennom en anonymisert flate og eventuelt gjennom identifikasjon. Dette er en løsning som muliggjør rask og enkel direkte kontakt digitalt med lærer eller med andre studenter. Det kan åpne for en type kommunikasjon som kan oppleves nærere, noe følgende melding til foreleser kan være et eksempel på: «Hei. Fikk tilbakemelding fra en student som synes det

var en veldig fin stund da du satt på stolen og svarte på spørsmålene i dag. At det følte som det ble en tettere relasjon mellom deg og klassen.»

Verktøyet er i hovedsak tenkt å være studentdrevet for de aktuelle klassene. Applikasjonen inneholder også en automatisk læringsassistent der faglige og administrative ansatte kan sende ut automatiske beskjeder basert på studentens aktivitet. For eksempel kan studenter som ikke har begynt å lese en fagartikkel, få en god påminnelse – et puff – til å komme i gang i forkant av en forelesning eller et gruppearbeid. Påminnelsen kan også ha med lenker til video eller websider. Slike påminnelser eller puff (*nudges*) kan være nyttig for å stimulere til studentens egen læring. Det finnes flere entreprenørrettede it-selskap (edtech-selskaper mfl.) som bistår i den pågående digitaliseringen og tilretteleggingen for mer «kombinert» og smart interaksjon mellom elektroniske læringsssystem, fagpersonell og studenter i økonomisk-administrative fag.

Slike piloter drives gjennom til dels fragmenterte samarbeid og enklaver av eksperimentering. Om disse forsøkene med nye læringsformer leverer både kunnskap, ferdigheter og ønskede holdninger i tråd med læringsmålene, er det interessant å vite mer om.

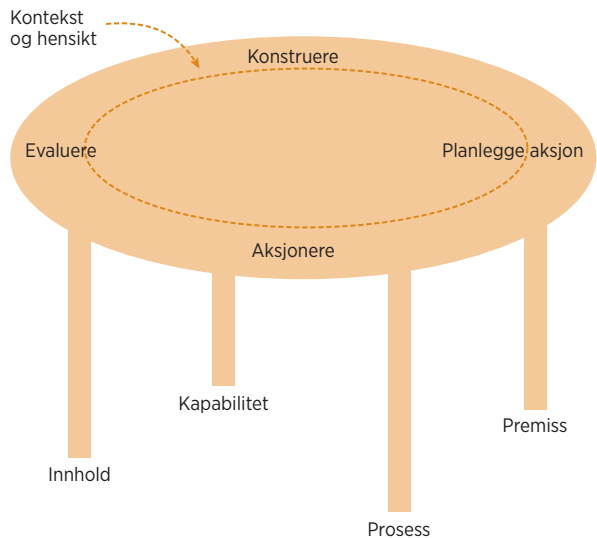
4 MOT EN UTVIDET LÆRINGS- OG LEDELSESFORSTÅELSE FOR 2025

Basert på en aksjonsbasert læringsmodell av Coghlan og Brannick (2014) drøfter vi læringens innhold, prosess og premisser som danner tre viktige pilarer i utviklingen av organisasjons- og ledelsesfagene. Vi har utvidet denne «læringskrakken» med et fjerde ben som vi kaller kompetanse/kapabilitet (se figur 3).

4.1 UTVIKLING AV LÆRINGSINNHOLD

Hva skal studenter lære – altså hvilket læringsutbytte skal de ha? Studentene i siviløkonomstudiet peker på åpenhet, fleksibilitet, nettverk og relasjoner. Næringslivet ser ut til å være opptatt av analytiske ferdigheter, teamarbeid og kommunikasjon. Dette er allerede mye av kjernen i organisasjonsfag. Det er tilsynelatende motsetningsfylt at studenter peker ut viktige områder innen dette faget, samtidig som faglærere opplever at mange studenter ikke møter til forelesningene. Dette kan tyde på at ikke bare innhold, men selve læringsprosessen må utvikles videre for å gi studenter noe mer. Studenter på BI ba for eksempel om:

FIGUR 3



- «Komme med flere relaterbare eksempler til arbeidslivet. Det argumenteres ofte (i alle fag) med at det er lettere å forstå når man kommer ut i arbeidslivet, men det gjøres lite innsats for å sette studentene i hypotetiske arbeidssituasjoner.»
- «Viktig og relevant læring i faget. Litt vanskelig å knytte teoriene opp mot praktiske eksempler uten mye erfaring.»

Grythe (2011) fremholder at undervisning der innholdet er forskningsbasert, kan skje både i tradisjonell forelesning, i aktiv diskusjon av innhold samt i studentsentrerte, undersøkende læreprosesser. Raaheim (2014) understreker at det foreleses for mye (på spissen kalt «papegøyelæring»), og han legger vekt på at mye av læringen skjer i forberedelsen og bearbeidingen av lærestoffet. Vår egen erfaring fra undervisning ved flere høyskoler er at både gode forelesninger og tilretteleggelse for interaktivitet verdsettes av studenter. En viktig innsikt hos flere lærere er at god læring kan fordre også en gjensidig utvikling av læringsinnhold. Det kan skje for eksempel gjennom improviserende samspill med studenter der lærer engasjert fanger opp læringsbehov hos studenter (se også Trøhaugen, 2013). Kunnskapsfilosofier har lenge forstått at kunnskap, ferdigheter (*know-how*) og holdninger (vilje, dyder) virker

gjensidig berikende og er forutsetninger for å få til god læring, også i og for næringsliv (se f.eks. Jevnaker, 1993; Molander, 1996). Mangel på samspill mellom disse kompetanseaspektene kan virke begrensende. Sammenheng mellom for eksempel vilje til ledelse (holdning) og måter å utøve denne på (kunnskap, ferdighet og klokskap) er anliggender som bør kultiveres allerede i studietiden, men hvordan?

4.2 UTVIKLING AV LÆRINGSPROSESSER

Tredjepartsaktører som EdTech Foundry, Kahoot mfl. kan lære oss noe om hvordan vi kan kople teknologi, organisasjon og ledelse med tanke på praktisk anvendelse, forretningsutvikling og samskaping. Denne typen selskap bidrar til eksperimenter innen og for mer interaktiv undervisning. Forsøkene utfolder seg ikke bare i spesielle oppstartsmiljøer, men også i nært samarbeid med undervisningsinstitusjoner, som Stanford, MIT, UiO eller Handelshøyskolen BI.

Videre er det verdt å notere at studentgrupper selv, slik som NHH-studenter, aktivt ytrer seg om utvikling av læring og prosesser gjennom sin egen perspektivmelding, som nylig ble kommunisert gjennom deres egenorganiserte næringslivssymposium i Bergen. Hvis det er riktig at (deler av) milleniumsgenerasjonen er svake på relasjonsferdigheter, viser slike initiativ fra økonomistudenter at mulighetene er *legio* for å gjøre noe med dette.

Blant en rekke tiltak som kan minske avstanden mellom utdanning og levende praksis, vil vi fremheve mulighet for et organisert praksisopphold (*internship*) hos en virkelig bedrift. Vår erfaring fra deltakelse i dette med kolleger på BI er at både god lærerstøtte og fellesarenaer ser ut til å være viktig for å dele studenters løpende erfaringer og styrke evnen til å opparbeide mestringstro, samarbeid og gjensidig forståelse.

Å kombinere ulike undervisningsformer og praksis vil kunne gjøre det lettere, mer interessant og mer relevant for studentene, som i stor grad vil ha behov for faget i praksis. Mange siviløkonomer søker seg til ulike lederstillinger og lærer i liten grad å lede gjennom kun å være mottaker av teori i et auditorium. Første skritt på veien kan være å variere undervisningen i klasserommet, for eksempel med webinarer. Dette er ikke en tradisjonell forelesning på video, men et virtuelt, interaktivt klasserom hvor studentene ser og hører foreleser. Studentene kan chatte, delta i avstemninger

og skrive inn spørsmål til foreleser. Vi har testet denne formen med årets førsteklasinger to ganger i løpet av semesteret, og de synes det er både effektivt og tidsbesparende, og ikke minst at det senker terskelen for å stille spørsmål. På den annen side gir webinarer slik de gjennomføres i dag, færre gjensidige sansesignaler sammenlignet med samtidig fysisk tilstedeværelse (jf. Mjelde & Nesheim, 2015). Men slike nye medier åpner utvilsomt noen nye muligheter. Å få til en konstruktiv dialog med mange oppleves ofte som svært vanskelig innenfor rammen av en normalforelesning.

4.3 UTVIKLING AV LÆRINGSPREMISSER

Studenter etterspør ikke overraskende mer vekt på praktisk anvendelse (*adaptability*) og tar med relasjonsbygging og sosialt fellesskap som viktig. Arbeidsgivere er også opptatt av å utvikle teamarbeid og kommunikasjonsferdigheter som fremtidige kompetanser, noe som kom tydelig frem i det omtalte *skills*-prosjektet (Rasmussen, 2016). Vi finner at dette er viktige anliggender også for å utvikle mestringsevne, kreativ selvtillit, lydhørhet og gode observasjonsevner sammen med andre. Robert Chia (2014) ved Adam Smith Business School fremholder at «greater pedagogical priority is placed on refining perceptual sensibilities and expanding horizons of comprehension over that of content-knowledge dissemination». En viktig premis i Chias artikkel er å bevisstgjøre ledelse og studenter ved handelshøyskoler ikke bare i det åpenbart «relevante». Snarere peker han på det å kunne fange opp og *gjøre relevant* mye mer av det som andre overser. Det kan både gi grunnlag for innovasjon og fremtidig verdiskaping, og det er også en av få kompetanser som ikke blir foreldet.

4.4 UTVIKLING AV KOMPETANSE/KAPABILITET

Tronstad (2012, s. 89) stiller spørsmål ved om studentene etter fem års siviløkonomutdanning har klart å opparbeide seg forutsetningene som trengs for å bli en god leder. Dagens studenter etterlyser «å lære å anvende kunnskapen vi får» (jf. vår undersøkelse i BI forelesning, 1. mars 2017). Artikkelen har identifisert noen problematiske forhold spisset inn mot det motsetningsfylte ved at mange av kandidatene vil bli ledere, trass i at få tilsynelatende engasjerer seg i ledelsesfaget. Mange blir utvilsomt ledere uten å ha lært mye om å kunne lede, og mange siviløkonomer tør å bli ledere. Vår billedbruk, «de måske egnede», illustrerer at vi

TABELL 1 Aspekter ved fremtidig læring.

	SETT FRA UTDANNINGSINSTITUSJON	SETT FRA STUDENTER	SETT FRA NYE TREDJEPARTER
INNHold	Omfattende femårsprogram Samstemt undervisning, læringsmål og resultater	Nettverk Forstå markedet / relevans Teknologi Større bredde i kunnskap	Plattformer (flere ulike) Spill Program Konferanser
PROSESSER	Tradisjonell og blandet læring digitalt/fysisk Forelesning og seminar Oppgavearbeid Webinarer mv. Case- og prosjektarbeid Tilpassete eksamensformer	Praktisk anvendelse Mer feedback Mer involvering	Praktisk anvendelse Finne forretningskonsept Workshop Pitching (ideer) Personlig oppfølging via teknologi og mentorer
PREMISSER	Seleksjon av studenter Godkjent kursplan Vitenskapelig ansatte Forsknings- og kunnskapsbasert og pedagogisk undervisning.	Ikke tilgjengelig informasjon (men mye tyder på at de ikke etterspør at det skal være lettere; jf. «flere oppgaver», «mer involvering med studenter», «få dem til å jobbe mer med faget») Studenter er opptatt av relevans og viktighet samt nettverk til næringsliv	Seleksjon av målgrupper Kursplan Vitenskapelig ansatte og tredjepart samarbeider Tverrfaglig fremtidsbasert
KOMPETANSE/ KAPABILITET	Tendens til lærersentrert og administrativ tilnærming	Lære å anvende kunnskapen Evne til å forutse hva vi kommer til å trenge å lære Mer ledelsesfag, slike ting teknologien ikke får gjort for oss	Interaktivitet med teknologi Relasjon student/lærer Edutainment Variasjon Små dytt (<i>nudges</i>)

står overfor et såkalt gjenstridig problem (*wicked problem*) – altså et spørsmål som det er verdt å tenke mer over, men som ikke har et enkelt svar. Artikkelen har med andre ord identifisert et faglig fundert problemkompleks som vi tror kan gi rom for ny viten. De som utdanner siviløkonomer, utfordres til å ta tak i dette problemet ved å videreutvikle og reflektere over dagens undervisningspraksis i organisasjons- og ledelsesfag.

Noen viktige aspekter ved fremtidig læring ut fra de fire pilarene for mer aktiv læring som vi har tatt opp, er oppsummert i tabell 1.

KONKLUSJON

I denne artikkelen har vi diskutert tre innganger til sentrale utfordringer for siviløkonomstudiet med spesiell vekt på organisasjons- og ledelsesfag. Et interessant trekk vi har identifisert, er knyttet til spenningen mellom samstemt og usamstemt undervisning. Det som studentene angivelig har en tendens til å velge bort fordi det «ikke er pensum», har samtidig viktige implikasjoner for den nærmest rituelle sjekkingen av «læringsmål» i dag. Læringsmål kan bikke over fra å være det godes venn til å bli dets fiende.

Fremtidens siviløkonomer skal jo ikke bare lære å kunne, ville og tørre lede seg selv i snever forstand. Selvledelse og ledelse av, med og for andre kan forstås utvidet til både teamarbeid og krevende samspill med mange interessenter. Da må muligheten for å forstå og øve på samskaping og refleksjon inn i faget (også Eide mfl., 2013). Dette er noe som interessant nok også kan bygge på tidligere forsøk i Norge og andre steder, med selvstyrte grupper, jobbotrasjon, utvidet ansvar og bedriftsdemokrati i og for eget arbeidsmiljø (Thorsrud & Emery, 1970; Levin, 2012). Det innebærer som studenter skrev nylig (i en anonym forslagsrunde), å «bli «rustet til samarbeid», «kunne skape/håndtere nettverk», «lære å lære» og «være fremtidsrettet – ta hensyn til samfunnets utvikling».

Med andre ord kan vi si at studentene ikke bare tilfører nye forventninger, de bidrar også til å stille reflekterende spørsmål om hva vi trenger mer av i utdanningen for å skape fremtidens virksomheter. Utfordringen for oss fagpersoner er å bidra til å gi rom for både mer teamarbeid og nye spørsmål og undring i undervisningen, noe som synes særlig viktig i ledelses- og organisasjonsfaget.

REFERANSER

- Alvesson, M. (2011). Hvordan motivere individer. *Magma*, 3, 33–40.
- Asting, C. Swanberg, A.B. (2011). *How can we make junior business students understand the importance of learning organizational behavior and management?* Seminar.net 2011, 2.
- Arnulf, J.K. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biggs, J., & Tang, C. (1999/2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4. utg. Berkshire, UK: McGraw-Hill.
- Bloomberg Institute (2011). *Bloomberg Assessment Test (BAT)*. Hentet 1.5.2017 fra https://www.dasta.auth.gr/uploaded_files/634721660197565774.pdf
- Bonvik, Ø. (2015). *Frist meg ikke inn i ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, A., & Sandelands, L. (2015). First passion: Wonder in organizational inquiry. *Management Learning*, 46(4), 373–390.
- Chia, R. (2014). From relevance to relevelate. How university-based business school can remain seats of «higher» learning and still contribute effectively to business. *Journal of Management Development*, 33(5), 443–455.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization*. 4. utg. London: Sage.
- Dweck, C. (2014). *The Power of Yet*. Presentation at TEDxNorkoping, 12. sept. Hentet 6.4.2017 fra <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic>
- Eide D., Ladegård G., Langåker, L., Lines, R., Nilsen, E., & Wennes, G. (2013). Grunnleggende utfordrende – utfordringer i undervisning av grunnleggende organisasjonsfag. *Magma*, 5, 49–58.
- Ekeseth, F.C. (2012, 20.11.). Økonomer og ingeniører styrer landet. *Dagens Næringsliv*. Hentet 6.4.2017 fra <http://www.dn.no/nyheter/naringsliv/2012/11/20/okonomer-og-ingeniorer-styrer-landet>
- Gaasemyr, M. (2007). Populært studium. *Magma*, 4, 5.
- Grythe, J. (2011). Forskningsbasert undervisning som evidensbasert praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 386–397.
- Hellenes, K.H., Syse, P., & Dahl, H. mfl. (2017). *Studentenes perspektivmelding: «hvordan surfe bølgen»*. NHH-symposiet 2017. Hentet 6.4.2017 fra <https://symposiet.no/spm/>
- Hellstrøm, U.P. (2014, 22.6.). Halvparten vil bli sjef. *Aftenposten*. Hentet 1.3.2016 fra <http://www.aftenposten.no/>: <http://www.aftenposten.no/okonomi/Halvparten-vil-bli-sjef-86085b.html>
- Høeg, P. (2006 [1993]). *De måske egnede*. København: Rosinante.
- Jevnaker, B.H. (1993). *Kompetanse i praksis. I Strategisk personalledelse*, av O Nordhaug mfl. (red). Oslo: TANO, 139–172.
- Jørgensen, K. (2017). Fysisk tilstedeværelse på campus er ikke lenger hovedregelen. Så hvordan vil fremtidens læring foregå? *Rektorpodden: blended learning, teknologi og læringstrender* 30.03.2017. BI Handelshøyskolen. Hentet 28.4.2017 fra <https://www.bi.no/om-bi/nyheter/2017/03/rektorpodden-blended-learning-teknologi-og-laringstrender/>.
- Klemsdal, L. (2013). *Hva trenger vi ledere til?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laustsen, E. (2017, 20.4.). Dette er de mest populære studiene i Norge. *Dagens Næringsliv*. Hentet 28.4.2017 fra <https://www.dn.no/talent/2017/04/20/1102/Utdannelse/dette-er-de-mest-populaere-studiene-i-norge>
- Levin, M. (2012). Den norske arbeidslivsmodellen. *Magma*, 4, 20–23.
- Martinsen, Ø.L. (2011, 27.10.). Lederes 7 dødssynder. *BI Business Review*. Hentet 15.3.2017 fra <https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2011/10/Lederes-7-dodssynder>
- Martinsen, Ø.L., & Glasø, L. (2014). Lederes personlighet: Hva sier forskningen? *Magma*, 5, 26–34.
- Mazzucato, M. (2015). *The Entrepreneurial State. Debunking public vs. private sector myths*. New York: Public Affairs.
- Mjelde, M.E., & Nesheim, T. (2015). Ledelse i ulike kontekster. *Magma*, 2, 62–72.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Perez, C. (2003). *Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages*. Cheltenham Glos, UK: Edward Elgar.
- Norges Handelshøyskole (2016, 19.7.). *Stabilt høye opptakskrav på NHH*. Hentet 28.4.2017 fra <https://www.nhh.no/nyheter-fra-nhh/2016/juli/stabilt-hoye-opptakskrav-pa-nhh/>
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership*. London: Sage.
- Rasmussen, J. (2016). *Skills Survey – a summary*. Presentasjon. Handelshøyskolen BI august 2016.
- Raaheim, A. (2014, 3.1.). Papegøyelæring. Debatt. *Bergens Tidende*. Hentet 8.6.2017 fra <http://www.bt.no/btmeneringer/debatt/Papegoyelaring-282536b.html>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin. Advance online publication*. Hentet 28.4.2017 fra <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Selvik, A. (2014). Ledelse på hjernen – med hodet på jobb. *Magma*, 2, 20–26.
- Sewerin, T. (2012). *En plass i stolen*. Malmø: Tertulia.
- Sinek, S. (2016, desember). *Interview on Millennials in the Workplace*. Hentet 1.3.2017 fra <https://www.youtube.com/watch?v=hEROQp6QJNU>
- Škerlavaj, M., Dysvik, A., Černe, M., & Carlsen, A. (2016). Succeeding with capitalizing on creativity: an integrative framework. I M. Škerlavaj mfl., *Capitalizing on creativity at work: Fostering the implementation of creative ideas in organizations* (s. 335–344). Cheltenham Glos, UK, Northampton MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Thorsrud, E., & Emery, F. (1970). *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Tanum.
- Tronstad, A. (2012). Kan ledelse læres kun gjennom teori? *Magma*, 8, 89.
- Trøhaugen, L-A. (2013). *God undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.