



Universitetet
i Stavanger

DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i endringsledelse

Vårsemesteret, 2023

Åpen

Forfatter: Anja Normann Bjorheim,
Kandidatnr.: 224535

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Øystein Hatteland

Tittel på masteroppgaven: Ledelsesprogram som broen mellom akademikere og praktikere

Engelsk tittel: Educational program in management as a bridge between academics and practitioners

Emneord: Bro mellom akademikere og praktikere, generell kompetanse, Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, undervisning, subjektivering, rasjonalitet og intuisjon, selvinnsikt, ansvar

Sidetall: 83

+ vedlegg/annet: 7

Stavanger, 15.06.2023

.....
dato/år

Ledelsesprogram som broen mellom akademikere og praktikere



En masteravhandling i endringsledelse
Universitetet i Stavanger

Anja Normann Bjorheim
Våren 2023
Kandidatnr.: 224535

*forsidebildet er designet av forfatteren ved hjelp av «ikoner» i Word

Forord

To lærerike år på master i endringsledelse er ved veis ende. Det føles ikke lenge siden jeg møtte spent opp på campus en augustdag i 2021. Hjemme hadde jeg en gutt på tre år og en jente som akkurat hadde rundet sin første fødselsdag. En kan trygt si at jeg var spent på hvordan kombinasjonen mellom fulltidsstudier, jobb og småbarnslivet skulle bli.

Gjennom studiene har vi blitt presenterte for utallige teorier innenfor organisasjon og ledelse som vi etter beste evne har forsøkt å oversette til praksis i prosjekt- og eksamensoppgaver. Dette har jeg, som har noen års erfaring innenfor ledelse, kjent har vært både lærerikt, men samtidig veldig utfordrende. Derfor vekket det en interesse i meg; Hvordan oppleves det for studenter som kommer rett fra bachelor og uten yrkeserfaring å knytte sammen teori og praksis, når de kun har erfaring med det ene momentet? Hva kunne vært gjort for å i større grad hjelpe studenter å koble momentene sammen, og dermed hjelpe dem når de skal over broen fra academia til praksis? Disse refleksjonene har vekket en særlig nysgjerrighet hos meg, og de har derfor fungert som en bakgrunn for utarbeidelsen av masterprosjektet.

Nå er studenttilværelsen er forbi. Gutten har blitt fem, og jenta runder snart tre. Siste semester fullføres med blandede følelser. Siden augustdagen i 2021 har livet vært preget av harde prioriteringer og dårlig samvittighet. Samtidig ser jeg tilbake på de to siste årene med en stor takknemlighet for nyervervet kunnskap, og stolthet over det jeg har utrettet tross ikke-ideelle rammefaktorer. Likevel skal jeg ikke ha æren alene. Bak meg har det stått et solid støtteapparat som både har hjulpet og heiet.

Først og fremst vil jeg rette en takk til veilederen min, Øystein Hatteland, for god oppfølging og visdom. Du har åpnet blikket mitt for hva endringsledelse handler om – takk. Så vil jeg takke alle respondentene som har stilt seg disponible til intervju. Jeg skulle gjerne tatt en prat med dere alle igjen. En takk går også til de dugelige medstudentene mine. Studietiden hadde ikke vært det samme uten dere – gleder meg til fortsettelsen. Jeg vil også rette en takk til familie som har hjulpet med barnepass og korrekturlesing, og venner som har heiet meg frem. En takk må også gå til lederen min for enorm fleksibilitet og støtte når jeg har trengt det.

Sist men ikke minst må jeg rette en takk til han som nok har kjent mest på prisen det har kostet å sende mor i huset på masterstudium. Marius – takk for at du hele veien har heiet og hatt troen på meg når jeg har trengt det som mest. Du har tatt fullt ansvar hjemme, og du har gjort det som den største selvfølge. Dermed er det ikke tilstrekkelig å si at jeg klarte dette. *Vi klarte det!*

Nærbø, juni 2023
Anja Normann Bjorheim

«Start with yourself if you want to improve the world»

(van den Broek, 2005, s. 51).

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelsen *generell kompetanse* i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)* og evalueringsrapporter fra NIFU og NOKUT. Oppgaven har som siktemål å belyse problemstillingen; *Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?* Fokuset rettes mot hva som kan ilegges dette læringsutbyttet, og hvordan et økt læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse potensielt kan styrke broen for studenter som går fra å være akademikere til å bli praktikere. Oppgavens hypotese er at broens «byggemateriale» tradisjonelt sett har bestått av læringsutbytte i kunnskap og ferdigheter, og at generell kompetanses funksjon som broforsterker ikke er tilstrekkelig anerkjent. Dermed antas det videre at det blant undervisere på masterprogram i ledelse ikke er en enhetlig forståelse av hva som kan ilegges generell kompetanse i ledelse, og hvordan man velger å legge opp undervisningsmetoder med hensyn til dette læringsutbyttet. Det antas at det er lokale variasjoner både på de ulike undervisningsinstitusjonene, men også hos den enkelte underviser. Variasjonene vil antakeligvis påvirke hvordan broen blir og fungerer på det enkelte studieprogram- og emne.

Oppgaven gir en inngående beskrivelse i hvordan en utfra de teoretiske og empiriske funnene kan ilegge læringsutbyttekategorien generell kompetanse et innhold i ledelse. Hovedlinjene i denne forståelsen er at det viktigste redskapet en leder har er *en selv* (Scharmer, 2018). Dette kan forstås som å ha innsikt i seg selv ved å forstå sine egne systemer for tenking, forbindelsen og forskjellen mellom ens intuisjon og rasjonalitet, og samtidig forstå sine blindpunkter og ens potensielle innvendige feilkilder i avgjørelser og vurderinger. En må forstå sin innvendige tilstand i form av hvilke mekanismer som styrer ens handlinger, og hvordan en kan bli kjent med disse i henhold til å lede seg selv til nye handlingsmønstre. Som leder må en i tillegg ha ansvarsfølelse for seg selv og organisasjonen en jobber i. Som student kan man erverve dette ved å tilegne seg analytiske og kritiske evner som en får nytte både når en blir kjent med ens innvendige tilstand, men også i internalisering av de vitenskapelige teoriene. Dette anses i oppgaven som en kompleks, men essensiell øvelse. Videre vises det til at et viktig moment som må være tilstede i undervisningen i henhold til at dette læringsutbyttet i generell kompetanse skal kunne oppnås, er det Gert Biesta beskriver som subjektivering og kvalifisert frihet.

I den empiriske undersøkelsen er det benyttet kvalitativ metode i form av intervju med seks undervisere. Undersøkelsen gir dermed et forenklet bilde av en kompleks virkelighet, og funnene er for snevre til at de kan generaliseres. Resultatene av undersøkelsen viser at det er variasjoner både i hvordan generell kompetanse forstås individuelt, men også hvorvidt det er en kollegial forståelse på studieprogrammene av læringsutbyttekategorien generell kompetanse. Undersøkelsen viser også kontraster mellom respondentene i hvilken grad de anvender læringsutbyttebeskrivelsene i egne emneplaner når de utformer undervisningsoppleggene sine. Det vises til språklig uklarhet i kvalifikasjonsrammeverket og akademia, og utfordringer med å skille læringsutbyttekategoriene i NKR fra hverandre. I

tillegg peker respondentene på at det er et gap mellom tid til rådighet og omfanget på arbeidsoppgavene deres.

I henhold til å bygge bro over gapet, kan et læringsutbytte i generell kompetanse bidra til at studentene *selv* fungerer som en broforsterking mellom akademikere og praktikere. Som svar på problemstillingen, er konklusjonen at funksjonen generell kompetanse har som broforsterker vil avhenge av 1) hva som ileses et læringsutbytte i generell kompetanse lokalt, 2) studentens evne til selv å ta ansvar for sin egen livslange læring, og 3) undervisningen må tilrettelegges på en måte slik at studenter får erfaring med kvalifisert frihet.

Abstract

This project focus on the description of the learning outcome in the category general competence in the Norwegian Qualifications Framework for Lifelong Learning (NQF) and evaluation reports from NIFU and NOKUT. The aim of the assignment is to explore the issue; *How can general competence contribute to strengthen the bridge between academics and practitioners?* The focus is on how to understand this category, and how an increased learning outcome in general competence in management can potentially strengthen the bridge for students who go from being academics to becoming practitioners. The hypothesis is that the "building material" of the bridge has traditionally consisted of learning outcomes in knowledge and skills, and that the function of general competence as a bridge reinforcer is not sufficiently recognized. It is further assumed that there is not an uniform understanding among lecturers on master's program in management of what can be taught in general competence in management, and how to form the teaching methods according to this learning outcome. It is assumed that there are local variations both at the teaching institutions, but also within the individual teacher. The variations will probably affect how the bridge looks and functions on the individual study program and -subject.

The assignment provides an thorough suggestion of how general competence in management can be defined as based on the theoretical and empirical findings. The main lines of this understanding are that the most important tool a leader has is *one self* (Scharmer, 2018). This can be understood as having insight into one self by understanding one's own systems of thinking, the connection and difference between one's intuition and rationality, and at the same time understand one's blind spots and one's potential internal sources of error in decisions and judgments. One must understand one's inner state in terms of which mechanisms that affect one's actions, and how one can become familiar with these in order to lead oneself to new patterns of action. As a leader, you must also have a sense of responsibility for yourself and the organization you work in. As a student, you can acquire this by acquiring analytical and critical skills that you can use both when you get to know your inner state, but also in internalizing the scientific theories. This is considered in the thesis as a complex, but essential exercise. In accordance for this learning outcome to take place, it

is pointed out an important aspect that needs to be present in the education. This is what Gert Biesta describes as subjectivation and qualified freedom.

In the empirical research, a qualitative method was used in the form of interviews with six teachers. The survey gives a simplified picture of a complex reality, and the findings are too narrow to be generalized. The results of the survey show that there are variations both in how general competence is understood individually, but also whether there is an understanding among the colleagues at the two programs. The survey also shows contrasts between the respondents in whether they use the descriptions of the learning outcomes in their own subject when designing their lectures. The respondents points out the linguistic vagueness in the NQF and academia, and challenges in separating the learning outcome categories in the NQF from each other. In addition, the respondents point out that there is a gap between the time available and the quantity of their work tasks.

According to bridging the gap, a learning outcome in general competence can contribute to the students themselves acting as a bridge reinforcement between academics and practitioners. In relation to the problem, the conclusion is that this function will depend on 1) what is imposed as a learning outcome in general competence locally, 2) the student's ability to take responsibility for their own lifelong learning and 3) the teaching must be organized in such a way that students gain experience with qualified freedom.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
Abstract.....	v
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Avgrensning, problemstilling og operasjonalisering	2
1.3 Metode	4
1.4 Oppgavens oppbygging	4
2 Teorigrunnlag.....	6
2.1 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR).....	6
2.1.1 Oppbygging	7
2.1.2 Beskrivelse av generell kompetanse i NKR	8
2.2 Evaluering av læringsutbyttebeskrivelser	8
2.2.1 Oppsummering av evalueringene	10
2.3 Gapet mellom akademikere og praktikere	10
2.3.1 Et bilde av gapet	10
2.3.2 Gapet mellom forskning og undervisning	11
2.3.3 Å gjøre teoriene tilgjengelige for praksis	13
2.3.4 Oppsummering	13
2.4 Teoretiske implikasjoner for hvordan generell kompetanse kan forstås	14
2.4.1 Subjektivisering.....	14
2.4.2 Subjektivisering og ledelse.....	15
2.4.3 Sammenheng mellom rasjonalitet og intuisjon	16
2.4.4 Lederens viktigste redskap	17
2.4.5 Å se innover og utover.....	20
2.4.6 Generell kompetanse i ledelse – teoretisk oppsummering	21
2.5 Tilrettelegging av undervisningen	22
2.5.1 Undervisning som fremmer subjektivisering og generell kompetanse ...	22
2.6 Institusjonelle mekanismer	23
2.6.1 Institusjonell teori	23
3 Arbeidsform og metoder	25
3.1 De metodiske valgene som er gjort i denne undersøkelsen	25
3.1.1 Datatyper og metode.....	25
3.1.2 Utvalg av enheter.....	27
3.2 Databehandling og analyse	28
3.2.1 Databehandling.....	28
3.2.2 Analyse	28
3.3 Etske vurderinger	29
3.3.1 Svakheter ved undersøkelsen.....	29
3.3.2 Validitet og reliabilitet.....	30
4 Resultater	33
4.1 Respondentenes forståelse av generell kompetanse i ledelse	33
4.1.1 Kompleksiteten i ledelse.....	33
4.1.2 Generell kompetanse som brobygger	35
4.2 Utarbeiding av undervisningen og valg av undervisningsmetoder.....	37
4.2.1 Formulering av læringsutbyttebeskrivelsene og planlegging av undervisningen	37
4.2.2 Undervisningsmetoder som fremmer generell kompetanse	39
4.3 Mekanismer som kan påvirke broen	39
4.3.1 utfordringer med å skille mellom læringsutbyttekategoriene	40

4.3.2	Uklarhet i akademia.....	42
4.3.3	Gapet mellom tid og arbeidsoppgaver.....	42
4.3.4	Mangel på felles forståelse av generell kompetanse	43
4.4	Oppsummering av empiriske funn.....	43
5	Drøfting.....	46
5.1	Forståelse av generell kompetanse i ledelse	46
5.1.1	Kompleksiteten i ledelse.....	47
5.1.2	Generell kompetanse som brobygger	49
5.1.3	Oppsummering av forståelsen av generell kompetanse	51
5.2	Utarbeiding av undervisningen	52
5.2.1	Oppsummering	55
5.3	Mekanismer som påvirker brobyggingen	56
5.3.1	Løskobling mellom de formelle strukturene og handlingene.....	56
5.3.2	Gapet mellom tid og arbeidsoppgaver – mangel på felles forståelse av generell kompetanse	59
5.4	Oppsummering av diskusjon.....	59
6	Avslutning.....	62
6.1	Oppsummering av prosjektet	62
6.2	Konklusjon.....	64
6.3	Til videre forskning.....	68
7	Litteraturliste.....	69
8	Figurliste	72
	Vedlegg.....	73
	Vedlegg 1 – Introvisjonsspørsmål.....	73
	Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	74
	Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	75
	Vedlegg 4 – E-post til respondenter.....	78
	Vedlegg 5 – Oversikt undervisningsaktiviteter.....	79
	Vedlegg 6 – Speilingsøvelse	80

Figurliste

Figur 1 - Læringsutbyttebeskrivelse langs den horisontale dimensjonen.....	72
Figur 2 – Innsikt og utsikt.....	72

Vedleggsliste

Vedlegg 1 – Introvisjonsspørsmål	73
Vedlegg 2 – Intervjuguide	74
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	75
Vedlegg 4 – E-post til respondenter	78
Vedlegg 5 – Oversikt undervisningsaktiviteter	79
Vedlegg 6 – Speilingsøvelse.....	80

1 Innledning

Gapet mellom akademikere og praktikere har vært anerkjent og forsket på i mange år. Det å lykkes med å overføre evidensbaserte teorier til utøvende handlinger i praksisfeltet er en kjent utfordring i de fleste organisasjoner og på tvers av utdanningsdisipliner i både offentlig og privat sektor. Otto Ottesen peker på at nye og tidligere undersøkelser viser at både de som har tatt etterutdanning og kompetanseutviklingsprogrammer i liten grad lykkes med å overføre og å ta i bruk denne nyervervede kunnskapen i praksis. Ottesen stiller spørsmål ved hvorfor dette gapet mellom teori og praksis eksisterer, og hvorfor denne kunnskapsoverføringen er så utfordrende (Ottesen, 2011b, s.17). Dette prosjektet vil omhandle brobyggingen over dette gapet som eksisterer mellom akademikere og praktikere, og hvordan broen potensielt kan styrkes gjennom ledelsesprogram på masternivå. Videre i dette kapitlet vil det gis beskrivelse av bakgrunnen for tematikken, problemstilling, avgrensning og operasjonalisering, metode og oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn

Prosjektet tar utgangspunkt i arbeidet med de nasjonale føringene for utdanningsinstitusjonene som presenteres i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. NKR ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. Selve arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket har som målsetting å gjøre utdanningssystemene mer forståelige nasjonalt og internasjonalt, tilrettelegge for økt mobilitet innenfor og mellom landegrensene, samt bidra til mer fleksible læringsveier som dermed kan bidra til å styrke livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4). I NKR vektlegges det at studenters forventede læringsutbytte skal beskrives ut fra kategoriene *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. Læringsutbyttebeskrivelsene skal bidra til at læring blir mer transparent og forståelig. I tillegg skal de ha en funksjon som kontrakt mellom institusjon og student, samt gi informasjon ut til arbeids- og samfunnslivet om hva en kan forvente av kvalifikasjoner (NOKUT, 2023c). NKR gir ikke konkrete og fagspesifikke læringsutbyttebeskrivelser. Det har heller funksjonen som en overordnet standard for hvordan en strukturerer læringsutbyttebeskrivelsene og hvilket språk standarden benytter (NOKUT, 2023b).

Læringsutbyttebeskrivelsene har en viktig funksjon som pedagogisk verktøy. De kan anvendes i arbeidet med å utforme, utvikle og revidere de ulike pedagogiske oppleggene samt undervisnings- og vurderingsformene. Dermed skal læringsutbyttebeskrivelsene inngå som et verktøy i arbeidet med å heve kvaliteten på utdanningene. Arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser snur også oppmerksomheten vedrørende hva det er som skal utgjøre utdanningen. Fra å konsentrere utdanningen rundt momenter som pensum, eksamen og arbeidstimer, vil en heller fokusere på *om* og *hvordan* det pedagogiske opplegget og vurderingsformene er egnet i henhold til å oppnå det ønskelige læringsutbyttet. I tillegg kan arbeidet med læringsutbytte og læringsutbyttebeskrivelser bidra som verktøy for å kartlegge og balansere hvilke behov arbeidslivet har, og hva som er forventet av faget og fagmiljøet. Dette kan medføre utdanninger med høy kvalitet (NOKUT, 2023c). Ut fra denne beskrivelsen, kan en tolke det som at læringsutbyttebeskrivelsene i NKR har en viktig rolle i utformingen

av undervisningen, og kontakten mellom undervisningsinstitusjon, studentene og arbeids- og samfunnslivet, nettopp fordi de har funksjonen som kontrakt mellom de ulike partene. En kan dermed anta at arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene potensielt vil kunne påvirke brobyggingen mellom akademia og praksis.

Videre vil det gis en beskrivelse av avgrensningen, problemstillingen og operasjonaliseringen som har ledet til utviklingen av forskningsspørsmålene.

1.2 Avgrensning, problemstilling og operasjonalisering

Et sted det går an å studere hvordan broen mellom akademikere og praktikere blir til i praksis, er hvordan læringsutbyttebeskrivelsene anvendes som pedagogiske verktøy. Dermed fører dette videre til prosessen med å formulere og begrunne læringsutbyttebeskrivelser for studieprogram og -emner i ledelse/endringsledelse, og sammenhengen disse har med undervisningsmetodene som nyttes for å oppnå disse læringsutbyttene. Som tidligere nevnt, vektlegges det i NKR at studenters forventede læringsutbytte skal beskrives ut fra kategoriene *kunnskap, ferdigheter* og *generell kompetanse* (NOKUT, 2023b). Hvilken påvirkning kvalifikasjonsrammeverket har hatt på utarbeidelse av program- og emnebeskrivelser samt undervisningsoppleggene per dags dato, blir blant annet presentert i to ulike rapporter. Den 3. november 2022 publiserte nemlig NOKUT rapport 2022:18 *Evaluering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), delrapport 1*, og den 5. desember 2022 publiserte NIFU rapport 2022:29, *Bruken av læringsutbyttebeskrivelser. En kunnskapsoppsummering*. I korte trekk viser rapportene til at det mellom utdanningsinstitusjoner er delte meninger om forståelsen av kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene, og det er variasjoner i hvilken grad disse anvendes. Det fremkommer at særlig de større institusjonene for høyere utdanning uttrykker skepsis til NKR. De hevder at læringsutbyttebeskrivelsene oppfattes som både instrumentelle, vanskelige og tvetydige verktøy for å administrere og styre studieprogrammer. Det kommer blant annet frem at flere mener at språket i kvalifikasjonsrammeverket er unødvendig komplisert for ansatte, studenter og praksisveiledere og at det av den grunn vil være innskrenkende for det pedagogiske arbeidet. I tillegg beskriver de høyere utdanningsinstitusjonene at de instrumentelle føringene gjør det utfordrende å skille mellom læringsutbyttet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Kategorien de opplever minst utfordringer med er kunnskap (Flobakk-Sitter & Fossum, 2022; Aarstad, et al., 2022).

I oppgavekonteksten vil broen forstås som læringsutbyttet i de formelle studieprogrammene som gis av universiteter og vitenskapelige høyskoler i inn-og utland. Videre kan en tenke at broens «byggemateriale» tradisjonelt sett har bestått av studenters læringsutbytte når det kommer til kunnskap og ferdigheter. Som student presenteres en for et stort mangfold av evidensbaserte teorier og ferdigheter som kommende ledere kan ha behov for i henhold til å forstå ledelse og organisasjonsutvikling, og for å kunne fungere i sin yrkesaktive rolle. Eksempler på dette kan være alt fra tradisjonelle organisasjonsteorier som taylorismen, Webers byråkratiteori og Human relations, til nyere forskning som eksempelvis Peter Senges fem disipliner for lærende organisasjoner. «X-faktoren» når det kommer til å styrke

byggematerialet i broen mellom akademikere og praktikere kan derimot antas å være knyttet til læringsutbyttet i *generell kompetanse*. Noen søk i program- og emneplaner på utdanningsinstitusjoners hjemmesider viser variasjoner i læringsutbyttebeskrivelsene, særlig under kategorien generell kompetanse. Formuleringer som omhandler det å kommunisere faglige problemstillinger og anvende kunnskap og ferdigheter går igjen flere steder. Likevel er det enkelte studieprogram og -emner som utelater kategorien generell kompetanse helt fra læringsutbyttebeskrivelsene. Dette kan vitne om at læringsutbyttebeskrivelsene sin funksjon som pedagogisk verktøy og kontrakt mellom undervisningsinstitusjon, student og arbeidsliv, ikke er blitt tatt til følge av alle aktørene. Dermed kan en stille spørsmål ved i hvilken grad læringsutbyttebeskrivelsene nyttes i utarbeidingen av program-, emneplaner og det undervisningspedagogiske, og hva som er årsaken til at generell kompetanse utelates fra planene? En antakelse kan være at det per nå ikke finnes en enhetlig og dekkende forståelse av hva som kan oppfattes som generell kompetanse i ledelse og endringsledelse. Dette kan gjenspeiles i NIFU- og NOKUT-rapportenes problematisering av å dele læringsutbyttet inn i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, og som enkelte program- og emnebeskrivelser er eksempler på. Den underliggende hypotesen for dette prosjektet er derfor at hvordan generell kompetanse forstås, og føringene denne forståelsen gir for måten undervisningsoppleggene utformes, vil ha avgjørende betydning for hvordan broen i de konkrete studieprogrammene blir og fungerer. En kan stille spørsmål ved hvordan undervisningen legges til rette for studenters læringsutbytte, særlig med hensyn til generell kompetanse, dersom formuleringene i program- og emnebeskrivelsene ikke gir noen tydelig læringsutbyttebeskrivelse i nettopp generell kompetanse. På bakgrunn av dette, lyder oppgavens problemstilling som følger;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

En kan stille spørsmål ved hvilken effekt nasjonale føringene som kvalifikasjonsrammeverket vil ha på organisasjoner i form av universiteter og høyskoler, samt organisasjonsmedlemmene i disse. Ut fra forskning om det institusjonelle organisasjonsperspektivet er det tenkelig at effekten av disse føringene vil påvirkes av lokale forutsetninger og forhold i de organisasjonene som tilbyr undervisning på masternivå i ledelse/endringsledelse. Et viktig bakteppe for oppgaven er derfor det institusjonelle, og delvis det ny-institusjonelle, organisasjonsperspektivet, og institusjonens respons på endringer fra nasjonalt hold. Verken organisasjonene eller aktørene som tilbyr utdanningene er tomme kar som kan fylles med nytt innhold. De innehar både bevisste og ubevisste ontologiske og epistemologiske antakelser som vil påvirke deres forståelse av de overordnede føringene, og i hvilken grad disse føringene vil medføre endring i deres innarbeidede handlinger. I hvilken grad disse antakelsene vil sile ut og omdanne de overordnede føringene til lokale handlinger, vil kunne gi bestemmelser for hvordan broen vil se ut og fungere på de ulike lokasjonene der undervisningen gis. Dermed er det aktuelt i dette prosjektet å undersøke hvilke mekanismer man kan anta vil påvirke – og potensielt forsinke – effekten av de nasjonale føringene; både organisasjonsmessige og individuelle. For å besvare problemstillingen, vil det i denne oppgaven dermed gjøres forsøk på å definere generell kompetanse som en noe mer enn

kunnskap og ferdigheter, og prøve å gi denne et innhold som beskriver hvordan den kan være brobyggende mellom teori og praksis. Ut fra et institusjonelt perspektiv vil det samtidig bli undersøkt hvilke mekanismer som potensielt kan bidra til å forsinke denne brobyggingen. I henhold til å undersøke dette videre, ser oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål ut som følger:

Problemstilling:

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

Forskningsspørsmål:

1. *Hva er undervisere på masterprogram i ledelse sin oppfatning av generell kompetanse?*
2. *Hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å styrke studenters læringsutbytte i generelle kompetanse?*
3. *Hvilke mekanismer kan potensielt påvirke arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og dermed påvirke broen?*

1.3 Metode

Dette er en kvalitativ studie som avgrenser seg til to ulike ledelsesprogram på masternivå. Siden NOKUT-rapporten viser til at det særlig er de større høyere utdanningsinstitusjonene som er kritiske til NKR og læringsutbyttebeskrivelsene, har valget falt på respondenter fra to masterprogram i ledelse lokalisert på to ulike universiteter i Norge. For å kunne belyse noen av de lokale variasjonene kvalifikasjonsrammeverket har hatt på undervisningsoppleggene, er det utført kvalitative intervju med tre ulike respondenter fra hvert studieprogram. Dermed er det gjennomført intervju med totalt seks respondenter. Funnene fra de kvalitative intervjuene gir et forenklet bilde av en kompleks virkelighet. Siden undersøkelsen bare tar for seg to ulike studieprogram, med seks ulike forelesere, er funnene for snevre til at de kan generaliseres. De gir likevel noen indikasjoner på hvordan enkelte undervisere oppfatter og arbeider med læringsutbyttebeskrivelsene individuelt og kollegialt, og da særlig generell kompetanse. Samtidig kan undersøkelsen gi noen indikasjoner for hvordan de utformer studieprogrammene- og emnene med hensyn til læringsutbyttebeskrivelsene, og hvilke undervisningsmetoder som velges med sikte på læringsutbytte i generell kompetanse.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 *Teorigrunnlag* vil det redegjøres for oppgavens teoretiske ramme. I kapittel 3 *Arbeidsform og metoder* gis det en innføring av de metodiske valgene som er blitt gjort i forkant og underveis i forskningsprosjektet, og de etiske vurderingene av gjennomførelsen av oppgaven. I kapittel 4 *Resultater* presenteres de empiriske funnene som ut fra analysen har blitt vurdert som de mest relevante i oppgavekonteksten. I kapittel 5 *Drøfting* diskuteres de

empiriske funnene opp mot de teoretiske perspektivene i oppgaven. I kapittel 6 *Avslutning konklusjon* gis det en oppsummering av prosjektets hovedlinjer, og det gis en konklusjonen for oppgavens problemstilling ut fra de teoretiske og empiriske funnene som er gjort.

2 Teorigrunnlag

Teorigrunnlaget danner basis for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I teorikapitlet vil det bli gitt en gjennomgående introduksjon av kvalifikasjonsrammeverket og rapportene fra NIFU og NOKUT. Videre vil gapet mellom akademikere og praktikere bli belyst ut fra forskningen til Sara L. Rynes, Jean M. Bartunek og Richard L. Daft (2001). I belysningen av undervisningens rolle i brobyggingen over gapet, vil forskningen til Lisa A. Burke-Smalley og Barbara L. Rau (2010) benyttes. Chris Grey (2017) trekkes inn i adresseringen av den språklige uklarheten i NKR som nevnes i NOKUT-rapporten, og den språklige uklarheten i akademia. I henhold til å gi noen implikasjoner om hva generell kompetanse i ledelse kan være, og hvordan dette kan skille seg fra kunnskap og ferdigheter, vil det bli vist til definisjonen i NKR, samtidig som det vil bli lagt til elementer fra Daniel Kahneman (2011/2013), Blaise Pascal i Per Lønning (1993), Claus Otto Scharmer (2018), Otto Ottesen (2011a; 2011b), van den Broek (2005) og Carl Cato Wadel (2012).

For å gi noen implikasjoner på hvordan undervisningsmetodene kan utformes med tanke på å styrke studenters læringsutbytte i generell kompetanse i ledelsesprogram på masternivå, vil det bli henvist til Gert Biesta (2020). For å belyse hvordan institusjonen påvirker oppfattelsen og mottakelsen av rammeverket, vil det vises til institusjonell teori presentert i Ulla Eriksson-Zetterquist, Thomas Kalling, Alexander Styhre og Kristin Woll (2014).

2.1 *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*

Som offentlig utdanningsinstitusjon har man en rekke lover og rammer man må legge til grunn når man utarbeider utdanningsprogrammene. Ett av disse er *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Kvalifikasjonsrammeverket viser nivå og progresjon i utdanningssystemet, og sammenhengen til arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Som nevnt innledningsvis, har NKR derfor som formål å gi informasjon om og kommunisere læringsutbytteskildringene og nivået av kvalifikasjoner en kan oppnå gjennom utdanningssystemet. En kvalifikasjon er noe en person kan få ved å oppnå et visst læringsutbytte, ved at læringsutbyttet er dokumentert samt at kvalifikasjonen er anerkjent av myndighetene (NOKUT, 2023b). Forelesere ved utdanningsinstitusjoner er nødt til å forholde seg til kvalifikasjonsrammeverket fordi dette fungerer som en kvalitetssikring av studieprogrammet de underviser i. Læringsutbyttet en som foreleser eller undervisningsinstitusjon legger til rette for gjennom studieprogrammene, må samsvare med nivået på utdanningen (NOKUT, 2023b). Læringsutbyttebeskrivelsen har en funksjon som kontrakt mellom institusjon og student/elev og som pedagogisk verktøy. I tillegg gir den informasjon ut til arbeids- og samfunnslivet om hva en kan forvente av kvalifikasjoner (NOKUT, 2023c). Derfor kan den i denne oppgaven antas å være bidragsyter til brobygging mellom akademia og praksis.

Det som vektlegges i karakteristikken av læringsutbytte og læringsutbyttebeskrivelsene, er at et læringsutbytte viser til det faktiske utbytte av utdanningen, og ikke innsatsfaktorene til studentene. Det handler altså om hva kandidaten skal kunne etter endt læringsprosess, og ikke

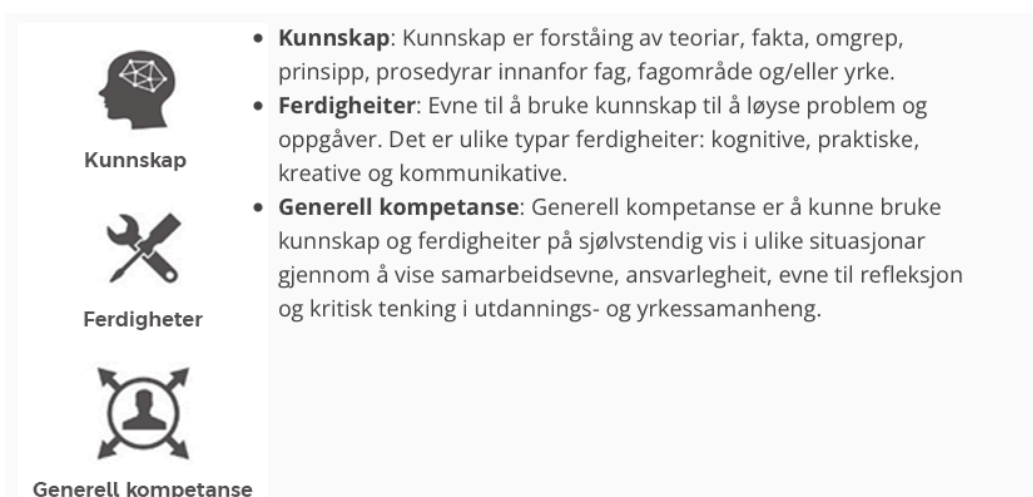
hva en har måttet gjøre for å komme dit (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8).

Læringsutbyttebeskrivelsene er derfor en måte å kommunisere hva en skal kunne etter endt utdanning. Samtidig skal det være et verktøy for faglærere og sensorer (NOKUT, 2023c). Det at studenten forstår og har et aktivt forhold til egen læringsprosess er et viktig pedagogisk element i den livslange læringen. Når det kommer til læringsutbytte og læringsutbyttemetodikken, er filosofien at en har et læringssyn der læring skal være en aktiv prosess. En utelukker derfor at den som lærer er en passiv mottaker av informasjon. Det vil si at kandidaten må både aktivt utføre oppgaver, men i tillegg ha eierforhold til prosessen. Kandidaten må derfor både forstå, samt ta del i, utformingen av læringsprosessen (NOKUT, 2023c).

2.1.1 Oppbygging

Kvalifikasjonsrammeverket er strukturert langs to dimensjoner som inndeler læringsutbyttebeskrivelser i type og nivå. De to dimensjonene kalles for den horisontale og den vertikale dimensjonen. Disse strukturene beskriver læringsutbytte som en kan forvente å oppnå etter gjennomført læringsprosess. Læringsutbyttet innebærer det en person kan forvente å vite, kunne, og å være i stand til å gjøre etter endt utdanning. I den vertikale dimensjonen er læringsutbyttebeskrivelsene delt inn i totalt 7 nivåer, som i NKR blir beskrevet som nivå 2-8. Disse nivåene illustrerer den økende kompleksiteten i læringsutbyttet. I den horisontale dimensjonen i kvalifikasjonsrammeverket blir det forventede læringsutbyttet fra de ulike læringsprosessene kommunisert gjennom læringsutbyttebeskrivelser ut fra kategoriene *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse* (NOKUT, 2023b; Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16). Dette illustreres videre i Figur 1.

Figur 1. Læringsutbyttebeskrivelsene



Figur 1. Læringsutbyttebeskrivelse langs den horisontale dimensjonen, 2023b, NOKUT.

(<https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/korleis-er-kvalifikasjonsrammeverket-bygd-opp/#regional>).

2.1.2 Beskrivelse av generell kompetanse i NKR

I NKR bemerkes det at det er ulik forståelse og oppfattelse mellom landene når det kommer til begrepet «kompetanse». Det er i tillegg variasjoner mellom noen av landene når det kommer til hvilken terminologi som nyttes for å beskrive denne kategorien i kvalifikasjonsrammeverkene. Eksempelvis bruker EQF begrepet *kompetanse*, mens England heller betegner dette som *selvstendighet* og *ansvarlighet*. I Sverige blir det poengtert at begrepet har et annet innhold hos dem enn det innholdet begrepet ilegges internasjonalt. Det kommer også frem at i Norge vil begrepet *kompetanse* alene heller ikke forteller hva som er ønskelig å uttrykke i læringsutbyttebeskrivelsen. Derfor er det bestemt at man i NKR bruker beskrivelsen *generell kompetanse*. I læringsutbyttebeskrivelsen for grunnskoleopplæringen blir dette betegnet som mestring på generelt overordnet nivå, og dette omfatter både kunnskap og ferdigheter. Det kommer også frem at *generell kompetanse* oppfattes som både et innarbeidet og meningsfylt begrep for andre opplærings- og utdanningsnivåer. Derfor blir dette begrepet også anvendt i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16).

2.2 Evaluering av læringsutbyttebeskrivelser

I følgende kapittel vil funn fra NIFU- og NOKUT- rapporten med relevans for dette prosjektet presenteres. Som nevnt innledningsvis, publiserte NIFU den 5. desember 2022, rapport 2022:29, *Bruken av læringsutbyttebeskrivelser. En kunnskapsoppsummering*. Rapporten har som formål å skaffe en oversikt over bruken av læringsutbyttebeskrivelsene i høyrere utdanning og høyrer yrkesfaglig utdanning i Norge. Rapporten viser til at i institusjonene for høyere utdanning oppfatter læringsutbyttebeskrivelsene som et vanskelig og tvetydig verktøy for å administrere og styre studieprogrammer, og at mange dermed mangler en faglig forankring i dette arbeidet. Årsaken til dette forklares med at læringsutbyttebeskrivelsene oppfattes mer som et politisk styringsverktøy fremfor et pedagogisk og didaktisk verktøy. Læringsutbyttebeskrivelsene oppfattes som tvetydige, og dette begrunnes med at de har uklare formål og teoretisk forankring. Funnene i rapporten indikerer at bruken av læringsutbyttebeskrivelsene har hatt liten eller ingen effekt på undervisningen og vurderingen i utdanningene (Flobakk-Sitter & Fossum, 2022, s. 71). Det kommer også frem flere steder i rapporten at flere utdanningsinstitusjoner opplever det som utfordrende å tolke det vanskelige språket i NKR, samt å skille mellom kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (Flobakk-Sitter & Fossum, 2022, s. 43). I NIFU-rapporten kommer det frem at det i etterkant av innføringen av kvalifikasjonsrammeverket i 2011, i hovedsak har blitt forsket på implementeringen og bruken av læringsutbyttebeskrivelser i revideringen og utviklingen av studieprogram- og emner, samt formuleringen av læringsutbyttebeskrivelsene. Derimot er det mindre forskning knyttet til bruken av læringsutbyttebeskrivelsene som et didaktisk og pedagogisk hjelpemiddel i undervisningen og i vurderingen av studenters læringsutbytte (Flobakk-Sitter & Fossum, 2022).

Den 3. november 2022 publiserte NOKUT rapport 2022:18 *Evaluering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), delrapport 1 – Kva meiner institusjonane og fagmiljøa om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og*

læringsutbyteskildringar? (03.11.2022). Denne rapporten er første rapport av et to-års evalueringsarbeid som er planlagt ferdigstilt 2. kvartal 2023 (NOKUT, 2023a). Som tittelen tilsier, presenterer rapporten datamaterialet fra selvevalueringen av hvordan et utvalg av utdanningsinstitusjoner og fagmiljø forstår, opplever og tar i bruk kvalifikasjonsrammeverket. Resultatene i rapporten viser at utdanningsinstitusjonene har blandede erfaringer i forhold til kvalifikasjonsrammeverket. Noen av funnene som fremkommer i NOKUT-rapporten avviker fra NIFU sin rapport. Det kommer blant annet frem at det er en gjennomgående tendens at institusjonene bevisst benytter læringsutbyttebeskrivelsene på programnivå i utarbeidelsen og valg av undervisnings-, lærings- og vurderingsformer, og at de «...opplever god sammenheng mellom læringsutbyteskildringane og undervisnings-, læring- og vurderingsformer. Fleire skildrar korleis fagmiljøa drøftar val av undervisnings-, lærings- og vurderingsformer for å medverke til at studenten oppnår det forventa læringsutbyttet» (Aarstad, et al., 2022, s. 14). I tillegg kommer det frem av rapporten at flere utdanningsinstitusjoner opplever at inndeling av læringsutbytte i de tre kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse har bidratt til en bedre forståelse av hvordan de ulike undervisnings-, lærings- og vurderingsformene kan bidra til å måle de ulike delene av studenters læringsutbytte (Aarstad, et al., 2022, s. 16).

Til tross for at det i NOKUT-rapporten kommer frem et annet perspektiv på utdanningsinstitusjoners oppfattelse og syn på NKR, kommer det i tillegg frem momenter som har flere overensstemmelser med NIFU-rapporten. Det trekkes frem at særlig de større høyere utdanningsinstitusjonene skiller seg ut fra synet om at læringsutbyttebeskrivelsene kan benyttes som potensielle pedagogiske og didaktiske verktøy. Disse utdanningsinstitusjonene er heller mer kritiske til rammeverket, og mener at det både er uklart og at det kreves for stor grad av lokal tilpasning for å imøtekomme kravene. Den gjennomgående kritikken er blant annet at NKR er en del av et større styringstrykk og at det ofte blir en administrativ øving å jobbe med kvalifikasjonsrammeverket (Aarstad, et al., 2022, s.11). Enkelte av de høyere utdanningsinstitusjonene peker også på at føringene i NKR er for instrumentelle og rigide for det videre pedagogiske arbeidet, og at særlig det å dele læringsutbyttebeskrivelsene i de tre kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse trekkes frem som eksempler på dette. De større høyere utdanningsinstitusjonene beskriver også at de ikke nytter kvalifikasjonsrammeverket i direkte grad i utviklingsarbeidet med studieprogrammene. Dette begrunnes med at rammeverket er av en for instrumentell karakter, og at det oppleves som et «overfladisk og byråkratisk» verktøy uten en ordentlig forankring i fagmiljøene. Derfor får det heller funksjonen som en sjekkliste fremfor et utviklingsverktøy. Derimot påpekes det videre i rapporten at utviklingsprosessene på de ulike studieprogrammene har forankring i fagmiljøene, og at disse prosessene skjer «nedenfra». I tillegg pekes det på at språket i NKR er unødvendig komplisert, og at det av den grunn også fungerer innskrenkende på det pedagogiske arbeidet (Aarstad et al., 2022, s. 14-16). I tillegg svarer nesten alle respondentene fra høyere utdanning at det er mangel på tilstrekkelige rammer i henhold til å utarbeide gode læringsutbyttebeskrivelser, og at dette arbeidet konkurrerer med andre arbeidsoppgaver (Aarstad et al., 2022, s. 28).

2.2.1 Oppsummering av evalueringene

Ut fra funnene i NIFU- og NOKUT-rapportene kan en anta at det er variasjoner i hvorvidt utdanningsinstitusjoner oppfatter læringsutbyttebeskrivelsene for tvetydige, politiske styringsverktøy, eller som nyttige verktøy for pedagogisk og didaktisk planlegging og vurdering. I NOKUT-rapporten peker funnene på at det er flere som opplever læringsutbyttekategoriene som forståelige, og at valg av undervisningsmetoder drøftes i fagmiljøene i henhold til hvilket læringsutbytte studentene skal kunne oppnå. Likevel fremkommer det i NOKUT-rapporten at særlig de høyrere utdanningsinstitusjonene opplever læringsutbyttebeskrivelsene som politiske styringsverktøy som er instrumentelle og rigide. Dette samsvarer med mange av funnene i NIFU-rapporten.

2.3 Gapet mellom akademikere og praktikere

I dette kapitlet vil det gis en kort presentasjon av hovedtrekkene til hvorfor gapet mellom akademikere og praktikere i ledelse eksisterer ut fra forskningen til Sara L. Rynes, Jean M. Bartunek og Richard L. Daft (2001). Ut fra oppgavens problemstilling, vil hovedfokuset i dette kapitlet omhandle undervisningens rolle i brobyggingen over gapet. I henhold til å belyse dette, vil forskningen til Lisa A. Burke-Smalley og Barbara L. Rau (2010) presenteres. I disse to forskningsartiklene nevnes flere momenter når det kommer til hva som kan bidra til å minske gapet, samt styrke broen mellom academia og praksis. Likevel vil det i denne sammenheng kun inkluderes de momentene som vurderes som relevante for oppgaven videre.

2.3.1 Et bilde av gapet

Rynes et al. (2001) ser i artikkelen *Across the Great Divide: Knowledge Creation and Transfer between Practitioners and Academics*, på det store skillet mellom kunnskapsutvikling og -overføring mellom akademikere og praktikere. De påpeker at akademikere og praktikere sjelden ser mot hverandre i søken etter nye strategier for ledelse. De ser heller ikke til hverandre når det handler om å finne ny inspirasjon i hva en skal undersøke. Derfor påpeker Rynes et al. at det av den grunn ikke er overraskende at det har oppstått et betydelig gap mellom de normative anbefalingene fra organisasjonsforskere, og den reelle ledelsespraksisen i organisasjoner. Videre hevder de at det gapet som finnes mellom akademikere og praktikere i organisasjonskonteksten ikke er unikt. Denne typen gap kan spores i nesten alle felt hvor det er både akademikere og praktikere. Årsaken til gapet, og hvordan en kan bygge bro over det, har blitt debattert i lange tider. Rynes et al. påpeker at akademikere og praktikere har en fundamental forskjellig referanseramme når det kommer til ontologisk og epistemologisk oppfatning av virkeligheten. Hvilken type informasjon en antar kan utgjøre gyldig grunnlag for handling, hvordan informasjon ordnes i henhold til å skape mening, samt hvilke erfaringer en benytter i henhold til å validere kunnskap og konstruere en meningsfull virkelighet, er ulik mellom akademikere og praktikere (2001, s. 340). Den mest vedvarende faktoren i opprettholdelse av gapet, hevdes å være at forskere og praktikere tilhører separate samfunn med svært ulike verdier og ideologier (Beyer & Trice, 1982, s. 608, sitert i Rynes et al., 2001, s. 341).

Rynes et al. trekker frem måten akademikere kommuniserer på til praktikere som en faktor som utfordrer brobyggingen over gapet (2001, s. 346). Videre beskriver de at det i vitenskapelige journaler og tidsskrifter i stor grad representeres eksplisitt kunnskap fra akademia, og dermed er få bidrag fra praksis (Sacket & Larson, 1990, sitert i Rynes et al., 2001, s. 348). På denne måten blir ikke resultatet en syntese mellom akademisk og praktisk kunnskap. Det blir heller en representasjon av enkle oversettelser av akademiske funn til det som antas å være praktikers språk og format. Flere forskere peker på at nettopp mangelen på å integrere perspektiver fra både akademikere og praktikere kan være årsaken til at denne kunnskapsoverføringen blir ineffektiv (Boland et al., 2001; Conger, 1998; Offermann & Spiros, 2001; Terpstra & Rozell, 1997a, sitert i Rynes et al., 2001, s. 348).

Videre presenterer Rynes et al. fire generelle forslag til akademikere som ønsker å dele kunnskap med, samt lære av organisasjoner. Forslagene kan i følge Rynes et al. bidra til å både øke relevansen og verdien av publisert forskning for både praktikere og akademikere. I denne sammenheng vil det fokuseres på det siste forslaget. Dette omhandler språket som nyttes i akademia, og gir en oppfordring til redaktørene av vitenskapelige tidsskrifter til også å bevege seg mot en utvidelse fremfor en spesialisering av språket og de retoriske strategiene som benyttes i organisasjonsvitenskapelig diskurs. En økt spesialisering i det vitenskapelige språket har en negativ påvirkning på samarbeidet på tvers av akademia og praksis (Daft, 1980, Hayes, 1992, McCloskey, 1994, sitert i Rynes et al., 2001, s. 350). Språklig spesialisering vil kunne medføre økte utfordringer i henhold til å bli eksperter på et felt. Det vil i tillegg kunne redusere sannsynlighetene for å kombinere kunnskap fra ulike disipliner, samtidig som at det kan bli utfordrende for praktikere å kombinere deres kunnskap med akademikere (Hakel, 1994; Offermann & Spiros, 2001, sitert i Rynes et al., 2001, s. 350).

2.3.2 *Gapet mellom forskning og undervisning*

Som det kommer frem både av Ottesen (2011b) og Rynes et al. (2001), er gapet mellom teori og praksis både kjent og uttalt blant forskere. Lisa A. Burke-Smalley og Barbara L. Rau (2010) viser til hvordan fokuset i denne diskusjonen har konsentrert seg om gapet mellom forskere og praktikere, og hvordan en kan bygge bro over dette. I artikkelen *The Research-Teaching Gap in Management* hevder likevel Burke og Rau at rollen som forskning og undervisning har sammen når det kommer til å tette dette gapet, eller bygge bro over det, blir utelatt fra diskusjonen. Samarbeidet mellom forskning og undervisning spiller en viktig rolle når en skal adressere gapet mellom akademikere og praktikere, hevder de (2010, s. 132). Burke og Rau beskriver hvordan forskning og undervisning kan ha en gjensidig positiv påvirkning på hverandre dersom en undersøker hvordan forskning kan bidra med informasjon til undervisningen, og hvordan undervisningen kan bidra til å opplyse forskningen. Burke og Rau hevder at en tettere kobling mellom forskning og undervisning kan være avgjørende i henhold til å styrke studenters forståelse av forskningens verdi for dem i rollen som fremtidige ledere, samt hvordan undervisning kan gi dem de nødvendige ferdighetene de trenger for å kunne anvende ledelsesforskning videre i yrkeslivet. Samtidig hevder de at en sterkere forbindelse mellom forskning og undervisning har potensiale til både å forme ledere som har ferdigheter til å forstå vitenskapelig forskning, men også ledere som verdsetter og

anerkjenner forskningens gyldighet. I tillegg vil et tettere samarbeid kunne tilrettelegge for at det dannes mer nyttig ledelsesforskning. Burke og Rau hevder at gapet mellom teori og praksis kan være større i undervisningsskoler enn forskningsintensive skoler, men de påpeker likevel at alle gap har potensiale til å reduseres noe (2010, s. 132).

Burke og Rau hevder at tidligere forskning ikke vekker stor optimisme når det kommer til i hvilken grad forsknings- og undervisningssynergien kan, eller ikke kan, oppnås. Et sterk og positiv forbindelse mellom forskning og undervisning kan best beskrives som et ideal eller en ønskestilstand. Det er heller noe en må jobbe hardt for å oppnå, enn noe som oppstår naturlig. Likevel påpeker Burke og Rau at det nettopp er evnen til å integrere forskning og undervisning som uten tvil er essensen i hva det vil si å utmerke seg som underviser. Som underviser er det derfor viktig å finne ut hvorfor forholdet mellom forskning og undervisning ikke skjer naturlig, og hva en som underviser kan gjøre med dette. Videre hevder Burke & Rau at en potensiell fremgang i å lukke gapet mellom forskning og praksis vil være et biprodukt av å adressere dette fundamentale problemet. Argumentet de bruker er at gjennom å integrere forskning og undervisning vil studentene være utrustet med den nyeste kunnskapen på feltet, og mer viktig – med ferdigheter de trenger for å være varige forbrukere av ledelsesforskning. Dermed kan de bedre identifisere og evaluere passende intervensjoner som en respons på ledelsesutfordringer i yrkeslivet. Ved å inkorporere eksisterende forskning i undervisningen, hjelper vi å legge til rette for økende læring hos studentene samt bruken av evidensbasert praksis hos kommende ledere (2010, s. 133).

Et viktig moment i artikkelen når det kommer til å knytte teori til praksis, er at som undervisere er det ikke tilstrekkelig å produsere for så å dele ledelsesforskningen i undervisningen. En må også tilrettelegge for kunnskapsutveksling mellom underviser og studenter (Locke, 1996, sitert i Burke & Rau, 2010, s. 135). I henhold til å oppnå dette, må det tilrettelegges for undervisningssituasjoner der studenter blir bedt om å analysere og potensielt implementere effektive forskningsprosedyrer. Dette vil sannsynligvis kreve en mindre autokratisk og statusbasert setting, og heller støtte et mer likestilt søk etter svar og læring (Brew, 2002; Dawson & Burke, 2008, sitert i Burke & Rau, 2010, s. 135). Gjennom å jobbe på denne måten, vil en kunne uteksaminere studenter som blir bedre ledere, fordi de forstår og vet hvordan en kan nytte forskning samtidig som de vet hvordan de kan evaluere intervensjoner på arbeidsplassen. De vil ha utviklet nyttige ferdigheter innenfor analyser og syntese, og dette kan være nyttige egenskaper hos ledere (Brew, 2003; Watson, 1993, sitert i Burke & Rau, 2010, s. 135).

I henhold til å styrke integreringen av forskning og undervisning, kommer Burke og Rau med flere forslag. De hevder blant annet at en kan begynne med student- og kollegaevaluering av undervisningen der en kan stille spørsmål ved i hvilken grad læreren tar inn egen eller andres forskning i undervisningen, og om de lykkes ved å gjøre det forståelig for studentene (Burke & Rau, 2010, s. 138-139). Det påpekes likevel at det ikke nødvendigvis er slik at radikale forandringer skal til for å styrke broen eller minske gapet mellom undervisning og forskning. Små justeringer kan være tilstrekkelig (Markides, 2007, s. 763, sitert i Burke & Rau, 2010, s. 141). Hver enkelt organisasjon og hver enkelt underviser har nok ikke behov for å ta i bruk

alle grepene. Eksempelvis vil det være noen undervisningsemner som i mindre grad har mulighet for å la studentene delta aktivt enn andre. Det er dog viktig med holistisk tilnærming der en ser til at programmet en jobber på har mer integrering mellom undervisning og forskning som helhet. I følge Burke og Rau er det mange undervisningsinstitusjoner som allerede utfører mye bra, men at de ikke nødvendigvis prøver å sammenfatte det på en måte som intensjonelt og strategisk adresserer gapet mellom forskning og undervisning. Ved økt bevissthet rundt emnet, vil en muligens kunne jobbe mot brobygging over gapet mellom akademikere og praktikere (Burke & Rau, 2010, s. 141).

2.3.3 Å gjøre teoriene tilgjengelige for praksis

Forståelsen av gapet mellom akademikere og praktikere kan ses i sammenheng med Chris Greys beskrivelse av at det har oppstått en blindvei i organisasjonsteorien. Denne blindveien har i følge Grey oppstått mellom de som tenker at de har en sofistikert forståelse av organisasjoner, og de som disse personene mener at *ikke* har en sofistikert forståelse av organisasjoner. De med sofistikert forståelse mener de bare kan skrive for hverandre, i følge Grey. Likevel hevder han at det de uten denne sofistikerte forståelsen skriver, likevel har muligheten til å nå et bredere publikum med sine tekster. Eneste haken her, er at den sofistikerte gruppen antar at de sistnevnte tekstene kun har banale budskap å komme med. Videre kommer han med nok en påstand. Det er at «ingen» leser den sofistikerte organisasjonslitteraturen, og at det å være sofistikert i måten å skrive på egentlig kan tolkes som en måte å føle overlegenhet ovenfor andre. Grey uttrykker sin fortvilelse over at noen av de viktigste bidragene til organisasjonsteorien bare er forståelig for noen få hundretalls mennesker i verden. Selv beskriver Grey å ha deltatt på akademiske konferanser der han ikke forstår hva som blir sagt og formidlet. Han stiller spørsmål ved hvordan de som ikke er forskere skal forstå budskapene som blir formidlet på disse konferansene, når til og med forskerne selv har problemer med å forstå dem. Han lander på konklusjonen om at det ikke nødvendigvis er lytterne det er noe galt med, men heller de som formidler teoriene – eller *måten* de formidler dem på (Grey, 2017, s. 9).

2.3.4 Oppsummering

Gapet mellom academia og praksis er komplekst og har blitt forsket på i mange år. Gapet kan en finne i nesten alle felt der det er akademikere og praktikere, og årsaken kan ha sammenhenger med ulikhetene i den ontologiske og epistemologiske virkelighetsoppfattelsen mellom akademikere og praktikere. Det blir fremhevet hvordan mangel på en syntese mellom akademisk og praktisk kunnskap utvider gapet og svekker broen over, og hvordan språklig spesialisering i forskning kan bidra negativt til brobyggingen. Videre pekes det på rollen som forskning og undervisning har sammen i henhold til å bygge bro over gapet. Det hevdes at en tettere kobling mellom forskning og undervisning kan være avgjørende i henhold til å styrke studenters forståelse av forskningens verdi for dem i rollen som fremtidige ledere, samt hvordan undervisning kan gi dem de nødvendige ferdighetene de trenger for å kunne anvende ledelsesforskning videre i yrkeslivet. Dermed kan styrking mellom forskning og undervisning bidra til å forme ledere som har ferdigheter til å forstå og anvende vitenskapelig forskning,

men også ledere som verdsetter og anerkjenner forskningens gyldighet. I henhold til å få til dette, fordrer det undervisere som integrerer forskning i undervisning. Dette skjer ikke naturlig. Undervisningen må tilrettelegges med sikte på kunnskapsutveksling mellom underviser og studenter i et mer likestilt søk etter svar og læring. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt forskningen er integrert i undervisningen, samt gjort forståelig for studentene. Det påpekes at det ikke nødvendigvis er radikale endringer som skal til for å styrke denne integreringen. En økt bevissthet på tematikken, og små justeringer kan være tilstrekkelig for å styrke brobyggingen over gapet mellom academia og praksis.

2.4 Teoretiske implikasjoner for hvordan generell kompetanse kan forstås

Følgende kapittel vil gi implikasjoner for hvordan generell kompetanse i ledelse kan forstås. Det vil også argumenteres for hvorfor denne forståelsen av generell kompetanse kan bidra til å styrke broen mellom academia og praksis. NKR sin beskrivelse av hva generell kompetanse er, er en generell beskrivelse som er ment å kunne tilpasses alle typer studieprogram på alle nivåer på tvers av fagdisipliner. Begrep som blir nevnt er; ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning, og det å bruke kunnskap og ferdigheter på en selvstendig og ansvarlig måte. Dette skal skje både i forhold til utdannings- og yrkessammenheng (NOKUT, 2023b). Som det kommer frem av NOKUT- og NIFU-rapportene, så er det flere undervisningsinstitusjoner som påpeker at det er utfordrende å forstå hva som inngår i de ulike kategoriene, og hvordan en skiller kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse fra hverandre. Som nevnt innledningsvis i kapittel 1, gjenspeiles utfordringene vedrørende disse skillene i mange av program- og emnebeskrivelsene på de ulike ledelsesprogrammene på masternivå. Videre i dette kapitlet vil det gis noen implikasjoner for hvordan generell kompetanse i *ledelse* kan forstås.

2.4.1 Subjektivisering

Gert Biesta (2020) redegjør for hvordan utdanning kan deles inn i tre domener; *kvalifikasjoner, sosialisering og subjektivisering*. De tre domene har ulikt innhold når det kommer til hvilke egenskaper i utdanningen de rommer. Likevel står de i et avhengighetsforhold til hverandre, slik som læringsutbyttekategoriene i NKR. Domenene har vært til hjelp for undervisere og undervisningssteder, men det er en viss uklarhet når det kommer til hva Biesta ilegger begrepet *subjektivisering* (Biesta, 2020, s. 89). Subjektivisering vil videre i oppgaven ses i sammenheng med generell kompetanse, og være et viktig moment i hva det vil si å ha generell kompetanse.

Ut fra oppfattelsen om at utdanning utarbeides ut fra disse tre domene, argumenterer Biesta med at undervisere alltid bør stille seg spørsmålet om hva de ønsker å oppnå innenfor hvert av de tre domene. Altså, hvilke formål hvert av de tre domene skal ha (Biesta, 2020, s. 92). Biesta beskriver at kvalifikasjonsdomenet omhandler kunnskapsoverføringen i undervisningen. Videre hevder han at en av nøkkelfunksjonene til utdanning å overføre kunnskap gjennom å gjøre kunnskap og ferdigheter tilgjengelig for mottakerne. Biesta

beskriver også hvordan kvalifikasjonsdomenet har sammenheng med sosialiseringsdomenet. I all representasjon av kunnskap og ferdigheter foreligger det i følge Biesta en slags skjult læreplan. Den kan i noen tilfelle være eksplisitt, men som regel vil dette være en implisitt og underliggende representasjon av kulturer, tradisjoner og praksiser (Biesta, 2020, s. 92).

Biesta argumenterer for at all utdanning har innvirkning på studenter som individ. Innvirkningen skjer enten som en forbedring eller begrensning av studenters kapasiteter og evner. Denne funksjonen kaller Biesta for *subjektivering*. Biesta beskriver subjektivering som menneskers frihet – friheten til å handle, eller å avstå fra å handle. Det å erfare denne valgfriheten for første gang, kan være en signifikant erfaring. Ut fra dette synet på frihet, kan frihet beskrives som noe fundamentalt eller eksistensielt. Det omhandler hvordan vi eksisterer, hvordan vi leder egne liv. Dette kan ingen gjøre for oss. Det handler om hvordan vi eksisterer som et subjekt i eget liv, ikke som et objekt for hva andre ønsker av oss (Biesta, 2020, s. 93).

2.4.2 *Subjektivering og ledelse*

Noe som kan ses i sammenheng med Biestas beskrivelse av subjektivering som menneskers frihet til å handle, er Otto Ottesens definisjon av ledelse. Han definerer ledelse som å *handle*. Du leder organisasjonen gjennom egne handlinger, og dette gjøres i relasjon til andre mennesker. Endringsledelse definerer han blant annet som å vurdere behovet for å handle for at virksomheten forandrer seg, men også å vurdere behovet for endring versus stabilitet - å handle eller å avstå fra handling (Ottesen, 2011a, s. 33). Som nevnt innledningsvis, vil det for leservennligheten ikke ilegges forskjell på forståelsen av begrepene ledelse og endringsledelse i denne oppgaven.

Et viktig moment når det kommer til subjektets frihet til å handle i beskrivelsen av subjektivering, er at det er snakk om kvalifisert frihet. Biesta beskriver kvalifisert frihet som noe integrert og tilknyttet til ens eksistens som subjekt. Med andre ord er ikke Biestas beskrivelse av frihet synonymt med at man kan handle som man vil. Frihet vil si at ens eksistens som subjekt ikke er for en selv alene, men alltid som en eksistens *i* og i forhold *til* verden – både i forhold til medmennesker og -dyr, så vel som de fysiske omgivelsene (Biesta, 2020, s. 95-96). Som en forlengelse av Biestas forståelse av subjektivering som kvalifisert frihet der en alltid eksisterer i og i forhold til verden, kan en se på Carl Cato Wadels beskrivelse av hvordan ledelse er relasjonelt. Ledelse kan ses på som en samhandling mellom mennesker gjennom betegnelsen av relasjonelle ferdigheter. Ledelse er noe som ledere og de ledede utøver sammen. For å lykkes med samhandling, forutsetter det at alle partene i samhandlingsprosessen innehar relasjonelle ferdigheter. Wadel beskriver dette som at deltakerne i samhandlingsprosessen har komplementære ferdigheter. Det vil si at det må være samsvar med hvordan mennesker *tar ledelsen*, og hvordan mennesker *lar seg lede* i henhold til at ledelse skal være relasjonell (Wadel, 2012). Den relasjonelle forståelsen av ledelse vil være grunnsynet på ledelse videre i oppgaven.

I redegjørelsen av subjektivering, understreker Biesta også hva det *ikke* er. Å eksistere som et subjekt, er ikke synonymt med ideen om identitet. Der identitet omhandler spørsmålet om hvem man er, omhandler subjektivering spørsmål som *hvordan* man er, hvordan en leder eget liv, hvordan en responderer og engasjerer seg i det livet byr på. Med andre ord omhandler subjektivering hva en velger å gjøre med ens egen identitet, ens kunnskap, kapasitet og kompetanse. I tillegg omhandler subjektivering hvordan en forholder seg til ens blindpunkter, manglende evner og inkompetanse (Biesta, 2020, s. 99).

I påfølgende delkapitler vil det redegjøres for hvilke mekanismer som kan styre lederens vurderinger for handlinger og hvordan man er.

2.4.3 Sammenheng mellom rasjonalitet og intuisjon

Ottesen redegjør for at man i møte med utfordringer som endringsledere finner tiltak som man basert på utfordringens art antar er løsningen. Disse prosessene kan blant annet være rasjonelle eller intuitive. At løsningen er rasjonell vil i enkle trekk bety at man bevisst forsøker å beskrive mål, samle inn og analysere relevant informasjon om organisasjonen og omverdenen. Deretter gjøres en systematisk og logisk vurdering av hvilke tiltak en bør foreta. Om prosessen derimot er intuitiv, vil en på bakgrunn av ens erfaring få det Ottesen kaller for en «totalfornekkelse» av hvilken løsning som passer til utfordringen (Ottesen, 2011a, s. 42). Sammenhengen mellom intuisjonen og rasjonaliteten vil videre belyses ut fra Per Lønnings beskrivelse av Blaise Pascals fornuft og lidenskap, samt Daniel Kahnemans to systemer for menneskelig tenking.

Per Lønning (1993) redegjør for Blaise Pascal sine *raisonnement* rundt menneskets fornuft – *raisons* – og menneskets hjerte og lidenskap – *passions*. I følge Pascal er fornuftens rekkevidde begrenset. Likevel er det bare fornuften selv som kan konstatere dens egen grense, vaner og ønsker, og som er i stand til å avsløre de sidene ved menneskers natur som unndrar seg intellektets lederskap. Videre beskrives hjertet og lidenskapen som menneskers evne til å gi seg hen til ubetinget kjærlighet. Fornuften kan avsløre disse forholdene, men fornuften kan likevel ikke fortelle oss hvem eller hva vi bør gi oss hen til. Pascals antakelse er at fornuften er fanget under en såkalt trelldom under impulser og lidenskaper som tilsynelatende virker fornuftige. Dette er likevel et skalkeskjul for noe som i virkeligheten er ufornuft. Fornuften kan derimot befri seg fra denne trelldommen ved å fastslå sin egen grense (Lønnings, 1993, s. 45-47).

I følge Pascal er viljen den dominerende faktor i mennesket. Mennesket er maskiner som blir drevet av lidenskapen, på lik linje som dyrene. Samtidig skiller mennesker seg fra dyrene fordi mennesker også drives av fornuften. Menneskets fornuft fungerer i en union med menneskets lidenskap, hvor den ene virker inn på den andre. Likevel står de selvstendig, og Pascals konklusjon står klart; det er ikke tilstrekkelig å bare bruke tanken. Resten av maskinen må også benyttes. Det er ikke tilstrekkelig å hengi seg til enten lidenskap eller fornuft – *passions* eller *raisons*. De er ikke rivaler, men ei heller allierte. Det er en kløft befestet mellom dem, samtidig som de er uløselig forbundet (Lønning, 1993, s. 45-48).

Pascals beskrivelse av sammenhengen mellom menneskers lidenskap og fornuft kan ses i forbindelse med Kahnemans (2011/2013) skildring av hvordan menneskelig tenking foregår i to system. System 1 er raskt, intuitivt og drevet av følelser. Dette kan ses i kombinasjon med menneskers lidenskap, og de intuitive beslutningene som Ottesen redegjør for. System 2 er langsomt, logisk og rasjonelt, og dette kan ses i forbindelse med menneskers fornuft samt de rasjonelle prosessene Ottesen beskriver. Kahneman hevder at et menneske har behov for begge systemene på samme måte som Pascal påpeker at man har behov for å ta i bruk hele maskinen. Man bør ikke velge enten-eller mellom lidenskap og fornuft, ei heller System 1 og 2. Likevel sier Kahneman at det er viktig å ha en bevissthet på hvordan disse to systemene kan forstås, og hvordan de henger sammen. Først da kan mennesker forstå mer av seg selv.

I forhold til intuitiv tenking i System 1, beskriver Kahneman at mennesker har en tendens til å foreta forhastede beslutninger. Intuisjonen og følelsene danner et bilde av at dette må være den beste og mest logiske sammenhengen, tross mangelen på viktige fakta. Dersom det ikke oppstår motstridende forklaringer på disse sammenhengene, vil det kunne bidra til å styrke ens selvtillit. Menneskers overdrevne selvtillit beskrives som feilkilder i System 1, og dette forkortes til WYSIATI som er står for «what you see is all there is» - eller det du ser, er alt som finnes (Kahneman, 2011/2013, s. 96). I følge Kahneman er mennesker eksperter på å skape disse meningssammenhengene til tross for at informasjonen er begrenset, og dette kan ses i sammenheng med Pascal sin beskrivelse av lidenskapens trelldom over fornuften. Menneskelige intuisjon og lidenskap kan skape meningssammenhenger som fremstår som fornuftige, selv om de i virkeligheten er ufornuftige. Årsaken er, som Kahneman beskriver, en System 1-feil der en tar utgangspunkt i det en ser, og baserer beslutningsgrunnlaget på at det er alt som finnes. Dermed medfører lidenskapen og overdreven selvtillit at man kan begå en System 1-feil. Man tar raske beslutninger drevet av følelser, intuisjon og lidenskap før fornuften og System 2 sine logiske og rasjonelle prosesser får tid til å belyse de nødvendige fakta, og dermed påvirke utfallet. Forbindelsen mellom de to systemene kan ses i lys av Pascals beskrivelse av hvordan fornuften og lidenskapen er uløselig forbundet til hverandre. Selv om fornuften – eller System 2 – sin rekkevidde beskrives som begrenset, er man likevel avhengig av fornuften dersom man ønsker å avsløre de sidene ved menneskers natur som unndras fornuften, nemlig lidenskapen og intuisjonen. Man har behov for begge systemene for å kunne fungere optimalt som menneske, og dermed også som ledere. Men som Kahneman sier, så må man være bevisste på hvordan systemene fungerer og henger sammen i henhold til å forstå seg selv (Kahneman, 2011/2013, s. 96). Hvordan en kan bli kjent med systemene, ens egen balanse mellom lidenskap og fornuft, vil bli redegjort for i neste delkapittel.

2.4.4 Lederens viktigste redskap

Claus Otto Scharmer (2018) gir gjennom Teori U en dypere forståelse for hva ledelse er, og det siteres slik; «I attend this way, therefore it emerges that way...Form follows consciousness» (Scharmer, 2018, s.16). Han hevder at den viktigste redskapet til ledere er *en selv* og ens egen selvforståelse. Han beskriver hvordan menneskers innvendige tilstand

påvirker hvor en retter oppmerksomheten sin. Samtidig er det ens innvendige tilstand som danner grobunnen for ens handlinger. Det er likevel ubevisste innvendige mekanismer som forhindrer oss fra å handle på hensiktsmessige måter i forhold til gitte situasjoner. Dette kaller Scharmer for blindpunkter. Som leder må en gjøre grundige observasjoner, og deretter trekke seg tilbake og la inntrykkene synke inn. Gjennom å observere hva som kan være årsaken til ens tidligere handlingsmønstre, kan en om dirigere og gi slipp på gamle vaner. Videre kan en få kontakt med kilden til ens handlinger og reaksjoner – ens innvendige tilstand. Dette kaller Scharmer for «presencing». Her skapes det rom for at nye vaner kan utvikle seg. I henhold til å få til dette, sier Scharmer at man må ha en åpen holdning, åpent hjerte, en åpen vilje. Ledere må håndtere sine blindpunkter og skifte fokus over til den indre grobunnen hvor handlingene gjør sitt utspring fra. Gjennom å bli bevisst ens egen innvendige tilstand og blindpunkter, hevder Scharmer at man kan endre oppmerksomhetsfokus og dermed endre egne handlinger (Scharmer, 2018).

I forhold til å utforske sin innvendige tilstand, dens blindpunkter og bakgrunnen for ens reaksjoner og handlinger, vises det til konseptet som Martin van den Broek kaller for introvisjon. Han hevder at mye polarisering og uenigheter mellom mennesker kunne vært unngått dersom man levde etter ordtaket; «Start with yourself if you want to improve the world» (van den Broek, 2005, s. 51). I introvisjonen foretar man en indre kartlegging gjennom en rekke spørsmål med hensikt om å avdekke hva som er årsakene bak at negative følelser har oppstått i en gitt situasjon eller sosial setting, og årsakene bak handlingene som utspilte seg fra disse følelsene. van den Broek sier det er mest effektivt å utføre introvisjon i forhold til en situasjon som har skapt negative følelser, reaksjoner og handlinger (van den Broek, 2005, s. 51-52). I introvisjon tar man utgangspunkt i en utfordring man har opplevd, eller står ovenfor, og bruker et skjema som baserer seg på modellen Dynamic Judgement Forming®. Skjemaet er hentet fra Deijmann (2005), og kan leses i Vedlegg 1. Spørsmålene i modellen er ment som hjelpespørsmål, men man står fritt til å legge til egne spørsmål med hensikt til å utvide ens forståelse av seg selv i forhold til problemet. Man starter med spørsmålet i midten av skjemaet, deretter står en fritt til å fortsette med de spørsmålene en finner mest hensiktsmessige (van den Broek, 2005, s. 52). Ved å regelmessig gjennomfører introvisjon i forbindelse med negative og/eller positive opplevelser, hevder van den Broek at man utvikler intuisjonen og fantasien, og vil erfare sterk tilstedeværelse i uforutsette og utfordrende situasjoner (van den Broek, 2005, s. 54-55). Dermed står van den Broek sin metode som et eksempel på hvordan en leder er sitt eget viktigste redskap i forhold til å lede endringsprosesser innad i en selv på individnivå gjennom å avdekke blindpunktene sine, utvikle ens egen intuisjon, og til å stille mer forberedt i møte med utfordringer. På denne måten har man, som Ottesen beskriver, brukt egne erfaringer til å videreutvikle totalfølelsen for en gitt løsning i forhold til et gitt problem (Ottesen, 2011a, s. 42). Videre vil det gis eksempler på hvordan denne evnen til å lede seg selv er essensiell i møte med endringsprosesser på organisasjonsnivå.

At lederen er ens eget viktigste verktøy, kan ses i sammenheng med Ottesens lille-jeg-modell. Her blir lederen plassert i rollen som «lille-jeg» basert på verdigrunnlaget om at en leder ikke er større enn noen av de andre organisasjonsmedlemmene, og at det er ytterst sjelden at en

leder «bare kan bestemme» over andre (Ottesen, 2011b, s. 21). I rollen som endringsleder avdekker en problemer eller en muligheter i organisasjonen en jobber. Dette kaller Ottesen for å stille en *virksomhetsdiagnose*. Den første handlingen man som endringsleder skal utføre etter å ha stilt virksomhetsdiagnosen, er å stille en *jeg-diagnose*. Dette omhandler hvilket bilde en har av seg selv i rollen som endringsleder, og hva en anser som realistisk å oppnå ut fra ens egne forutsetninger målt opp mot virksomhetsproblemet (Ottesen, 2011a, s. 37-39). Med andre ord omhandler dette hvordan ens selvbildet er i forhold til den gitte situasjonen, hvordan ens motivasjonen er for videre handlinger, hvilken innflytelse en antar at en har i denne prosessen, og så videre. Deretter kan man fortsette med å sette jeg-agenda og jeg-mål for ens egne handlinger, basert på virksomhetsproblemet og målene for endringsprosessen. Jeg-agenda og -mål er agenda og mål som omhandler en selv og ens egne handlinger ut fra rollen en har i forhold til virksomhetsdiagnosen og potensiale som foreligger ut fra jeg-diagnosen (Ottesen, 2011a, s. 44). Et viktig poeng som Ottesen påpeker i forbindelse med jeg-diagnose, er at ens etiske ståsted i form av verdier, vil påvirke både hva en ser på som utfordringer, og hvilke mål og tiltak en vedtar (2011a, s. 44). Dette kan ses i forbindelse med Scharmers poeng med hvordan ens indre tilstand danner grobunnen for ens handlinger. Hvilke verdier en som leder har, vil påvirke hvordan en prioriterer, og hvordan en handler.

Dersom en skal styrke broen mellom akademia og praksis, beskriver Burke og Rau at et viktig moment er at man inkluderer forskningsbaserte teorier i undervisningen. I forhold til lille-jeg-modellen, beskriver Ottesen hvordan denne kan fungere som en bro mellom teori og praksis. Han skisserer modellens funksjoner i tre trinn; 1) modellen beskriver sentrale prosesser og oppgaver i endringsledelse, 2) disse gir videre grunnlag for å utarbeide relevante spørsmål til vitenskapelig teori og 3) den inspirerer til refleksjon tilknyttet konkrete praktiske situasjoner (Ottesen, 2011a, s. 30). Ottesen beskriver også prosessen ved å utvikle ens egen *brukskompetanse* gjennom det han omtaler som *jeg-orientering* av vitenskapelig teorier. Brukskompetanse definerer Ottesen som ens evne til å ta i bruk de vitenskapelige teoriene i praksis. I prosessen med jeg-orientering av teoriene reflekterer en over teoriens mening eller forhold til virkeligheten, og ser den i forhold til andre teorier. Dermed vil teorien gjennom denne vurderingen enten forkastes eller aksepteres helt eller delvis, eller den vil integreres med andre teorier en innehar i repertoaret sitt. Dersom sistnevnte blir tilfelle, kan en utvikle en mer helhetlig forståelse av endringsledelse (Ottesen, 2011a, s. 26-27). Et viktig moment ved jeg-orienteringen, er at en samtidig inkluderer egne og andres tolkninger av begreper, hypoteser eller praktiske situasjoner i refleksjonen rundt teoriene slik at en ikke reflekterer løsrevet fra praksis. På denne måten hevder Ottesen at vitenskapelig teori som er jeg-orientert er blitt praksisbasert. Ottesen påpeker at å utvikle kompetanse til å overføre vitenskapelige teorier til praksis er en krevende og kompleks oppgave som tar lang tid. I tillegg poengterer han at vitenskapelige teorier bare gir «innspill» til hvordan man kan forstå virkeligheten. Ens ontologiske og epistemologiske oppfatning har *en selv* ansvar for å finne gjennom egen vurdering, refleksjon og tolkning av de teoriene, hypotesene og modellene en presenteres for (Ottesen, 2011a, s. 29). Det er tenkelig at en kan benytte van den Broeks introvisjon i veien med å undersøke det Scharmer beskriver som ens indre tilstand, og hva som er ens ontologisk og epistemologiske oppfatning (Scharmer, 2018). Gjennom jeg-diagnose og jeg-orientering av

vitenskapelige teorier, kan en se muligheter for at broen mellom akademia og praksis begynner å utformes innad i den enkelte student og/eller leder.

2.4.5 Å se innover og utover

Videre vil det gis en nærmere innføring i det å *se innover* og *utover*, og hvordan dette kan inngå i generell kompetanse i ledelse.

Figur 2. Å se innover og utover



Generell kompetanse

Figur 2. Å se innover og utover (NOKUT, 2023b).

<https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/korleis-er-kvalifikasjonsrammeverket-bygd-opp/#regional>

Figur 2 er hentet fra NOKUT sine hjemmesider som beskriver læringsutbytte i generell kompetanse (NOKUT, 2023b). Videre skal det gis et forslag til hvordan bildet kan tolkes ut fra denne oppgavens forståelse av generell kompetanse i ledelse. Personen som er sentrert i midten av sirkelen kan symbolisere lederen, eller subjektet, som ser innover i seg selv og organisasjonen. Som Scharmer nevner, er lederens viktigste redskap *en selv* og graden en evner å se innover i ens innvendige tilstand (Scharmer, 2018). Det omhandler de mekanismene som ligger bak og som enten driver eller forhindrer ens handlinger, reaksjonsmønstre og følelser i gitte situasjoner. I henhold til å utvikle ens evner til å se innover i en selv, blir det presentert to mulige metoder; å stille jeg-diagnose i forhold til et problem, og foreta introvisjon for å bli kjent med ens følelser og reaksjoner i forhold til gitte situasjoner. Samtidig påpeker Scharmer at det å ha en åpen holdning, et åpent hjerte og en åpen vilje er viktig i avdekkingen av ens blindpunkter.

I tillegg til introvisjon og jeg-diagnose, er det tenkelig at generell kompetanse i ledelse også omfavner hvordan man ser innover i organisasjonen. Å se innover i organisasjonen kan beskrives som å forstå organisasjonen man leder, og vurderingen av organisasjonens potensiale i forhold til de muligheter og utfordringer den står overfor. Ottesen beskriver dette som å stille en *virksomhetsdiagnose*. Virksomhetsdiagnosen omfavner eksempelvis tilstanden i organisasjonens mellommenneskelige prosesser; som organisasjonskulturen, hva som motiverer og inspirerer, hva som utfordrer og hvilke mål og tiltak som er realistiske basert på disse faktorene (Ottesen, 2011a, s. 37-39). Prosessene med jeg-diagnose og virksomhetsdiagnose kan beskrives som at lederen ser *innover* i de komplekse prosessene innad i en selv som leder og organisasjonen man jobber i. Altså; når en som leder vender blikket innover, analyserer og utforsker en ens egen innvendige tilstand i form av jeg-diagnose, men også organisasjonens innvendige tilstand i form av virksomhetsdiagnose. Videre må blikket innover også balanseres med i hvilken grad man vender blikket *utover* på de komplekse prosessene i organisasjonens *omverden*.

I figur 2 kan en tenke at blikket *utover* og ens videre handlinger symboliseres gjennom pilene som peker ut fra personen som er sentrert i sirkelen. Å ha blikket utover som leder, kan ses på som evnen til å forutse potensielle muligheter og utfordringer som organisasjonen kan møte på, samt vurdere behovet for handling versus stabilitet. Dette kan være muligheter og utfordringer i forhold til organisasjonens marked, samarbeidspartnere, andre organisasjoner og det komplekse samfunnet (Ottesen, 2011a, s. 33). Samspillet mellom blikket innover og blikket utover, vil sette rammene for hvordan en *møter* menneskene, organisasjonen, og omverdenen i ens rolle som leder. Lederens innvendige tilstand avgjør hvilke filtre man vurderer og fortolker omverden gjennom. Eller som Scharmer beskriver; *form follows consciousness* (2018, s. 16). Innblikket avgjør hvordan blikket utover blir – ens innvendige tilstand avgjør hvilke vurderinger en tar, og hvilke handlinger som dermed får sitt utspring. Personen i sirkelen i figur 2 kan vi tenke på som *lederen* i dette tilfellet. Lederen avgjør retning på pilene, altså hvilke handlinger, og hvilket mål de skal sikte mot. Likevel er en nødt til å være i det Ottesen beskriver som en *evig strøm* mellom det å vende blikket innover i en selv og organisasjonen, samt løfte blikket og se utover på hvilke muligheter og utfordringer som åpenbarer seg i den dynamiske og komplekse omverdenen etterhvert som beslutninger og handlinger blir iverksatt. Ved å se utover kan man kontrollere om handlingene er riktige i henhold til å treffe mål, men man er samtidig nødt til å kontrollere innover for å forsikre seg om at målet fortsatt er det samme, om en har iverksatt riktige tiltak, eller om det er behov for justering. Man er i en evig strøm av endringsprosesser som aldri tar slutt, og i følge Ottesen kjennetegner dette endringsledelse (Ottesen, 2011a, s. 43).

2.4.6 Generell kompetanse i ledelse – teoretisk oppsummering

I følgende delkapittel vil det gis en foreløpig oppsummering av teorikapitlet når det kommer til hvordan generell kompetanse i ledelse kan forstås. En mer utfyllende beskrivelse vil gis om konklusjon på oppgaven i avslutningskapitlet. Som tidligere nevnt, vil det i denne oppgaven forsøkes å ilegge generell kompetanse i ledelse noe *mer* enn det man erverver gjennom læringsutbytte i kunnskap og ferdigheter. Det betyr ikke at man ikke har behov for evidensbasert kunnskap og ferdigheter, men heller at generell kompetanse både rommer kunnskap og ferdigheter i ledelse, og samtidig omhandler hvem man er som menneske. Den generelle kompetanse vil tenkelig kunne omhandle hvordan en jeg-orienterer teorier, og hvordan en stiller jeg-diagnose og virksomhetsdiagnose. Den kan omhandle hvordan en er bevisst på, og balanserer, intuisjon og rasjonaliteten – følelsene og fornuften. I tillegg kan den omhandle i hvilken grad en er bevisst ens blindpunkter, ens overdrevne selvtillit og hvilke feilkilder disse potensielt kan medføre. Det gis også implikasjoner for at det kan omhandle hvordan en velger å forholde seg til disse blindpunktene, og i hvilken grad en er åpen for ny innsikt når en vender blikket innover, og i hvilken grad en også er åpen for ny utsikt når en vender blikket utover. Generell kompetanse i ledelse kan omhandle forvaltningen av ens kvalifiserte frihet, og forståelsen av seg selv i relasjon til andre. Hvilken påvirkning ens handlinger har på menneskene i organisasjonen, og hvordan en forstår seg selv i rollen som leder – hvilken jeg-diagnose en stiller, og hvordan ens jeg-diagnose samsvarer med andres

oppfattelse av en selv i lederrollen. Det kan omhandle bevisstheten om at dette er en evig strøm av prosesser som varer livet ut.

2.5 Tilrettelegging av undervisningen

I det følgende delkapittel vil det bli presentert forslag til hvordan undervisningen kan tilrettelegges for å styrke studenters læringsutbytte i generell kompetanse.

2.5.1 Undervisning som fremmer subjektivering og generell kompetanse

Biesta fremhever tre parametere som han hevder bør være til stede i undervisningen hvis subjektivering skal ivaretas. Det første er *avbrudd*. Dette omtales også som en «reality check». Dette forklares som at utdanning ikke bør være utelukkende konseptuelt, men at det bør ha sammenheng med den virkelige verdens materialitet og samfunn. Det neste er *suspensjon*. Dette forklarer Biesta i sammenheng med avbrudd – i møte med den virkelige verden og sammenhengen mellom utdanningen og den virkelige verden, og særlig det å møte seg selv i forhold til verden, er det viktig å ta det med ro og bruke tid til å jobbe med dette (Biesta, 2020, s. 98).

Det siste parametret Biesta beskriver, er *næring*. Hvis formell utdanning skal bli mulig og oppleves som meningsfylt for studenter, er de nødt til å få tid til å tilnærme seg deres egen frihet. Hvis utdanning har som formål å romme subjektivering, må den i tillegg til å bevilge studentene avbrudd og suspensjon, også tilføre studentene næring. Denne næringen muliggjør at studentene mestrer å stå gjennom utfordringer. På bakgrunn av dette, hevder Biesta at parametere avbrudd, suspensjon og næring er viktige og konkrete elementer i en utdanning som tar subjektivering på alvor. Likevel hevder Biesta tendensene i nåtidens utdanninger er et lite nyansert fokus som i hovedsak retter seg mot kvalifikasjoner og sosialisering. Det gapes over mye, og det vies lite tid og tålmodighet til læringsprosessene. Konsekvensene av dette er at subjektiveringen i utdanningen blir forsømt (Biesta, 2020, s. 98).

Når det kommer til viktigheten av subjektivering, argumenterer Biesta med at utdanning bare er reelt dersom subjektivering inkluderes. Dersom subjektivering utelukkes, hevder Biesta at den heller beveger seg mot trening. Han viser til John Dewey, som beskriver trening som noe vi gjør mot andre – som om de var objekter eller gjenstander. Ikke som noe vi gjør sammen med andre som subjekter. På bakgrunn av dette, argumenterer Biesta for at utdanning bør inneholde alle tre domener; både kvalifikasjoner, sosialisering og subjektivering. Disse tre domene er på sett og vis avhengige av hverandre. Kunnskap og ferdigheter eksisterer ikke alene. Det må eksistere et subjekt som innehar denne kunnskapen og disse ferdighetene. Likevel fordres det at subjektet – eller studenten – er villig til å «investere» i egen utdanning (Biesta, 2020, s. 102).

2.6 *Institusjonelle mekanismer*

I dette kapitlet vil det redegjøres for institusjonell teori i henhold til å forklare de mekanismene som kan utartes innad i organisasjoner og individer når nye føringer fra nasjonalt hold innføres.

2.6.1 *Institusjonell teori*

Ulla Eriksson-Zetterquist, Thomas Kalling, Alexander Styhre og Kristin Woll (2014) beskriver institusjoner som noe kollektivt og som virker over lang tid. DiMaggio og Powell beskriver institusjoner som et produkt av menneskers handlinger, men dette betyr likevel ikke at de nødvendigvis er bevisst utformet (DiMaggio & Powell, 1991a, sitert i Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 247). Institusjoner er et produkt av menneskers behov for å skape et mønster i handlingene sine. Organisasjoner og mennesker unngår å skape uorden og kaos ved å tilpasse oppførselen sin. Når mennesker blir en del av en ny institusjon, vil de prøve å finne ut hvordan en bør oppføre seg der. Dermed lærer de seg reglene som er gjeldende i den aktuelle institusjonen. I møte med nye situasjoner, vil mennesker gjerne sammenligne dem med lignende erfaringer fra tidligere som de kjenner reglene for. Ut fra disse atferdsmønstrene til institusjonsmedlemmene vil institusjonen bidra med forutsigbarhet og orden, i tillegg til fleksibilitet og tilpasningsevne. Institusjoner hjelper oss således med å håndtere det usikre. Samtidig vil en konsekvens av dette være at de også begrenser alternative tolkninger av omverdenen. Dersom en har kunnskap som enten ikke passer inn i, eller går på tross av, institusjonens allerede etablerte normer og «sannheter», vil kunnskapen omformes innenfor rammene til institusjonen (Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 247-248).

Mange organisasjoner har planer som beskriver hvordan organisasjoners arbeidsoppgaver skal utføres. Dette kalles for rasjonelle formelle strukturer. Disse beskriver blant annet de målene en har satt seg, samt detaljert informasjon om hvordan disse målene på rasjonelt vis kan nås. Meyer og Rowan påpeker at de er kritiske til antakelsen som foreligger om at man gjennom rasjonelle formelle strukturer oppnår den mest effektive måten å samordne og kontrollere offentlige organisasjoner på. Meyer og Rowan påpeker at tross detaljerte formelle beskrivelser, som eksempelvis planer for å innfri en organisasjons kvalitetssikring, så er det ikke gitt at dette følges i hverdagen. Formell struktur er ikke det samme som hva en faktisk gjør i organisasjonen (Meyer & Rowan, 1977, sitert i Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 250). Nils Brunsson forklarer denne forskjellen mellom formell struktur og de faktiske handlingene som et skille mellom prat, beslutninger og handling. Altså, selv om medlemmene i organisasjonen prater om noe, er det ikke gitt at dette resulterer i en beslutning og handling. Og selv om praten hadde resultert i en beslutning, er det ikke gitt at det nødvendigvis hadde medført en handling (Brunsson, 2003, sitert i Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 250). I institusjoner er ofte strukturelle planer og aktiviteter løst koblet til hverandre. Handlinger gjennomføres ikke i tråd med den formelle strukturen. Videre medfører dette utfordringer når en eksempelvis skal evaluere og inspisere organisasjoner, nettopp fordi en ikke får reell innsikt i hva som faktisk gjøres. I et myteperspektiv vil dette kunne omtales som normen om rasjonalitet som en tror på og tar for gitt, men det er ikke gitt at selv om mytene blir en del av organisasjonens formelle struktur, at de blir koblet til de reelle handlingene i hverdagen.

(Røvik, 2007; Eriksson-Zetterquist et al. 2014, s. 251). Årsaken til dette forklarer Eriksson-Zetterquist et al. med at normen om rasjonalitet er en viktig verdi i samfunnet vårt som vi tror på og tar for gitt. Det er denne som refereres til når en skal forklare handlingene sine. Dette blir det som kalles for en institusjonalisert myte, og da beveger en seg over på et nyinstitusjonelt syn på organisasjoner. Mytene har stor påvirkning på organisasjoner, og de utgjør en del av den formelle strukturen. Mytene sprer seg, og organisasjoner må ta til seg mytene for å oppnå legitimitet og for å fremstå som rasjonelle. Likevel er det ikke sikkert at mytene i den formelle strukturen heller er koblet til de reelle handlingene i hverdagen (Meyer & Rowan, 1997, Rowan 1982, Tolbert & Zucker 1983, Palmer et al. 1993, sitert i Røvik, 2007, s. 26; Eriksson-Zetterquist et al., 2014, s. 251).

3 Arbeidsform og metoder

Dette kapitlet inneholder beskrivelser av de metodiske valgene som er gjort i prosjektets utforming og gjennomførelse i henhold til å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Det vil redegjøres for vurderingene og refleksjonene angående prosjektets styrker og svakheter som er foretatt både i forkant, underveis og etterkant av gjennomførelsen. Kapitlet er inndelt i delkapitlene *De metodiske valgene som er gjort i undersøkelsen, databehandling og analyse og etiske vurderinger*.

3.1 De metodiske valgene som er gjort i denne undersøkelsen

I følgende kapittel vil det redegjøres for valg av datatyper og metode, og utvalg av enheter.

3.1.1 Datatyper og metode

Oppgavedesignet er utarbeidet i form av en pragmatisk abduktiv tilnærming der det har vært en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri (Jacobsen, 2022, s. 38). Abduktiv tilnærming har ikke vært et aktivt valg, men snarere en konsekvens av at det i gjennomførelsen av prosjektet har blitt nyttet både induksjon og deduksjon. I fasen der tema for prosjektet ble valgt, ble det gjort grundige undersøkelser om ulike emner i forkant. Dette inkluderer utforsking av tematikken om gapet mellom academia og praksis, og hvordan en kan få nyttet de vitenskapelige teoriene i yrkessammenheng. Prosjektet ble også utarbeidet i dialog og samarbeid med veileder, der det ble dannet grunnlag for ulike antakelser og hypoteser rundt hvordan undervisningen kan forberede studenter til yrkeslivet. Gjennom disse prosessene ble det undersøkt hva som står som læringsutbytte i de ulike kategoriene på ulike masterprogram i ledelse, og dette viste variasjoner når det kom til kategorien generell kompetanse. Dermed ble det utarbeidet noen antakelser og hypoteser som allerede hadde gjennomgått en fortolkningsprosess før selve datainnsamlingen startet. I en abduktiv tilnærming er man som nevnt i vekselvirkning mellom teori og empiri. I etterkant av datainnsamlingen vedvarte denne vekselvirkningen gjennom både analysen og utformingen av diskusjonen der nye oppdagelser ble gjort som dannet spørsmål, og som dermed måtte undersøkes om hadde støtte eller ikke i empirien (Jacobsen, 2022, s. 38).

Prosjektets formål er å undersøke, samt komme med implikasjoner for, hvordan ledelsesprogram på masternivå kan bidra til å styrke broen mellom academia og praksis gjennom et større fokus på studenters læringsutbytte i generell kompetanse. Hypotesen er at det per nå ikke finnes en enhetlig og dekkende forståelse blant undervisere på ulike masterprogram i ledelse av om hva som kan oppfattes som generell kompetanse i ledelse og endringsledelse. Det antas også at hvordan generell kompetanse forstås, og føringene denne forståelsen gir for måten undervisningsoppleggene utformes, vil ha avgjørende betydning for hvordan broen i de konkrete studieprogrammene blir og fungerer. Dermed ble problemstillingen og forskningsspørsmålene stående som dette;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

- 1. Hva er undervisere på masterprogram i ledelse sin oppfatning av generell kompetanse?*
- 2. Hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å styrke studenters læringsutbytte i generelle kompetanse?*
- 3. Hvilke mekanismer kan potensielt påvirke arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og dermed påvirke broen?*

I henhold til å kunne teste hypotesen og besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen, ble det ansett som hensiktsmessig å innhente primærdata gjennom kvalitative intervju med undervisere på masterprogram i ledelse. Derfor er primærdataene innhentet gjennom det Jacobsen beskriver som det individuelle, åpne intervjuet. Denne intervjuformen egner seg i undersøkelser der relativt få enheter skal undersøkes, når en er ute etter den enkelte respondentens holdninger og oppfatninger, samt fortolkninger rundt et fenomen (Jacobsen, 2022, s. 162). Det åpne individuelle intervjuet har tradisjonelt sett blitt gjennomført som personlig intervju ansikt til ansikt, men den teknologiske utviklingen de senere årene har likevel åpnet opp for flere muligheter, som eksempelvis web-basert gjennom Teams, Skype og lignende (Jacobsen, 2022, s. 163). I denne undersøkelsen ble to av intervjuene gjennomført ansikt til ansikt, mens seks intervju hadde en web-basert gjennomførelse ved hjelp av Teams. Noen av respondentene bodde i betydelig reiseavstand, derfor ble det i disse tilfellene mest effektivt og hensiktsmessig i forhold til tidsramme og økonomi å benytte Teams. De respondentene som bodde i overkommelig avstand, fikk selv avgjøre ut fra egne preferanser og muligheter om intervjuet skulle foretas ansikt til ansikt, eller via Teams.

Tross valg av åpne individuelle intervju, ble det likevel foretatt en pre-strukturering. Dette var for å rette fokus på tematikken i intervjuet, og forhindre en innsamling av altfor komplekse data. Målet var å bidra til å forenkle analyseringen i ettertid (Jacobsen, 2022, s. 166). I forkant av intervjuet ble det derfor utarbeidet en intervjuguide med hensikt om å avdekke relevant informasjon i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden kan leses i sin helhet i Vedlegg 2. Selve intervjuguiden ble utarbeidet ut fra progresjonsprinsippet med hensyn til den videre analysen av dataene. Spørsmålene tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene, men ble forsøkt formulert på en mest mulig enkel og forståelig måte slik at det skulle være tydelig for respondentene hva de skulle svare på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). I gjennomførelsen av intervjuene var det likevel ønske om å ha fokus på åpenhet i henhold til å få frem respondentenes forståelse av fenomenene. Derfor ble intervjuene gjennomført med hensikt om at de skulle være semistrukturerte. Målet var å ha en åpen fenomenologisk holdning for å lære av respondentene i størst mulig grad, samt forsøke å forstå deres livsverden. Intervjuguiden var likevel med for å sikre at alle momentene i undersøkelsen ble dekket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Likevel var fokuset i rollen som intervjuer å la respondentene få snakke mest mulig fritt innenfor tematikkens rammer.

Prosjektet ble meldt inn til, og godkjent av, NSD/Sikt før gjennomførelsen av intervjuene. I den forbindelse ble det utarbeidet en samtykkeerklæring med informasjon til respondentene om prosjektets formål, personvern og rettigheter, samt nødvendig informasjon om intervjuet som de ble bedt om å signere (se Vedlegg 3). Det ble utformet en mal for en felles e-post til de aktuelle respondentene. E-posten ble sendt ut til respondentene med informasjon om selve prosjektet og forespørsel om de ønsket å delta (se Vedlegg 4). En del av e-posten var generell med samme info til alle, mens ett avsnitt var personlig med redegjørelse for deres relevans for forskningsprosjektet og årsaken til hvorfor akkurat de fikk henvendelsen. Hensikten var å vise dem at det var et bevisst valg at nettopp de ble invitert til å delta i undersøkelsen. I tillegg var intensjonen å skape en begynnende tillit mellom undersøker og respondent ved å synliggjøre allerede i e-posten at det var gjort en innsats i å innhentet kunnskap om deres yrke og dets relevans for forskningsprosjektet. Målet var at dette skulle øke sannsynligheten for at de stilte seg positive til henvendelsen og deltakelse i intervjuet dersom henvendelsen ble oppfattet som gjennomtenkt og personlig tilpasset. Vedlagt i e-posten lå også samtykkeerklæringen for respondentene om personvern og deres rettigheter i forbindelse med forskningsprosjektet.

I neste kapittel vil det bli videre redegjort for utvalg av enheter.

3.1.2 Utvalg av enheter

Følgende delkapittel vil være inndelt etter utvalgsmetodikk og valg av antall enheter til forskningsprosjektet.

3.1.2.1 Utvalgsmetodikk

I forskningsprosjektet har utvalget av enheter vært formålsorientert. Det vil si at utvalget ble gjort ut fra en antakelse om at det er disse som i best grad kan belyse prosjektets problemstilling (Jacobsen, 2022, s. 204). Her ble det tidlig i prosessen tatt en vurdering på hvilken teoretisk populasjon prosjektet skulle ta utgangspunkt i (Jacobsen, 2022, s. 193). Det ble vurdert om undersøkelsen skulle rettes mot undervisere sine visjoner for undervisningen, og sammenligne med tidligere eller nåværende studenters subjektive opplevelse av kunnskapsoverføringen, og brobyggingen mellom teori og praksis. I tillegg ble det vurdert å rette undersøkelsen utelukkende mot studenters subjektive opplevelse av fagets læringsutbytte og relevans for videre yrkesliv og praktiske utøvelse. Likevel ble det avgjort at enhetene skulle avgrenses til undervisere på ledelsesprogram på masternivå. Valget ble basert på hva som vekket størst interesse og motivasjon i forskerrollen, og det ble vurdert til at dette i tillegg var mest hensiktsmessig ut fra tematikken i oppgaven.

Videre ble det som Jacobsen kaller for inkluderings- og ekskluderingskriterier spesifisert når det kommer til enhetene. Disse kriteriene styres av hvilken informasjon en ønsker å innhente på bakgrunn av prosjektets problemstilling (2022, s. 193). Det var ønskelig med respondenter som hadde mest mulig detaljert kunnskap om og erfaring med utarbeidelse av program- og emnebeskrivelser, undervisningsopplegg, samt undervisningserfaring på ledelsesutdanninger på masternivå. Det ble ansett som viktig at de fortsatt var yrkesaktive, slik at de kunne tilføre refleksjoner basert på deres nåværende praksis. Blant utvalgskriteriene ble spredning vektlagt

(Jacobsen, 2022, s. 195). Det var derfor ønskelig med respondenter fra to ulike utdanningsinstitusjoner. Årsaken til dette var at det var ønskelig å se om det kunne være likheter eller ulikheter i svarene mellom de to arbeidsstedene.

3.1.2.2 Antall enheter

Antall enheter ble avgjort ut fra et utgangs- og stoppkriterium. Kriteriene ble basert på metodevalg og oppgavens formål. Det var ønskelig med «metning» i dataene, samtidig som det skulle være overkommelig ut fra den tilgjengelige tiden og ressursene som lå til grunn (Bowen, 2008; Glaser & Strauss, 1967, sitert i Jacobsen, 2022, s. 203; Francis et al., 2010, sitert i Jacobsen, 2022, s. 203). Basert på disse faktorene, ble utgangskriteriet vurdert til å være tre til fire personer fra henholdsvis to utdanningsinstitusjoner/studieprogram. Altså, seks til åtte respondenter totalt. Kriteriene ble vurdert som overkommelige i forhold til tid og ressurser, samtidig som det ble gjort fortløpende vurdering av stoppkriteriet og metningen etterhvert som intervjuene ble gjennomført. Totalt ble det gjort seks avtaler, der fordelingen var tre respondenter per studieprogram/universitet. Den ene respondenten arbeidet som underviser på begge studieprogrammene. I intervjuene ga respondenten derfor utfyllende informasjon om begge programmene. Etter seks gjennomførte intervju ble det vurdert til at metning i forhold til dette prosjektets problemstilling var oppnådd.

3.2 Databehandling og analyse

Dette kapitlet vil gi et innblikk i noen av de etiske avveiningene i henhold til hvordan de innsamlede dataene har blitt behandlet underveis og i etterkant av intervjuene. I tillegg vil det gis en kort redegjørelse for hvilke valg som er gjort i forbindelse med analysen.

3.2.1 Databehandling

For å ivareta sikker behandling av dataene, ble alle intervjuene tatt opp og lagret ved hjelp av appen *Diktafon* som synkroniserer med nettsiden *Nettskjema*. Underveis i intervjuene ble det også tatt løpende notater. Disse ble lagret kun ved bruk av nummerering på respondentene slik at informasjon om hvem som deltar i prosjektet ikke er lagret lokalt på PC. Respondentene ble nummerert etter rekkefølgen på intervjuene, slik at det første intervjuet ble med respondent 1, det andre med respondent 2, og så videre. For å sikre at respondentenes nummer ikke ble blandet, ble denne informasjonen notert ned på en fysisk liste som bestod av respondentenes initialer og nummer i intervjurekkefølgen. Dette ble oppbevart et eget sted. Samtidig ble samtykkeskjemaene med respondentenes underskrift oppbevart separert fra listen med initialer og nummer. Lydopptak, intervjunotater, samtykkeskjema, transkripsjoner og oversikt over nummer og initialer vil bli slettet og makulert så snart prosjektet er bestått.

3.2.2 Analyse

Det er foretatt en innholdsanalyse av intervjuene. Som nevnt, er det gjort noen strategiske valg i utarbeidelsen av intervjuguiden i henhold til å forenkle analyseringen av datamaterialet. I henhold til å skaffe oversikt over undervisningsaktiviteter respondentene nevnte, er skjemaet

i Vedlegg 5 benyttet i analysen. Andre potensielle funn er kategorisert ut fra intervju spørsmålene, som igjen baseres på forskningsspørsmålene. I presentasjonen av analysen i kapittel 4 vil funnene presenteres ut fra hovedkategorier som bygger på forskningsspørsmålene. Disse er igjen inndelt i underkategorier ut fra hvilke funn som er oppdaget og vektlagt i analysen i henhold til å belyse problemstillingen. Kategoriene og underkategoriene er;

- Respondentenes forståelse av generell kompetanse i ledelse
 - o Kompleksiteten i ledelse
 - o Generell kompetanse som brobygger
- Utarbeiding av undervisning og valg av undervisningsmetoder
 - o Formulering av læringsutbyttebeskrivelser og planlegging av undervisningen
 - o Undervisningsmetoder som fremmer generell kompetanse
- Mekanismer som kan påvirke broen
 - o Utfordringer med å skille mellom læringsutbyttekategorier
 - o Uklarhet i akademia
 - o Gap mellom tid og arbeidsoppgaver
 - o Mangel på felles forståelse av generell kompetanse

3.3 Etiske vurderinger

I dette kapitlet vil det redegjøres for relevante svakheter ved undersøkelsen, og funnenes validitet og reliabilitet.

3.3.1 Svakheter ved undersøkelsen

I dette delkapitlet vil det redegjøres for enkelte momenter som kan ha påvirket resultatet ved undersøkelsen. De kvalitative intervjuene gir et innblikk i noen få individers livsverdener. En får likevel problemer med gyldigheten dersom en påberoper seg å ha fått tak på hva en gruppe mener gjennom individuelle synspunkter (Jacobsen, 2022, s. 163). Dermed er funnene i oppgaven for snevre til at de kan generaliseres. Dette har vært en viktig bakgrunn for analysen.

Gjennom analyseringen av dataene har det hele tiden vært fokus på å fortolke dataene mest mulig åpent. Som forsker og menneske innehar en likevel et sett med grunnleggende antakelser, og disse kan påvirke ens fortolkning av virkeligheten (Alvesson & Sandberg, 2011). Ved å være bevisst disse mekanismene i en selv, kan en anta at det kan redusere det Kahneman (2011/2013) beskriver som overdreven selvtillit gjennom WYSIATI. En må likevel ha bevissthet på Scharmers (2018) beskrivelse av at alle mennesker innehar noen blindpunkter som kan være til hinder for denne prosessen. Dermed er det viktig å understreke at denne undersøkelsen er farget av forskerens ontologiske og epistemologiske forståelse og antakelser. Som Ottesen (1993) sier, finnes det ingen riktig løsning i samfunnsvitenskapen. Resultatene i dette prosjektet er derfor bare et forenklet bilde av en langt større og mer kompleks virkelighet, som allerede er fortolket gjennom forskeren.

Et annet moment som kan påvirke resultatene er at undertegnede er en uerfaren intervjuer. Dalland (2020) sier at en bør bruke litt tid sammen med respondenten på å skape en felles forståelse av intervjuet ved å høre hvordan informasjon er oppfattet. Dette er for å sikre at informasjonen som er gitt på forhånd – slik som den utsendte e-posten og samtykkeerklæringen – er forstått slik det var ment. Videre beskriver Dalland at det kan være hensiktsmessig å gi intervjupersonene informasjon om lydopptak og ivaretagelse av informasjonen (Dalland, 2020, s. 85). På bakgrunn av dette, startet alle intervjuene med informasjon om at det ville bli foretatt lydopptak og oppbevaring på Nettskjema, og at det er en sikret side for forskningsprosjekt. I denne delen av intervjuet gav likevel noen respondenter uttrykk for at de ikke hadde lest all informasjonen om prosjektet, og som forsker var oppfattelsen at respondentene hadde variert utgangspunkt til å besvare spørsmålene. Derfor ble det til noen gitt ganske utfyllende informasjon om oppgavens formål muntlig i intervjuets startfase. Dette kan ha medført at respondentenes svar ble påvirket av denne informasjonen, og potensielt medført at noen ga svar som de tenkte var riktig fremfor hva de egentlig mente. I tillegg var det utfordrende å gjennomføre semistrukturerte intervju uten særlig erfaring, særlig når det kom til de første intervjuene. Det var også variasjoner blant respondentene i hvorvidt det var behov for å strukturere intervjuene etter intervjuguiden, eller om spørsmålene ble besvart gjennom fri tale. Nervøsitet og usikkerhet påvirket rollen som intervjuer, samt frykten for å ikke få dekket alle spørsmålene. Dette resulterte i at de første intervjuene ble noe lengre enn de siste. De første tre intervjuene varte mellom 50 og 90 minutter, mens de tre siste varte mellom 35 og 50 minutter. Etterhvert ble det lettere å finne balanse i intervjuets struktur mellom at informantene fikk snakke fritt og dele sine tanker og historier, og samtidig ramme intervjuet inn slik at spørsmålene ble besvart.

Noe som også kan anses som en metodesvakhet i dette tilfellet, er gjennomføringen av Teams-intervju. Underveis i det ene intervjuet ble det avbrytelser grunnet svak internettforbindelse. Dette medførte et ganske oppstykket intervju, og lite flyt i samtalen som kan ha medført at enkelte resonnement ble utelatt. I tillegg er det tenkelig at den fysiske avstanden og innsnevring av den non-verbale kommunikasjonen, ikke oppnår samme trygghet i intervjusituasjonen. En annen konsekvens av at deler av den non-verbale kommunikasjon forsvinner, er at en i større grad kan misforstå enkelte utsagn fra respondentene.

3.3.2 Validitet og reliabilitet

Dette delkapitlet vil omhandle hvilke tiltak som er vurderte som aktuelle i henhold til å sikre validiteten og reliabiliteten til prosjektet. For å sikre validiteten er det gjennomført intervju med primærkilder som er i direkte kontakt med fenomenets art (Jacobsen, 2022). De er undervisere og forskere som innehar et mandat i sine arbeidsoppgaver som omhandler å tilrettelegge for studenters læringsutbytte i generell kompetanse. De antas å medvirke i utarbeiding av læringsutbyttebeskrivelser og undervisningsopplegg. Jacobsen beskriver videre at validiteten kan påvirkes av hvordan informasjonen kommer fram. I følge Jacobsen vil informasjonen som kommer uoppfordret ha større gyldighet da de kan antas å ligge nært respondentenes faktiske forståelse av fenomenet (2022, s. 243). I denne sammenheng er

intervjuene semistrukturerte, der en intervjuguide er benyttet i varierende grad i henhold til å sikre at tematikken blir tilstrekkelig belyst. Selv om det har vært ønskelig med mest mulig fri fortelling fra respondentene, har det i noen tilfeller vært nødvendig å stille konkrete spørsmål. Derfor er det variasjoner i hvorvidt respondentene har besvart fritt og spontant, eller om de har svart på konkrete spørsmål der de potensielt kan ha gitt svar de tror er riktige fremfor egne meninger. Å benytte bør flere kilder som er uavhengige av hverandre, kan også styrke validiteten (Jacobsen, 2022). I dette tilfellet er det benyttet totalt seks ulike respondenter fra to ulike studieprogram på to ulike universiteter. Likevel er den ene respondenten underviser i egne emner på begge studieprogrammene. Dette kunne ha medført en overvekt på likheter i svarene fra respondentene på det ene studieprogrammet, men det er vurdert til at dette ikke er tilfellet.

Tidspunktet for innsamling av data i prosjektet er også et moment som kan påvirke validiteten av undersøkelsen (Jacobsen, 2022). I dette tilfellet ble intervjuene gjennomført midtveis i prosessen – i siste halvdel av mars måned. Det er tenkelig at de kunne vært utført enda senere i henhold til validiteten, men samtidig så ble det vurdert til at tematikken for undersøkelsen var ganske klar på dette tidspunktet. I forkant av intervjuene ble det gjennomført testintervju med utenforstående personer. Hensikten var å prøve seg i rollen som intervjuer, teste intervjuformen som var valgt, og om intervjuguiden hadde behov for justeringer. I henhold til å skape best mulig forutsetninger for å få innhentet de dataene som var ønskelig gjennom intervjuene, ble det i forkant av intervjuene gjort grundige undersøkelser rundt tematikken. Som uerfaren intervjuer ble det i tillegg viet en del tid til å lese om kvalitative intervju, og den menneskelige interaksjonen i henhold til å skape ro i egen rolle, men også for å søke forståelse for den menneskelige interaksjonen og betydningen den kan ha på datainnsamlingens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

De fysiske intervjuene ble gjennomført på respondentenes kontor for å møte respondentene i en mest mulig naturlig situasjon. I intervjuer kan samtalen påvirkes av partene som deltar gjennom det som kalles for intervju-effekt (Davis et al., 2010, sitert i Jacobsen, 2022, s. 251). Dermed har en som forsker påvirkning på respondenten gjennom sin totale fremtreden i form av væremåte, fremtoning, utseende og kommunikasjon (Jacobsen, 2022, s. 251). Dette har vært mer utfordrende i Teams-intervjuene enn de fysiske intervjuene, men dette kan også tenkelig ha påvirket respondentene i både positiv og negativ retning. Noen har kanskje opplevd det som trygt å ha den fysiske avstanden, mens andre gjerne synes mangelen på momenter i kommunikasjonen kan være problematisk. I hele prosessen har det likevel vært ønskelig å møte respondentene med respekt der de får opplevelsen av at en som forsker vil dem vel. Derfor har det allerede ved første kontakt vært viktig å forsøke å skape tillit. Alle intervjuene startet med litt uformell prat før båndopptakeren ble satt på med hensikt om å skape en god atmosfære. Egen opplevelse i prosessen er at respondentene som deltok både var interesserte og nysgjerrige i tematikken. Fokus på å ivareta respondentenes tillit og integritet har vært viktig videre i analysen og presentasjonen av funn. For å ivareta respondentene, har en viktig målestokk vært bevisstheten om at fremstillingen og formuleringene som har blitt gjort skal kunne presenteres til respondentene uten at de skal oppleve seg misforstått eller ilagt et meningsinnhold som de ikke kjenner seg igjen i.

I henhold til å skaffe overblikk over mulige funn og kategorier for videre analyse, ble det i etterkant av hvert intervju tatt umiddelbare og utfyllende notater. Intervjuene ble transkribert så fort som mulig i løpet av samme eller påfølgende dager. Det var ønskelig å transkribere mens informasjonen enda lå ferskt i minnet. Transkripsjonene er oversatt fra dialekt til bokmål i henhold til å ivareta respondentenes anonymitet. Foruten om denne oversettelsen, er de skrevet ordrett ned. Videre i presentasjonen av analysen i oppgaven er direkte sitater kun redigert ved å ilegge ord i skarpe klammer for å gi sitatene meningsinnhold og tydelighet for leseren. For å forsterke reliabiliteten, er intervjuene både lyttet til og gjennomlest flere ganger. Det har også vært fokus på en åpenhet for at ny informasjon kan komme fram. I analysens fortolkningsprosess har det vært fokus på å stille kritiske spørsmål til de funnene og konklusjonene som utartes, men det er som Jacobsen sier vanskelig å stille kritiske spørsmål til egen forskning (2022, s. 329). I denne prosessen har derfor enkelte fremstillinger i analysekapittelet blitt korrigert i ettertid da det etter flere gjennomganger av empirien har blitt oppdaget potensielle feiltolkninger fra forskerens side. Funnene er likevel fortolket av forskeren, og selv om en er bevisst sin rolle som forsker, kan denne persepsjonen fortsatt inneholde potensielle feilkilder.

4 Resultater

I følgende kapittel vil resultatene fra den innsamlede empirien og analysen presenteres. Det er ikke gjort noen funn i forbindelse med respondentenes demografiske data som er vurdert til å ha noen årsakssammenhenger med de andre relevante funnene. Derfor er det gjort et valg om å utelukke disse fra oppgaven. Resultatene vil bli presentert gjennom de kategoriene og underkategoriene som har fremkommet gjennom analysen, og som er nevnt i kapittel 3.2.2. Funnene vil presenteres i en kombinasjon av oppsummerende generelle beskrivelser, samt henvising til direkte sitering fra respondentene der det anses som hensiktsmessig for å underbygge funnene og for å styrke reliabiliteten. Funnene som er tatt med er vurdert til å være de mest relevante i henhold til å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

- 1. Hva er undervisere på masterprogram i ledelse sin oppfatning av generell kompetanse?*
- 2. Hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å styrke studenters læringsutbytte i generelle kompetanse?*
- 3. Hvilke mekanismer kan potensielt påvirke arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og dermed påvirke broen?*

Opgavens resultatdel avsluttes og oppsummeres i delkapittel 4.4.

4.1 Respondentenes forståelse av generell kompetanse i ledelse

I dette delkapitlet vil det bli presentert de empiriske funnene som belyser forskningsspørsmål

1. Det vil dermed gis beskrivelser av funn som omhandler respondentenes svar når det kommer til spørsmålene i intervjuguiden som omhandlet det å skille kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, og hva de ilegger generell kompetanse i deres fag. Respondentenes forståelse av generell kompetanse i ledelse vil videre bli inndelt i to underkategorier;

- 1) Kompleksiteten i ledelse
- 2) Generell kompetanse som brobygger

4.1.1 Kompleksiteten i ledelse

I spørsmålene som omhandlet å beskrive hva som kan ilegges generell kompetanse i respondentenes fag, og hvordan dra skillene mellom læringsutbyttebeskrivelsene, er respondentene enstemmige. Alle svarer at de synes det er vanskelig å skille læringsutbyttekategoriene fra hverandre og gi er svar på hva de ilegger det å ha generell kompetanse. Tross dette, er det flere som utover i intervjuene gir fyldigere beskrivelser av

generell kompetanse i ledelse. Flere av begrepene i NKR sin definisjon går igjen i beskrivelsene, og særlig evnen til kritisk blikk og det å kunne anvende kunnskap og ferdigheter. Begreper som «etisk refleksjon» og «analytiske tilnærminger» blir også benyttet av flere respondenter. Respondentene er samstemte når det kommer til den overordnede forståelsen av ledelse og organisasjoner. De fremhever ledelse og organisasjonsforståelse som svært komplekst, og at det ikke er en lineær prosess som en kan lese seg til. Fire respondenter ser dette i sammenheng med læringsutbyttet i generell kompetanse. Én respondent påpeker gapet mellom utdanning og praksis på dette området. Respondenten beskriver hvordan utfordringer man møter i yrkeslivet ofte er dynamiske og endrer seg i raskt tempo, men at utdanningene ofte er lineære, og at det dermed er utfordrende å forberede studentene på den komplekse virkeligheten;

«Ofte vet du ikke hvilken teori som er relevant for problemstillingen din før du går ut»

Målet med undervisningen til denne respondenten er at studentene skal få problemstillinger som er praksisnære og dynamiske. Slik får studentene øvelse i det å justere hvilke teorier en belyser en problemstilling med etterhvert som problemstillingen endrer seg, slik at studentene skal få en mer dynamisk forståelse av ledelse og at virkelighetsbildet man har som utgangspunkt ofte endrer seg etterhvert som nye fakta blir avdekket.

En annen respondent er også opptatt av at den dynamiske virkeligheten, og at denne kan forstås på flere vis. I beskrivelsen av generell kompetanse vektlegger respondenten derfor viktigheten av måten en formidler universitetsfagene på;

«Du formidler ikke universitetsfag som normative oppskrifter på god organisasjon og ledelse. Man er opptatt av å lære dem noen analytiske tilnærminger til å forstå noe. Og at ting kan forstås på ulike måter»

I tillegg til å påpeke kompleksiteten i faget, er særlig én av respondentene opptatt av at et ledelsesstudie i stor grad bør omhandle lederens evne til å forstå organisasjonen, og å forstå seg selv. Respondenten ser ikke dette i sammenheng med læringsutbytte i generell kompetanse, men beskriver likevel viktigheten av egen selvforståelse i rollen som leder;

På ledelsesstudie handler det veldig mye om å forstå seg selv. Det henger på deg i ledessituasjoner, og du må ta noen beslutninger. Selvfølgelig sammen med andre og sånt, men det er du som sitter med ansvar. Så det å forstå seg selv.. forstå sine styrker og svakheter. Hva gir trivsel, motivasjon og glede?

Videre påpeker respondenten hvordan denne lærdommen blir forsømt i ledelseslitteratur til fordel for beskrivelser av hva god og dårlig ledelse er, og at viktigheten av evnen til selvinnsett dermed blir utelatt. Følgende eksempel blir fremtrukket for å vise til denne viktigheten;

«For du blir jo trigget som leder. Det er jo ting som kan motivere deg, ting som provoserer deg, ting som gjør deg motløs. Hvordan håndterer du det når... når du bare føler det som en vegg»

Til tross for at den overnevnte beskrivelsen av ledelse ikke ble uttalt i sammenheng med læringsutbytte i generell kompetanse, er det en av de andre respondentene som gir en lignende beskrivelse i forklaringen av sin forståelse av generell kompetanse i sin helhet på studieprogrammet vedkommende underviser ved. Respondenten beskriver generell kompetanse i sitt studieprogram som det å føle seg trygge på seg selv, og at den nye kunnskapen og erfaringen bidrar til å gi dem trygghet og tro på seg selv til at deres måte å forstå og se verden på gjør at de har noe å fare med når de kommer over i yrkeslivet. Videre trekker respondenten frem at et godt læringsutbytte i generell kompetanse er mye viktigere enn mye av kunnskapen studentene presenteres for;

Det er jo sånn type kunnskap man kan friske opp når man har behov for det, men det med å bli mer selvstendig og trygg på hvem man er og hvordan man forstår verden rundt seg, det er viktig.

Forståelsen av at selvstendighet inngår i den generelle kompetansen i ledelse, beskrives også av en annen respondent. Denne respondenten sier at i praksisfeltet er det lederen selv som vet best hvor skoen trykker, og respondenten peker i tillegg på ansvaret som ligger hos lederen ved å bruke begrepet myndiggjøring;

Du som står der i et praksisfelt som leder, det er ingen som vet så godt som deg selv hvor skoen trykker. Så kan du bruke den kunnskapen som vi har tilført deg, men det er også en sånn idé om å myndiggjøre den enkelte leder. Altså, empower, som det heter på engelsk. En må selv ta ansvar for... du vet best hvor skoen trykker.

Med denne respondenten sin forståelse av generell kompetanse som bakteppe, vil det videre i oppgaven presenteres funn i forbindelse med generell kompetanse som potensielt broforsterkende mellom akademia og praksis.

4.1.2 Generell kompetanse som brobygger

Tross enkelte av respondentenes uttalte utfordringer med å se nytteverdien av kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene, er det flere av respondentene som forbinder generell kompetanse med praksis. Flertallet av respondentene svarer at kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse går inn i hverandre og at man dermed trenger momenter av alle tre. Flere beskriver også at generell kompetanse handler om hvordan man kan anvende og bruke teorier og ferdigheter i praksis. Én av respondentene beskriver det på følgende måte;

«Jeg tror generell kompetanse er mer som startkabler. Altså hva skal du bruke dette til i praksis. Hvordan kan du nå komme i gang med å jobbe med egne problemstillinger i jobben din»

Dette sammenfatter med påfølgende respondents refleksjon;

«Den generelle kompetansen er av en sånn art at du også kan... skal si, og det blir neste steg, at den gir retning til hvordan du praktiserer. Enten som leder, eller konsulent eller forsker»

Videre i resonnementet til samme respondent, beskrives det hvordan generell kompetanse kan være evnen til å se den praktiske nytten av teoriene en blir presentert for, og at det er en krevende øvelse å «oversette fra begrep til grep». Respondenten beskriver også at generell kompetanse i ledelse omhandler det å ta ansvar for hvilke beslutninger som passer til utfordringene en møter på som leder. Respondenten sier;

«Her er masse kunnskap som du kan ta i betraktning, men vi kan aldri fortelle deg eksakt hva du skal gjøre. Det må du gjøre selv»

Denne oppfattelsen av undervisningen sin rolle sammenfatter med en annen respondents oppfattelse. Denne respondenten sier at universitetene skal tilby begrep, men ikke grep. Videre sier respondenten at det er studentens oppgave å oversette teoriene til lokal praksis, og at dette tenkelig kan bidra til å lukke gapet mellom academia og praksis. En tredje respondent beskriver hvordan broen mellom akademikere og praktikere styrkes gjennom det å beherske et mangfold av tilnærminger til organisasjon og ledelse. Respondenten argumenterer med at det å være kjent med begrepene som finnes i litteraturen, er en fordel i arbeidslivet;

Jeg tror genuint på det å beherske et mangfold av tilnærminger til organisasjon og ledelse. Det å være kjent med den litteraturen der, og det å være kjent med begrepene. Det gjør at du er veldig mye bedre rustet den dagen du går ut i arbeidslivet for fullt.

Respondenten påpeker at en sjelden kan finne igjen eksakte kopier mellom akademisk litteratur og reelle situasjoner i praksis, men at en ved å gjenkjenne enkelte momenter og forstå hvor disse kommer fra samt hvilke sammenhenger de kan settes inn i, vil gjøre en tryggere i arbeidshverdagen.

En annen respondent viser til viktigheten av at studentene gjennom utdanningen lærer å diskutere, argumentere, og legge frem sin forståelse av ting. Respondenten hevder at dette er en viktige egenskaper å ta med seg over i yrkeslivet. Dette sammenfatter med en av de andre respondentene sin beskrivelse av generell kompetanse og hvordan analytiske ferdigheter kan bidra til å koble teorier til praksis. Denne respondenten beskriver egen erfaring med hvordan det var å være nyutdannet og komme ut i jobb i en organisasjon der mange hadde jobbet seg oppover uten særlig utdannelse. Respondenten beskriver hvordan hen stilte spørsmål til hva alle teoriene skulle brukes til. Respondenten kom frem til at det å kunne tenke analytisk og se

situasjoner og utfordringer fra forskjellige sider, var en styrke å ha med seg. Samme respondent påpeker videre at det er viktig å ikke gi studenter urealistisk bilde av hva de kan forvente å få i læringsutbytte gjennom undervisningen. Respondenten sier at det hadde vært ønskelig med mer og tettere samarbeid med yrkeslivet i henhold til å styrke broen mellom akademikere og praktikere, og øke studenters læringsutbytte i generell kompetanse. Likevel påpeker respondenten at det er viktig at undervisningen fortsatt er forskningsbasert, for det inngår i rammene til universitetene;

«Hvis du ikke ivaretar forskningen, så er jeg redd at universitetet ikke blir hva det skal være. Det blir bare en mer avansert videregående»

4.2 Utarbeiding av undervisningen og valg av undervisningsmetoder

I dette delkapitlet vil spørsmålene vedrørende formuleringen av læringsutbyttebeskrivelsene og valg av undervisningsmetoder adresseres. Kapitlet er delt inn i underkategoriene;

- 1) Formulering av læringsutbyttebeskrivelsene og planlegging av undervisningen
- 2) Undervisningsmetoder som fremmer generell kompetanse

4.2.1 Formulering av læringsutbyttebeskrivelsene og planlegging av undervisningen

I intervjuene ble respondentene bedt om å beskrive hvilke undervisningsmetoder de nytter når det kommer til å fremme studenters læringsutbytte i generell kompetanse. Utfra svarene til respondentene kan det trekkes et skille mellom dem som hevder at de ikke planlegger undervisningsmetoder ut fra emne- og læringsutbyttebeskrivelsene i faget, og dem som gir en mer systematisk forklaring på hvordan de utformer undervisningen for å sikre læringsutbytte i både kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i deres emner. I skildringene er det likevel samsvar mellom alle respondentene om at det er utfordrende å dra skillene mellom kategoriene i utarbeidelsen av læringsutbyttebeskrivelsene.

Et annet sprik mellom respondentene er at halvparten hevder at de har medvirket, i større eller mindre grad, på utarbeidelsen av emneplanene og læringsutbyttebeskrivelsene. Den andre halvparten påpeker at de ikke har bidratt, eller er usikre om de har bidratt, til å utarbeide emneplanene og læringsutbyttebeskrivelsene i fagene de underviser i. Dette gapet gjelder respondentene fra studieprogrammene på begge universitetene. Samtlige poengterer likevel at det i stor grad er standardiserte formuleringer i læringsutbyttebeskrivelsene med strenge krav fra universitetsadministrasjonen om hva som godkjennes. Det pekes på tydelige retningslinjer når det kommer til hvordan man kan formulere seg, og at typen formuleringer som godkjennes av administrasjonen gjerne er både svevende og uforståelige;

«Joda, det er veldig klare retningslinjer. Det blir ofte det som i gamle dager ble kaldt for å skrive med påholdent penn. Og det er ofte ting som man knapt forstår, og som veldig ofte er abra-kadabra»

Videre sier denne respondenten at å uforme læringsutbyttebeskrivelsene kunne vært lang mer interessant dersom de som undervisere og forskere kunne stått litt friere til å formulere det de selv synes er interessant. En annen respondent kaller utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene og emneplanene for en administrativ og byråkratisk prosess, og beskriver hvordan administrasjonen formulerer læringsutbyttebeskrivelsene ut fra sentrale dokument;

Det som er litt sånn komisk med det hele, og som gjør at jeg synes dette er en sånn rituell øvelse, gjør at vi får av og til ferdige beskrivelser fra administrasjonen som de har hentet fra sentrale dokumenter eller som de har lært på kurs.

I beskrivelsen av hvordan denne respondenten gikk fram i utarbeidingen av undervisningsoppleggene, og hvordan dette ble utformet med tanke på læringsutbyttet i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, var svaret;

«Jeg har ikke kikket på den emnebeskrivelsen. Jeg har ikke orket»

En tredje respondent beskriver at faget vedkommende underviser i allerede var ferdig utarbeidet da respondenten overtok. Respondenten beskriver liten grad av medvirkning på emneplanene og læringsutbyttebeskrivelsene, men at de kan gjøre endringer på planene i revurderinger av faget. Respondenten viser likevel til at på nåværende arbeidsplass så har ikke denne respondenten bidratt i å utforme eget fag eller læringsutbyttebeskrivelsene;

Nei, det er jo ikke jeg som har gjort det. Denne ligger fra før. Men faget, det var også ferdig utarbeidet. Sånn at... alt er på en måte gjort på forhånd. Men jeg synes det er veldig vanskelig, jeg synes det. Jeg har ikke gjort det her jeg jobber nå i det hele tatt.

Selv om én av respondentene sier at den ikke har sett på emneplanen i eget fag før planlegging av undervisningen, og den andre respondenten sier at den har hatt liten til ingen medvirkning i selve utarbeidelsen av faget i form av emneplanene og læringsutbyttebeskrivelsene, er det viktig å få fram at begge to beskriver gjennomførte undervisningsopplegg med tydelige mål og tanker om hva de mener er viktig at studentene sitter igjen med etter å ha fullført deres emne. Begge to beskriver undervisningsmetoder som en ut fra denne oppgavens forståelse, kan hevde vil kunne bidra til å styrke læringsutbyttet i generell kompetanse. De trekker særlig frem både case-arbeid i skriftlig form både individuelt og gruppevis, men også det å bruke undervisningen til å i plenum diskutere ulike problemstillinger opp mot teori med hensikt til å utvikle de analytiske og kritiske ferdighetene.

Blant respondentene som beskriver at de deltar i utarbeidelsen av emneplanene og læringsutbyttebeskrivelsene, gis det en relativt systematisk forklaring av utarbeidelsen av undervisningen. De beskriver hvordan de legger opp undervisningen med valg av metoder og pensum, og hvilke vurderinger de tar underveis i utarbeidelsen av faget og undervisningen som helhet med tanke på studenters læringsutbytte i alle tre kategoriene; kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Den ene respondenten beskriver hvordan vedkommende starter med kunnskapsnivået, for så å videre se på den praktiske nytten;

«Jeg forsøker bestandig å stille spørsmålet; hva kan være den praktiske nytten av det her? Kan det være noen grep som ligger i forlengelsen av begrepet?»

Denne vurderingen i utarbeidelsen av undervisningsoppleggene samsvarer i stor grad med de resterende respondentene. Det beskrives hvordan de utarbeider undervisningen med først å starte med kunnskap, deretter hva den praktiske nytten kan være for studentene etter endt utdanning.

4.2.2 Undervisningsmetoder som fremmer generell kompetanse

I spørsmålene om hvilke undervisningsmetoder respondentene tenker kan bidra til å styrke læringsutbyttet i generell kompetanse, nevner samtlige bruken av case. Dette benyttes enten i individuelle eller felles gruppeoppgaver, både muntlig og skriftlig, på eksamensoppgaver, prosjektoppgaver og som grunnlag for felles diskusjon i klasserommene. Casene som benyttes beskrives både som fiktive og hentet fra virkelige organisasjoner. Fire av respondentene nevner også gode erfaringer med å tilby studenter praksisopphold i organisasjoner på nåværende studieprogram eller studieprogrammer de tidligere jobbet på. De beskriver hvordan studenter som er i praksis, utvikler en dypere forståelse av hvordan ledelse og organisasjoner fungerer. De vektlegger i tillegg at en gjennom praksiserfaring vil utvikle både selsvinnssikten, selvtilliten og evnen til å koble teoriene til praksis. Tre av respondentene nevner også at de synes det er viktig med dialog og diskusjon i klasserommet, og at de derfor oppfordrer, og tidvis forventer, at studentene på masternivå skal bidra i diskusjonene i klasserommet. To av respondentene forklarer at de har snudd om på hele den tradisjonelle undervisningsformen ved at de ikke lenger har forelesninger for studentene når de møtes i klasserommene. Forelesningene spilles inn digitalt på forhånd, og det legges sterke forventninger til at studentene ser disse filmene i tillegg til å lese tilhørende pensum i forkant av undervisningene. Når de så møtes i klasserommene, består undervisningen utelukkende av å diskutere pensum opp mot caser, der det forventes at alle deltar. Respondentene sier at målet med denne oppgaven er at studentene skal få øvelse i å koble teoriene til praksis, samt å øve på kritisk og analytisk tenking sammen med sine medstudenter.

4.3 Mekanismer som kan påvirke broen

I dette delkapitlet adresseres funn i forbindelse med hvilken grad undervisere prioriterer undervisningen blant arbeidsoppgavene sine. I tillegg presenteres funn i forhold til om den felles forståelsen de har av generell kompetanse på studieprogrammene. Det vil også

presenteres funn i forhold til uklart språk i academia som var fremtredende i empirien, men som det ikke ble stilt direkte spørsmål om i intervjuene. Disse funnene kan betegnes som mekanismer, eller faktorer, som potensielt kan påvirke hvordan broen vil fungere i de enkelte emnene og studieprogrammene, og er vurdert til å være viktige med tanke på å belyse oppgavens problemstilling. Underkategoriene som funnene videre vil deles inn i er;

- 1) Utfordringer med å skille mellom læringsutbyttekategoriene
- 2) Uklarhet i academia
- 3) Gapet mellom tid og arbeidsoppgaver
- 4) Mangel på felles forståelse av generell kompetanse

4.3.1 Utfordringer med å skille mellom læringsutbyttekategoriene

I dette delkapitlet vil det gis beskrivelser av funn som omhandler respondentenes svar når det kom til spørsmålene som omhandlet det å skille kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, og hva de ilegger generell kompetanse i deres fag. Allerede i rekrutteringsfasen av respondenter til det kvalitative intervjuet ble grunnlaget dannet for det som kan tolkes som en tendens til usikkerhet i fagmiljøet rundt forståelsen av kvalifikasjonsrammeverket, læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse. Under forespørlene om å delta i prosjektet, var det enkelte som uttrykte usikkerhet ved hvorvidt de vurderte seg egnet til å besvare spørsmål om kvalifikasjonsrammeverket, læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse. Ytterligere satte ord på denne usikkerheten i løpet av intervjuene, og særlig når det kom til det å beskrive hvordan de trekker grensene mellom læringsutbyttebeskrivelsene når det kommer til kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Respondentene uttrykket unisont at det er en vanskelig oppgave å skille dem, og tre av respondentene satte ord på at de var oppgitt over læringsutbyttebeskrivelsene. Videre i respondentenes beskrivelse av de tre læringsutbyttekategoriene, fremstilles kunnskap som den teoretiske kunnskapen som man kan lese seg til, og flere av respondentene beskriver kunnskap som selve begrepene og teoriene en introduseres for. Ferdigheter beskrives blant annet som den praktiske kompetansen vedrørende hvordan man bruker kunnskapen man har fått. I beskrivelsen av generell kompetanse, uttrykket respondentene forundring rundt defineringen, og brukte mange ord i resonnementene rundt begrepsinnholdet. En av respondentene begynte med å si at det er «blurry» å beskrive. En annen respondent forteller at det bare er på begrepsplan det går an å skille mellom de tre kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, men at man i undervisningen utvikler alle tre samtidig.

Basert på analysen av intervjuene, fremstod det som kan tolkes som et skille mellom respondentene når det kommer til læringsutbyttebeskrivelsene. Skillet gikk mellom dem som tross uttalt usikkerhet på begrepsinnholdet av generell kompetanse, likevel gjorde forsøk gjennom egne resonnement å komme frem til en beskrivelse av generell kompetanse, og dem som var transparente på at de ikke hadde noen klar definisjon og forståelse av begrepet. De førstnevnte hadde refleksjoner i forhold til hva generell kompetanse i deres fag konkret ville bety, og de uttrykket i større grad det som kan tolkes som en oppfattelse av at et godt læringsutbytte i generell kompetanse er meningsfylt, og dermed viktig for studentene at

undervisningen tilrettelegges med hensyn til dette. De to respondentene som derimot var tydelige på at de ikke hadde noen klar forståelse av begrepet, lente seg likevel på kvalifikasjonsrammeverket sin beskrivelse av generell kompetanse. De uttrykte dog at det for dem fremstod som uklart hva dette egentlig betyr for undervisningen sin del, og begge satte ord på at de ikke har gode erfaringer med kvalifikasjonsrammeverket, og at de i liten grad forholder seg til kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene i utarbeidelsen av undervisningen. Én av respondentene oppsummerer utfordringene med definisjonen av generell kompetanse på følgende måte;

Det er jo fint at du ser dette med generell kompetanse og hva som er igjen etter at du har definert kunnskap og ferdigheter, for det er jo det som vi også sliter med. Hva skriver du der? Og hvis du sammenligner på tvers av institusjoner så vil du sikker se at det er veldig likt, og at vi kopierer hverandre. For det blir litt sånn; hva i all verden skriver du her, da? Og du må sitte å finne opp noe som du faktisk vet er meningsomt.

Videre sier denne respondenten at de tross føringer fra myndighetene av typen som kvalifikasjonsrammeverket er, så resulterer dette ikke i reelle endringer av hvordan de som underviserer legger opp undervisningen;

«I realiteten gjør vi som vi alltid har gjort, for det vet vi fungerer»

Den andre respondenten hadde lignende oppfattelse, og sa at hen oppfattet NKR og særlig generell kompetanse som forvirrende, og at det er vanskelig å endre handlingene så lenge man ikke aksepterer kvalifikasjonsrammeverket. Respondenten peker videre på at føringene fra kvalifikasjonsrammeverket i stor grad omhandler at utdanningene skal legitimere seg.

«Jeg synes det er noe tull i utgangspunktet»

Videre peker den samme respondenten på sin erfaring med å beskrive læringsutbyttene i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse;

«Dette er jo noe vi skal gjøre, men så vidt jeg husker så var det litt sånn rulling med øynene og sånn... både forskjellen på de, og det å beskrive de. Men de ordene [kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse], det er mer sånn; ånei, nå kommer det igjen. En byråkratisk øvelse»

Samme respondent uttaler også at dersom kvalifikasjonsrammeverket hadde opplevdes som nyttig og som et hjelpemiddel til hvordan utforme gode kurs med hensyn til studentene, så hadde hen vært mer positiv til det. Respondenten sier likevel at det nok bare er de mest pliktoppfyllende underviserne som følger det.

4.3.2 Uklarhet i akademia

Tre av respondentene uttrykker det som kan tolkes som frustrasjon eller oppgitthet over kvalifikasjonsrammeverket og språket som benyttes der. Den første respondenten setter ord på at NKR fremstår som tvetydig, og at det er utfordrende både å forstå innholdet, og nytteverdien av det. Den andre respondenten sier at det er veldig mye uklarhet i akademia, både når det kommer til teorier fra forskning, og formuleringene i kvalifikasjonsrammeverket;

«Det er utrolig mye bubbel som aldri burde vært skrevet og som aldri burde vært sluppet gjennom»

Respondenten sier at det på bakgrunn av dette, er forståelig at studenter kan oppleve det som utfordrende å overføre kunnskapsbaserte teorier til praktiske handlinger. Hen uttrykker både fascinasjon og bekymring overfor studenter som blir introdusert for en rekke vitenskapelige teorier, men ikke får videre forklaring av de praktiske konsekvensene av teoriene. Videre beskriver respondenten at det paradoksalt nok rettes mye mer oppmerksomheten i fasen der idéer og teorier utvikles, enn i fasen der en ser på den praktiske nytten av teoriene og hvordan disse kan implementeres. Respondenten forklarer dette med;

«Vi forskere vanskjøtter denne overgangen fra teori til praksis i den forstand at vi i beste fall sender ut studenter for å gjøre empiriske studier. Det er sjelden at vi gjør studier av implementering selv»

Respondenten beskriver videre at hen derfor er veldig kritisk til mye av organisasjonsforskningen. Dette kan ses i forhold til den tredje av disse respondentene sine uttalelser. Respondenten hevder at det er mye «snobberi» i akademia, og beskriver at hen tror dette har sammenheng med at forskere i mange tilfeller avanserer språket og teoriene i henhold til å unngå å få kritikk utenfra;

Jeg tror at det også er litt sånn redsel for å bli kritisert eller avslørt, for ellers hadde en ikke viklet det inn i så mange ord og vendinger. Det er vanskelig å gi kritikk til noe du ikke forstår. I stedet for å prøve å gjøre det enkelt, så gjør en det vanskelig. At man unngår kritikk ved å si at de som kritiserer, de mangler forståelse.

4.3.3 Gapet mellom tid og arbeidsoppgaver

Underveis i intervjuene ble respondentene bedt om å beskrive i hvilken grad de prioriterer undervisningen i forhold til andre arbeidsoppgaver som forskning og administrative oppgaver. Alle respondentene svarer at de uten tvil er nødt til å prioritere undervisningen mest, og at de bruker lang tid i forkant av undervisningen på å forberede seg. To av respondentene poengterer at underviserne i løpet av de siste årene i større og større grad har fått delegert mer av administrasjonens arbeidsoppgaver i forhold til oppfølgingen av studenter. De beskriver dette som veldig tidkrevende, og at det dermed blir mindre tid til egne arbeidsoppgaver. De sier det også er liten tid til å møtes kollegialt med underviserne på samme studieprogram;

«Det er vel også noe med at akademia har blitt en veldig trang plass i dag der det ikke er så mye tid til felles refleksjoner»

Videre beskriver fire av respondentene at særlig forskningen blir nedprioritert og dermed lagt til kveldstid og helger. De peker på at oppgavene knyttet til undervisningen og det administrative tar svært mye av arbeidstiden.

4.3.4 Mangel på felles forståelse av generell kompetanse

I analysen ble det også avdekket et gap mellom oppfattelsen til de ulike respondentene innad på samme studieprogram når det kommer til hvorvidt de som kollegaer har felles dialog om læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse. Dette gapet ble avdekket på begge universitetene i undersøkelsen. På det ene universitetet svarer én av tre respondenter at de ofte snakker om generell kompetanse eksplisitt, men også hva de ønsker at studentene skal sitte igjen med av læringsutbytte når de uteksamineres av det aktuelle studieprogrammet. Én svarer at de snakker om studenters læringsutbytte, men at de ikke bruker begrepene i læringsutbyttekategoriene;

«Vi er nok litt mindre sånn systematiske på å diskutere spesifikk gjennom disse målsetningene knyttet til kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse»

Den siste respondenten sier at de ikke har diskutert dette blant kollegaene på studieprogrammet, men at det kunne vært nyttig.

På det andre universitetet svarer én respondent at dette snakker de mye om;

«Vi har alltid gjort det her. Så det er normen. Det er en kultur for det, men jeg tror den kulturen er veldig sterk i vår faggruppe»

Én svarer at de nok diskuterer litt overordnet hva de ønsker at studentene skal sitte igjen med, men at de ikke bruker begrepene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse eksplisitt. Den siste respondenten svarte at det ikke ble diskutert;

«Vi gjør ikke så mye felles for å problematisere og diskutere dette. Vi sliter å fordype oss i det som vi tenker er byråkratiske dilemmaer»

4.4 Oppsummering av empiriske funn

Den empiriske analysen avdekker flere funn som kan bidra til å belyse oppgavens hypotese, problemstilling og forskningsspørsmål. Først og fremst viser respondentene til at de opplever utfordringer med å skille læringsutbyttekategoriene i NKR fra hverandre. Respondentene påpeker at særlig kategorien generell kompetanse er uklar og utfordrende å beskrive. Blant respondentene kan det tolkes som et skille mellom forståelsen og nytten av læringsutbyttebeskrivelsene, og særlig generell kompetanse. På den ene siden forsøker noen

av respondentene å gi en beskrivelse av generell kompetanse opp mot eget fag, og også beskriver det som kan tolkes som en opplevelse av nytteverdi i at studenter får et godt læringsutbytte i generell kompetanse. På den andre siden er det to respondenter som utmerker seg ved at de eksplisitt uttrykker at de ikke har gode erfaringer med kvalifikasjonsrammeverket, at de i liten grad forholder seg til det, og den ene sier blant annet at særlig kategorien generell kompetanse oppleves som meningsløs. Arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene beskrives som en byråkratisk øvelse som bare de mest pliktoppfyllende underviserne etterfølger.

I beskrivelsen av generell kompetanse peker flere av respondentene på kompleksiteten i ledelse og organisasjoner, og fire respondenter så dette i sammenheng med læringsutbytte i generell kompetanse. I forhold til generell kompetanse, er det gjennomgående fokus på å gi studenter et læringsutbytte i analytisk og kritisk tenking, og at virkeligheten er dynamisk og kompleks. To av respondentene fremhever viktigheten av at studenter får utviklet ens selvinnsikt og selvforståelse, og at den faglige forankringen gjør dem selvstendige og trygge når de skal over broen til praksis. Én av disse kobler likevel ikke disse egenskapene opp mot læringsutbyttet i generell kompetanse. Viktigheten av ledelsen blir myndiggjort blir også trukket frem i forståelsen av generell kompetanse.

Flere av respondentene forbinder læringsutbyttet i generell kompetanse med evnene til å koble teori til praksis. Det pekes på at teorier sjeldent kan kopieres til lokale praksiser. Å koble teorier til praksis pekes derimot på som en krevende øvelse, og to av respondentene sier at det er studentenes egen oppgave å gjøre denne oversettelsen selv til praksisen de skal arbeide i, men at nettopp denne øvelsen kan bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere. Én respondent viser til egen erfaring med analytiske evner som en viktig egenskap når en skal koble teorier til praksis.

I forhold til å benytte læringsutbyttebeskrivelsene som er beskrevet i program- og emneplanene til faget de underviser i når de planlegger undervisningsmetodene, er det også et skille mellom respondentene. Noen hevder at de ikke bruker planene i utarbeiding av undervisningen, mens andre gir en systematisk gjennomgang av hvordan de planlegger undervisningen for å sikre læringsutbytte i alle tre læringsutbyttekategoriene. Det er også et skille på begge universitetene når det kommer til hvilken grad underviserne medvirker eller bidrar til utarbeidelse av læringsutbyttebeskrivelsene i eget fag. Det ble også påpekt at selve læringsutbytteformuleringene i stor grad styres av administrasjonen, og at underviserne dermed er låste til standardiserte formuleringer.

I beskrivelsen av undervisningsmetoder som kan fremme generell kompetanse, vektlegger respondentene ulike metoder som stiller krav til studentenes evner til å reflektere, analysere og diskutere individuelt, gruppevis og i plenum. Eksempler som blir nevnt er casearbeid i ulike varianter, og dialog og diskusjon i klasserommet. Fire respondenter nevner praksisemner der studenter tilbringer tid i virkelige organisasjoner som en god metode for å utvikle generell kompetanse i ledelse, mens to respondenter også viser til at de har gått vekk fra den

tradisjonelle undervisningsformen som rene forelesninger, til fordel for mer diskusjon og kritisk tenking i fellesskap i klasserommet.

Gjennom intervjuene ble det også avdekket noen faktorer som gikk igjen hos flere respondenter som potensielt kan påvirke broen mellom akademikere og praktikere. Den første var uklarhet i akademia. Tre av respondentene påpeker at vanskelig språk både i teorier og kvalifikasjonsrammeverket kan bidra til å gjøre det utfordrende for studenter å se sammenhengen mellom teorier og praksis, og å oppleve praktisk nytteverdi av teoriene. I tillegg nevner alle respondentene at det ikke er samsvar mellom arbeidsoppgavene de har som forelesere og forskere, og tiden de har til rådighet. En konsekvens av dette er at de enten må nedprioritere enkelte oppgaver, eller jobbe på kveldstid og i helger. Det blir også utfordrende å møtes felles kollegialt da alle er presset på tid, og dette kan ses i sammenheng med den siste faktoren som ble avdekket i intervjuene. Det er et gap på begge universitetene når det kommer til hvorvidt den enkelte underviseren opplever at læringsutbyttebeskrivelsene blir diskutert sammen med de andre kollegaene på studieprogrammene. Derfor er det variasjoner i svarene på hva den felles forståelsen av generell kompetansen på de to studieprogrammene er, og om det i det hele tatt blir diskutert.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål belyses ut fra de teoretiske og empiriske funnene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

Forskningsspørsmål:

1. *Hva er undervisere på masterprogram i ledelse sin oppfatning av generell kompetanse?*
2. *Hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å styrke studenters læringsutbytte i generelle kompetanse?*
3. *Hvilke mekanismer kan potensielt påvirke arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og dermed påvirke broen?*

Innledningsvis i kapittel 1 blir det presentert en antakelse om hvordan broens byggemateriale tradisjonelt sett har bestått av læringsutbytte i kategoriene kunnskap og ferdigheter, og at det ikke er en enhetlig forståelse blant undervisere hva generell kompetanse i ledelse er. Et viktig moment i oppgaven har derfor vært å gi et forslag til hvordan et læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse kan forstås, og hvorfor denne forståelsen kan bidra som en forsterkning i byggematerialet i broen mellom academia og praksis. I tillegg har det vært aktuelt å se på hvordan undervisningen kan utarbeides med sikte på studenters læringsutbytte i generell kompetanse. I undersøkelsene gjort i denne forbindelsen, har det blitt avdekket og redegjort for noen mekanismer blant underviserne og undervisningsinstitusjonene som tenkelig kan påvirke arbeidet med broen. Disse ses i lys av noen av funnene som beskrives i rapportene fra NOKUT og NIFU. Videre vil det gjennom å sammenligne de teoretiske og empiriske funnene argumenteres for hvordan læringsutbytte i kategorien generell kompetanse i ledelse kan være viktig for at ledelsesprogrammene skal fungere som en brobygger mellom academia og praksis for studentene.

Kapitlets inndeling er basert på rekkefølgen på forskningsspørsmålene, og følger en tilnærmet lik oppbygging som resultatkapitlet. Det begynner med *forståelsen av generell kompetanse i ledelse*, deretter *utarbeiding av undervisningen*, for så å drøfte *mekanismer som påvirker broen*. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av diskusjonen.

5.1 Forståelse av generell kompetanse i ledelse

Som det kommer frem av NOKUT- og NIFU-rapportene er det variasjoner mellom utdanningsinstitusjonene når det kommer til forståelsen og bruken av læringsutbyttebeskrivelsene. Innledningsvis i kapittel 1 ble det også påpekt at en gjennom å søke på program- og emneplaner finner variasjoner særlig i forhold til hvordan læringsutbyttet i kategorien generell kompetanse beskrives, eller i det hele tatt nevnes. Gjennom de kvalitative intervjuene satte respondentene ord på at det var en utfordrende øvelse å skille

læringsutbyttekategoriene fra hverandre, og de var enstemmige om at spesielt kategorien generell kompetanse var vanskelig å definere. Dette sammenfatter med resultatene i rapportene fra NIFU og NOKUT. Som nevnt i analysen i kapittel 4, var det likevel enkelte antakelser og refleksjoner som gikk igjen, og som sammenfatter med NKR's definisjon av generell kompetanse. Eksempelvis ble evnen til kritisk blikk og anvendelse av kunnskap og ferdigheter, nevnt som generell kompetanse av respondentene. Samtidig var flere av respondentene opptatt av at generell kompetanse rommer både evnen til etisk refleksjon og en analytisk tilnærming. Disse egenskapene kan antas å være nyttige for studenter som skal over broen til praksis i henhold til å kunne foreta vurderinger og avgjørelser i forhold til komplekse utfordringer. Likevel er dette generelle beskrivelser, og respondentene knytter det ikke spesifikk til generell kompetanse i *ledelse*. Likevel er det tenkelig at en som leder har behov for nettopp disse egenskapene. Videre vil dette redegjøres for i forbindelse med de respondentene som også knyttet generell kompetanse til forståelsen av kompleksiteten i ledelse, og generell kompetanse som brobygger for studentene som skal over broen til praksis.

5.1.1 Kompleksiteten i ledelse

Et fremtredende perspektiv når det kom til respondentenes beskrivelser av generell kompetanse i ledelse, var at fire av dem så forståelsen av kompleksiteten av ledelse i sammenheng med læringsutbyttet i generell kompetanse. Én respondent påpeker i denne forbindelse at utfordringer i yrkeslivet er dynamiske og endrer seg i raskt tempo, og at det dermed oppleves som utfordrende å forberede studenter på denne kompleksiteten gjennom lineære utdanninger. Respondentens forståelsen av at utfordringer i yrkeslivet endrer seg i raskt tempo, kan ses i sammenheng med Ottesens beskrivelse av at en som leder er i en evig strøm av endringsprosesser som aldri tar slutt, og at man må veksle mellom å ta avgjørelser som blant annet kan være rasjonelle eller intuitive. Ottesen beskriver hvordan en kan utvide intuisjonen, eller ens «totalfølelse» gjennom jeg-orientering av vitenskapelige teorier i kombinasjon med jeg-diagnose. Dermed kan en argumentere for viktigheten av Kahnemans og Pascals beskrivelse av at mennesker har behov for begge systemene for tenking både i henhold til å fungere best mulig, men også for å forstå seg selv. I en kompleks virkelighet anses det som en viktig lederegenskap å kunne veksle mellom raske, intuitive System 1-avgjørelser, og langsomme, rasjonelle System-2 avgjørelser. Gjennom System 2-tenking får man nytte de kritiske, etiske, analytiske evnene, og potensielt anvendt noe av kunnskapen man tar med seg fra utdanningen. Dette kan sammenlignes med Pascals beskrivelse av at man kan bruke fornuften til å ta rasjonelle vurderinger. Gjennom å anvende fornuften til å analysere situasjoner, kan en utvide fornuften i så måte at en potensielt kan avsløre «trelldommen» som lidenskapen har overfor fornuften, og dermed utvide fornuftens grenser. I henhold til å få til dette, er det likevel tenkelig at evnen til å se innover en viktig lederegenskap.

5.1.1.1 Lederens viktigste redskap – å se innover

Ottesens definisjon av at ledelse er å handle i forhold til andre, kan ses i forbindelse med Wadels forståelse av ledelse som noe relasjonelt. Scharmer påpeker hvordan ens innvendige tilstand påvirker ens handlinger, og hvordan ens handlinger skaper ringvirkninger for hva som

videre utspiller seg; «I attend this way, therefore it emerges that way...Form follows consciousness» (Scharmer, 2018, s.16). I en relasjonell forståelse av ledelse vil det derfor være tenkelig at en leders innvendige tilstand som grobunn for ens handlinger, vil kunne ha betydelige konsekvenser for både ens medarbeidere og organisasjon. Videre vil det derfor drøftes hvordan viktigheten av å utforske ens innvendige tilstand med et åpent hjerte, åpen holdning og åpent vilje kan inngå i læringsutbyttet i generell kompetanse i ledelse.

To av respondentene fremhever viktigheten av at studenter får utviklet ens selvinnsett og selvforståelse. Selv om én av respondentene ikke kobler disse egenskapene opp mot læringsutbyttet i generell kompetanse, er det likevel et interessant perspektiv som en utfra oppgavens forståelse kan plassere inn i læringsutbyttekategorien generell kompetanse. Den ene respondenten beskriver at en viktig lederegenskap er å forstå organisasjonen en jobber i, og samtidig ha selvinnsett der en forstå seg selv og sine triggere som leder. Respondenten hevder at denne lærdommen er forsømt i ledelseslitteraturen. Dette synspunktet kan likevel ses i sammenheng med de teoretiske beskrivelsene som tidligere er redegjort for i forhold til en leders evne til å se innover. Der beskrives det hvordan en leders evne til å se innover i det som Scharmer beskriver som ens innvendige tilstand, er viktig. En utforsker og analyserer de mekanismene som ligger bak, og som enten driver eller forhindrer ens handlinger, reaksjonsmønstre og følelser i gitte situasjoner. Altså, det Scharmer beskriver som ens blindpunkter. Som metode for å se innover i seg selv, beskrives det å stille jeg-diagnose i forhold til et problem, og å foreta introvisjon for å bli kjent med ens følelser og reaksjoner i forhold til gitte situasjoner. Van den Broek beskriver hvordan man kan benytte rasjonell tenking til å utvikle intuisjonen og fantasien gjennom introvisjon. Dersom en gjennom introvisjonen lykkes med å avsløre noen av ens blindpunkter, kan en stille mer forberedt i uforutsette og utfordrende situasjoner. I sammenheng med Kahneman, kan dette forstås som at man gjennom langsom System 2-tenking kan forstå noen av ens feilkilder, og dermed påvirke, utvikle og utvide sin intuisjon.

I henhold til å kunne stille jeg-diagnose på en konstruktiv og produktiv måte, kan en anta at en bør ha godt innblikk innover i ens innvendige tilstand og grobunnen som handlingene utspringer fra. Samtidig er det tenkelig at jeg-diagnosen vil kunne bidra til å bli bedre kjent, eller få bedre innsikt i, ens innvendige tilstand. Jeg-diagnosen har flere fellestrekk med van den Broek sin metode om introvisjon. Begge omhandler en kartlegging av ens egen indre tilstand, dog med to litt ulike formål. Mens introvisjon på den ene siden omhandler det å kartlegge ens følelser og reaksjonsmønstre i forhold til en situasjon med hensikt om å utvikle intuisjon og fantasi i møte med *uforutsette* utfordringer, omhandler på den andre siden en jeg-diagnose at man blant annet kartlegger ens selvbylde og motivasjon i forhold til å møte en *forutsett* utfordring. Fellestrekkene er at en ved begge metodene får anvendt det som i NKR defineres som generell kompetanse, nemlig kritisk tenking og evne til refleksjon på selvstendig vis. Dermed får en større innsikt i det Scharmer beskriver som ens innvendige tilstand og potensielt hvilke blindpunkter man har. På denne måten har man muligheter til å finne, og muligens justere, kursen slik den fremstår som mest mulig hensiktsmessig for ens videre handlinger.

I tillegg til å forstå seg selv, sier også respondenten at man må forstå organisasjonen man leder. En annen respondent peker på viktigheten av at en som leder blir myndiggjort. Det er lederen selv som vet best hvor skoen trykker. En fortolkning av dette utsagnet kan være at det er viktig at lederen er sitt ansvar bevisst, og at lederen tar dette ansvaret. Dette kan en se i sammenheng med Ottensens beskrivelse av det å stille virksomhetsdiagnose. I beskrivelsen av en leders evne til å se innover i teorikapitlet, inkluderes også det å forstå ens egen organisasjon og det å foreta en virksomhetsdiagnose. Gjennom å stille virksomhetsdiagnose ser en leder innover på organisasjonens mellommenneskelige prosesser; som organisasjonskulturen, hva som motiverer og inspirerer, hva som utfordrer og hvilke mål og tiltak som er realistiske basert på disse faktorene. Dermed kan en argumentere for at dette omhandler det som Wadel beskriver som relasjonell forståelse av ledelse. Relasjonell ledelse omhandler både hvordan mennesker tar ledelsen, men også hvordan mennesker lar seg lede. Derfor kan en anta at å forstå de mellommenneskelige prosessene og organisasjonskulturen som viktig i henhold til å lede relasjonelt. Samtidig kan en ut fra Scharmer argumentere for at man må ha selvinnsett i den grad at man forstår ens blindpunkter og hva som er årsaken bak ens reaksjoner, og hvordan ens handlinger kan påvirke andre. Disse prosessene krever likevel at lederen er myndiggjort, og er bevisst sitt ansvar.

5.1.1.2 Lederens viktigste redskap – å se utover

I forbindelse med respondenten som påpeker at en som leder bør kjenne organisasjonen en jobber i, er det enda et perspektiv som kan være nyttig i forståelsen av kompleksiteten i ledelse. I forhold til å vende blikket innover, påpekes de også i oppgaven at dette i tillegg omhandler hvordan man ser innover i organisasjonen, og dermed forstår organisasjonen man leder. Samtidig omhandler det vurderingen av organisasjonens potensiale i forhold til de muligheter og utfordringer den står overfor. For å kunne gjøre dette, vises det til at en som leder også må evne å se *utover* i organisasjonens omverden. Ottensens påpeker at en som leder bør kunne forutse potensielle muligheter og utfordringer som organisasjonen kan møte på, samt vurdere behovet for handling versus stabilitet. Så i henhold til å kunne vurdere organisasjonens potensiale i forhold til utfordringer og muligheter, må en også som leder vende blikket utover for å kunne oppdage disse. Dermed vises det til noe av kompleksiteten som foreligger i ledelse. Derfor er det tenkelig at et læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse både rommer analytiske evner, kritisk blikk, etisk refleksjon, evne til samarbeid og forståelse av relasjoner og situasjoner. I tillegg kan en konkludere med at en som leder er avhengig av både intuisjon og rasjonalitet – System 1 og System 2. Videre vil det ses på hvordan læringsutbytte i generell kompetanse kan forstås som det å styrke broen for studenter som skal gå fra å være en del av academia til å bli en del av praksis.

5.1.2 Generell kompetanse som brobygger

Noen av respondentene forbinder læringsutbyttet i generell kompetanse med evnene til å kople teori til praksis. Blant flertallet av respondentene ble det påpekt at læringsutbyttekategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse går inn i hverandre, og at man dermed trenger momenter fra alle tre. Dette samsvarer med Biestas forståelse av at en må ha alle tre domener på plass i undervisningen i henhold til at den skal være noe mer enn

bare trening. Videre ble generell kompetanse blant annet beskrevet som «startkabler» for hvordan bruke kunnskap og ferdigheter i praksis, og «retning for hvordan du praktiserer» som leder, forsker eller konsulent. Respondentene peker på at en sjelden kan kopiere teorier til lokale praksiser. Å kople teorier til praksis beskrives som en krevende øvelse, og to av respondentene sier at det er studentenes egen oppgave å oversette teoriene til den lokale praksisen de skal arbeide i, men at nettopp denne øvelsen kan bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere. De overnevnte empiriske funnene kan ses i sammenheng med hvordan Ottesen vektlegger at man gjennom jeg-orientering av vitenskapelige teorier selv er ansvarlig for å finne sin fortolkning og forståelse av teoriene i henhold til at de skal internaliseres i ens brukskompetanse. I tillegg kan sammenkoblingen noen av respondentene ser mellom læringsutbytte i generell kompetanse og broen mellom akademikere og praktikere, belyses videre med Ottesens teori. Respondentene beskriver analytiske tilnærminger og etisk refleksjon som evner som inngår i generell kompetanse. Basert på disse respondentenes forståelse, kan en hevde at Ottesens beskrivelse av jeg-orientert teori som er omgjort til en students brukskompetanse, kan inngå i ens generelle kompetanse. Dersom de forskningsbaserte teoriene jeg-orienteres og utvikler ens brukskompetanse innenfor ledelses- og organisasjonsteori, kan en hevde at dette potensielt vil kunne bidra til å styrket broen mellom academia og praksis ved at studenter kan anvende teoriene i yrkessammenheng. Det kan også argumenteres for at Ottesens teori kan inngå i generell kompetanse i ledelse ved å sammenligne definisjonen Ottesen gir på jeg-orientering og brukskompetanse, med definisjonen av generell kompetanse i NKR. I Ottesen sin definisjon av *jeg-orientering* av teori og *brukskompetanse* kan man se at den inneholder begreper som *vurdere* og *reflektere* i forhold til teorier, hypoteser og praksis. I definisjonen av generell kompetanse i NKR vektlegges det også at man skal kunne bruke kunnskap og ferdigheter selvstendig, og at man blant annet skal ha evne til kritisk refleksjon i utdannings- og yrkessammenheng. Dermed kan en forstå dette som at en gjennom å anvende Ottesens teori, samtidig bidrar til å utvikle ens læringsutbytte i generell kompetanse. Dermed kan broen mellom akademikere og praktikere styrkes.

Én av respondentene fremhever at broen mellom akademikere og praktikere kan styrkes gjennom det å beherske et mangfold av tilnærminger til organisasjon og ledelse, og at den faglige forankringen bidrar til å gjøre dem selvstendige og trygge når de skal over broen til praksis. Dette samsvarer med respondenten som beskriver at universitetene må bestå av forskning, hvis ikke blir det «bare en mer avansert videregående». Det argumenteres med at det å være kjent med begrepene som finnes i litteraturen, gjør at studentene er bedre rustet til den dagen de skal over i arbeidslivet. Det påpekes at en sjelden kan finne igjen eksakte kopier mellom akademisk litteratur og reelle situasjoner i praksis, men at en ved å gjenkjenne enkelte momenter og forstå hvor disse kommer fra, samt hvilke sammenhenger de kan settes inn i, vil gjøre en tryggere i arbeidshverdagen. Dette kan også ses i sammenheng med viktigheten av å jeg-orientere teorier. I tillegg kan det ses i lys av den faktoren som Rynes et al. påpeker som den mest vedvarende i opprettholdelsen av gapet mellom akademikere og praktikere. De hevder at forskere og praktikere tilhører svært ulike samfunn med svært ulike ideologier og verdier. Respondenten som uttalte at det er viktig at universitetene er forskningsbasert dersom broen mellom academia og praksis skal styrkes, sammenfatter med forskningen til Burke og

Rau. De beskriver at forskning må integreres i undervisning som et ledd i å styrke broen over gapet mellom akademia og praksis. Videre peker de på at det ikke er tilstrekkelig å produsere for så å presentere forskning i undervisningen. Det må tilrettelegges for kunnskapsutveksling mellom underviser og student der det er likestilte søk etter svar og læring. For å oppnå dette, foreslås det at studenter blir bedt om å analysere og potensielt implementere effektive forskningsprosedyrer. Burke og Rau hevder at ferdigheter innenfor analyser og syntese kan være nyttige egenskaper hos ledere. Dermed antar de at dette kan medføre at studentene blir bedre ledere når de skal ut i praksis fordi de forstår og vet hvordan en kan nytte forskning. Samtidig vet de hvordan de kan evaluere intervensjoner på arbeidsplassen. Denne forståelsen kan ses igjen i respondentenes beskrivelse av at blant annet analytiske evner inngår i generell kompetanse, og at broen mellom akademikere og praktikere kan styrkes gjennom det å beherske et mangfold av tilnærminger til organisasjon og ledelse.

Som nevnt, beskriver Burke og Rau at det må tilrettelegges for at kunnskapsutvekslingen mellom underviser og student er likestilt i søk etter svar og læring. En kan se dette i sammenheng med Biestas beskrivelse av domenet *subjektivering*. I en undervisningssituasjon der subjektivering ivaretas, er det tilrettelagt for at studenter er subjekt i eget liv som har frihet til å handle eller å avstå fra å handle. Dette kan ingen gjøre for dem. Dette samsvarer med de respondentene som beskriver at det bare er studentene selv som kan omdanne vitenskapelige teorier til lokale praksiser. Som tidligere nevnt, kan en se dette i lys av Ottesens forståelse av at en i jeg-orienteringen av teorier er ansvarlig for egen forståelse og fortolkning. Dermed kan en argumentere for at en undervisningssituasjon der underviser og student er likestilt i læringen og studenten har rollen som subjekt med kvalifisert frihet over egne handlinger, vil kunne styrke læringsutbyttet i generell kompetanse og dermed bidra til å styrke broen fra akademia til praksis. Dette fordrer likevel at teoriene gjøres tilgjengelige for studentene både i de skriftlige formuleringene, men også i undervisningene, slik at man unngår det som Grey beskriver som en blindvei i organisasjonsteorien. Dette vil det redegjøres for videre i kapittel 5.3, mens det vil komme videre diskusjon vedrørende det undervisningspedagogiske i kapittel 5.2.

5.1.3 Oppsummering av forståelsen av generell kompetanse

Respondentene beskriver at det er utfordrende å definere generell kompetanse. Flere ser dette i sammenheng med kompleksiteten i ledelse, og hvordan utfordringer i yrkeslivet er dynamiske og endrer seg raskt. Dette blir belyst med Ottesens forståelse av at en er i evig strøm av endringsprosesser som aldri tar slutt. Videre blir det argumentert for at evnen til å veksle mellom intuitive og rasjonelle avgjørelser derfor er viktige i lederrollen. En har behov for begge systemene for tenking i lederrollen, både intuisjon og rasjonalitet. En må også forstå disse systemene og ens blindpunkter for å unngå feilkildene, og noen respondenter peker på viktigheten av å ha selvforståelse og selvinnsett. Som et viktig ledd i denne prosessen, legges det til grunn at en leders viktigste redskap er en selv. Ens innvendige tilstand er grobunnen for ens handlinger, og vil påvirke relasjonen til både en selv, ens medarbeidere, organisasjonen og omverdenen. Det blir vektlagt at lederen må myndiggjøres. Det vises derfor til at lederens evne til å se innover i seg selv og organisasjonen er viktig. Dette kan gjøres gjennom jeg-

diagnose, introvisjon og virksomhetsdiagnose. I forståelsen av lederens evne til å se utover, ilegges det at en viktig lederegenskap er å forutse muligheter og utfordringer i organisasjonens omverdenen. Dermed må en vurdere om en skal handle, eller avstå fra å handle. I henhold til å foreta disse vurderingene, vises det til viktigheten av at en innehar både analytiske evner, kritisk blikk, etisk refleksjon, evne til samarbeid og forståelse av relasjoner og situasjoner, og at disse inngår i det å ha generell kompetanse i ledelse.

Noen av respondentene beskriver generell kompetanse som evnene til å koble teori til praksis, og at dette er en krevende øvelse som kan styrke broen mellom akademikere og praktikere. De beskriver at generell kompetanse må ses i sammenheng med kunnskap og ferdigheter, og det beskrives både som startkabler til yrkeslivet, og en retning for hvordan en kan praktisere. Respondentene påpeker at studentene selv må oversette teoriene til praksis, og dette ses i lys av hvordan en som student selv er ansvarlig for å jeg-orientering av vitenskapelige teorier. Denne oversettelsen, eller jeg-orienteringen, ses på som viktig i henhold til å styrke broen mellom akademikere og praktikere. Det pekes videre på at teoriene må gjøres tilgjengelig og forståelige for studenter, og at undervisningen må tilrettelegges på en måte som fremmer kunnskapsutveksling mellom underviser og student.

Etter sammenfattingen av hvordan et læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse kan forstås, vil det videre redegjøres for hvordan utformingen av undervisningen kan tilpasses med hensyn til generell kompetanse.

5.2 Utarbeiding av undervisningen

I dette delkapitlet vil det diskuteres hvorvidt undervisningen planlegges og utformes på en holistisk måte i henhold til å styrke studenters læringsutbytte i generell kompetanse. Sammenhengen mellom læringsutbyttebeskrivelsene og valg av de undervisningspedagogiske oppleggene vil drøftes og ses i forbindelse med kvalifikasjonsrammeverkets formål, oppgavens og respondentenes forståelse av generell kompetanse, og de undervisningsmetodene respondentene beskriver at de tar i bruk med tanke på læringsutbyttet i generell kompetanse.

Kvalifikasjonsrammeverket har blant annet en intendert funksjon som pedagogisk verktøy i utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene og utarbeidelsen av undervisningsmetodene. Læringsutbyttebeskrivelsene skal fungere som en kontrakt mellom undervisningsinstitusjon, student, arbeids- og samfunnsliv. Gjennom de kvalitative intervjuene fremkommer det at det er variasjoner i hvilken grad underviserne bidrar til å utarbeide læringsutbyttebeskrivelsene i eget fag, og i hvilken grad disse tas hensyn til i utarbeidingen av de undervisningspedagogiske. Flertallet av respondentene beskriver hvordan de foretar en systematisk gjennomgang av læringsutbyttekategoriene for å sikre at undervisningen er i tråd med disse. Likevel beskriver særlig to respondenter det motsatte. De hevder at de ikke har lest emneplanen og læringsutbyttebeskrivelsene i eget fag. Én av dem sier blant annet; «Jeg har ikke kikket på den emnebeskrivelsen. Jeg har ikke orket». Den andre respondenten beskriver at faget var ferdig utarbeidet. Dersom dette er praksisen, kan en anta at det ikke nødvendigvis

er en bevisst helhet mellom læringsutbyttebeskrivelsene som ligger tilgjengelig for studenter, arbeids- og samfunnslivet på nett, og hvilket læringsutbytte undervisningsmetodene tar sikte på. Dermed vil læringsutbyttebeskrivelsenes funksjon som kontrakt og pedagogisk verktøy svekkes. I tillegg er det tenkelig at mangelen på bevissthet når det kommer til sammenhengen med læringsutbyttebeskrivelsene og det undervisningspedagogiske vi kunne påvirke kvaliteten på utdanning når det kommer til hvilket læringsutbytte studentene sitter igjen med etter endt utdanning. Altså; det vil variere i hvilken grad broen på de ulike studieprogrammene og -emnene vil fungere.

Biesta hevder at det er viktig at undervisere planlegger hva de vil med de tre undervisningsdomenene kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Hovedformålet med undervisning er i følge Biesta å overføre kunnskap, men i henhold til at utdanning skal være reelt, hevder han at den må inneholde alle tre domenene; både kvalifikasjoner, sosialisering og subjektivering. Derfor må undervisningen planlegges med hensyn til alle tre. Han sier videre at disse domenene er i et avhengighetsforhold til hverandre. Kunnskap og ferdigheter eksisteres ikke alene. Det må eksistere et subjekt som innehar kunnskapen og ferdighetene. Dersom undervisningen ikke inkluderer subjektivering, sier Biesta at det heller beskrives som trening, og da er ikke utdanningen reell. Biesta påpeker at en viktig fordring for at utdanningen skal være reell, er at subjektivering er inkludert, men også at studentene som subjekt er villig til å investere i egen utdanning. Dette momentet kan ses i sammenheng med læringssynet til NKR som beskriver at studenter må ha eierforhold til, og ta aktiv del i, egen læringsprosess, og hvordan dette er et viktig pedagogisk element i den livslange læringen. Biesta beskriver viktigheten av at parameterne avbrudd, suspensjon og næring må være tilstede for at undervisningen skal kunne romme subjektivering. Biesta hevder likevel at nåtidens utdanninger har et lite nyansert fokus der det vies lite tid til selve læreprosessene, og heller tilrettelegger for kvalifikasjoner og sosialisering.

Dersom en ser Biestas domener i sammenheng med kvalifikasjonsrammeverkets læringsutbyttekategorier, kan en se at begge parter hevder at alle tre momentene må være tilstede i henhold til at utdanningen skal ha god kvalitet og at læringssynet ivaretas. En kan likevel basert på noen av respondentenes beskrivelse av hvordan de utarbeider undervisningen, stille spørsmål ved i hvilken grad de er bevisste på dette i selve utarbeidelsen. I forlengelse av dette, kan en anta at dette potensielt sett kan resultere i at det blir tilfeldig om subjektivering og generell kompetanse inkluderes i undervisningen, og hvorvidt det blir utdanning og ikke trening. Dette kan ses i sammenheng med funnene i evalueringene til NOKUT- og NIFU-rapportene som påpeker at enkelte undervisningsinstitusjoner anser kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene som instrumentelle styringsverktøy som er tvetydige og vanskelige å forstå. Dette funnet samsvarer med de kvalitative intervjuene der alle respondentene bekrefter at de opplever det som vanskelig å skille læringsutbyttekategoriene fra hverandre, og da generell kompetanse spesielt. En kan sammenligne dette med Biestas forståelse av at undervisere opplever det som utfordrende å skille domenene fra hverandre, og særlig subjektiveringsdomenet. Noen av respondentene hevder i tillegg at de ikke forholder seg til kvalifikasjonsrammeverket, og at det bare er de mest pliktoppfyllende underviserne som gjør det. Ut fra et institusjonelt

organisasjonsperspektiv, kan en si at dette kan forstås som løskobling mellom de formelle strukturene i organisasjonen og organisasjonsmedlemmenes handlinger, men dette vil diskuteres nærmere i kapittel 5.3.

Tross denne løskoblingen beskriver respondentene undervisningsmetoder, som ut fra oppgavens forståelse, kan bidra til å styrke læringsutbyttet i generell kompetanse og dermed styrke broen mellom akademia og praksis. Dette kan ses i sammenheng med Burke og Rau som hevder at mange undervisningsinstitusjoner allerede utfører mange tiltak som kan bidra til å styrke broen mellom akademia og praksis, men at dette ikke nødvendigvis er intensjonelt. Dermed vil en økt bevissthet på disse forholdene kunne være broforsterkende i følge Burke og Rau. Som nevnt er filosofien i NKR at en har et læringssyn der læring er en aktiv prosess når en beskriver læringsutbytte og velger læringsutbyttemetodikk. Dette ses i sammenheng med subjektivering. En utelukker at den som lærer er en passiv mottaker av informasjon, men står til ansvar for egne handlinger. Studenten må både aktivt utføre oppgaver, men i tillegg ha eierforhold til prosessen gjennom forståelse for, samt deltakelse i, utformingen av læringsprosessen.

Gjennom de kvalitative intervjuene beskriver respondentene hvordan de legger opp undervisningen med hensyn til studenters læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse. Metoden som var mest gjennomgående var ulike varianter av casearbeid. Fire respondenter viser til positive erfaringer med bruken av praksisopphold som en integrert del av utdanningen når det kommer til å styrke studenters forståelse av organisasjoner og ledelse, selvforståelse og selvinnsett, og å koble teoriene til praksis. Andre metoder som blir nevnt er i tillegg dialog og diskusjon i klasserommet. Dette er metoder som fordrer at studentene som subjekt er deltakende og tar personlig stilling til både teori, og hvordan anvende teoriene i forhold til ulike problemstillinger og praksiser. Dersom man ser Ottensens forståelse av ledelse som det å *handle* i sammenheng med subjektivering og generell kompetanse, kan man argumentere for følgende; Undervisningsmetoder som omhandler Biestas subjektiveringsdomene og som legger til rette for læringsutbytte i generell kompetanse, vil kunne skape rom for studenter til å allerede i undervisningen få erfaring med friheten til å handle. Det er likevel viktig at dette ikke mistolkes som friheten til å gjøre som man vil, men at det blir erfaring med det Biesta kaller for kvalifisert frihet. Som det fremkommer av Biesta, omhandler dette det som kan forstås som en bevissthet på hvordan en eksisterer i, og i forhold til, verden. I oppgaven ses den kvalifiserte friheten i subjektivering som en del av det å ha et godt læringsutbytte i generell kompetanse. I henhold til å ha kvalifisert frihet, kan det antas at en må utøve både ansvarlighet og selvstendighet. Dersom en ser den kvalifiserte friheten som bevissthet på hvordan en eksisterer i, og i forhold til *menneskene* i verden, kan en sammenligne dette med Wadels forståelse av at ledelse er relasjonelt. Ut fra denne forståelsen, kan man videre argumentere for at undervisning som legger til rette for at studenter får erfaring med subjektivering og kvalifisert frihet vil kunne gi et læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse.

Metodene som respondentene beskriver kan videre ses i sammenheng med læringssynet til Burke og Rau, Biesta og kvalifikasjonsrammeverket. En kan argumentere for at de alle gir

rom og mulighet for subjektivering der studentene selv må ta stilling til teorier i forhold til problemstillinger. Dermed kan en si at disse arbeidsmetodene sannsynligvis kan hjelpe studentene å jeg-orientere teoriene. Samtidig kan en anta at praksisopphold vil kunne bidra til å utvikle studenters selvforståelse, og potensielt selvvinnsikt. Gjennom praksiserfaring vil en som Ottesen beskriver, kunne utvikle totalfølelsen sin. Det er også tenkelig at man blir nødt til å ta raske System 1-avgjørelser, og dersom en i ettertid reflekterer og evaluerer situasjoner som har skapt reaksjoner, eller som en av respondentene beskrev; trigget deg, vil en potensielt kunne utvikle intuisjonen. Dette fordrer likevel at det i forbindelse med praksisopphold tilrettelegges for denne typen selvrefleksjon. Gjennom praksis kan en anta at en kan få erfaring med både å se innover ved å stille jeg- og virksomhetsdiagnose, men også utover ved å se etter potensielle muligheter og utfordringer i organisasjonens omgivelser.

Selv om enkelte respondenter uttrykker at de har gode erfaringer med praksis, og dette potensielt kan bidra til å forsterke broen mellom akademia og praksis, er det likevel ikke alle utdanningsprogram som har praksis som et obligatorisk emne for alle studenter. Likevel er det andre måter å styrke broen for studenter på. Verdien av diskusjon og dialog i klasserommene fremheves i intervjuene hos tre av respondentene. To av dem forklarer hvordan de har snudd om på hele den tradisjonelle undervisningsformen ved at de ikke lenger har forelesninger for studentene når de møtes i klasserommene. Som forberedelse til undervisningen ser studentene forhåndsinnspilte forelesninger, og leser tilhørende pensum. Dermed består tiden i klasserommet av diskusjon av teorier opp mot caser. Ut fra oppgavens forståelse av generell kompetanse, kan dette bidra til å hjelpe studentene i å tenke analytisk, kritisk samt arbeidet med å jeg-orientere teoriene og utvikle sin brukskompetanse. Likevel er det tenkelig at dette ikke vil gi samme erfaringer med å veksle mellom System 1- og System 2-vurderinger som et praksisopphold vil. Det vil antakeligvis heller ikke medføre samme læringsutbytte som et praksisopphold i forhold til å få erfaringer med egne reaksjonsmønstre, selvvinnsikt og selvforståelse, eller det å ta intuitive vurderinger av organisasjonens muligheter i omverdenen. Som et forslag til et undervisningsopplegg som potensielt kan utfordre studentene på disse tingene i litt større grad, henvises det til «speilingsøvelse» i Vedlegg 6.

5.2.1 Oppsummering

Respondentenes beskrivelse av utformingen av læringsutbyttebeskrivelser og undervisningsopplegg viser variasjoner i hvorvidt respondentene er med i utformingen av undervisningen som helhet. Flere hevder de ikke har bidratt i utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene. I tillegg er det to respondenter som sier de ikke har sett på læringsutbyttebeskrivelsene i forbindelse med valg av undervisningsmetoder. Likevel beskriver de undervisningsopplegg som en kan anta inkluderer subjektivering og aktiv deltakelse fra studentene. Dette kan ses i sammenheng med Burke og Rau som hevder at mange undervisningsinstitusjoner allerede utfører en del tiltak som kan styrke broen mellom akademia og praksis, men at dette ikke nødvendigvis er intensjonelt. De påpeker videre at en økt bevissthet på disse forholdene potensielt kan styrke brobyggingen over gapet mellom akademia og praksis. Som det kommer frem av respondentene og NOKUT- og NIFU-rapportene, er det likevel varierte grader av hvorvidt læringsutbyttebeskrivelsene tas hensyn

til i utarbeidelsen av det undervisningspedagogiske, og dette vil diskuteres nære i påfølgende kapittel.

5.3 Mekanismer som påvirker brobyggingen

Her vil det redegjøres for mekanismer som påvirker arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene, og som potensielt kan gi utslag for broens funksjon i de ulike emnene og programmene. Det er tenkelig at disse mekanismene både kan påvirke hverandre i form av ringvirkninger, men også forsterke hverandre som en negativ spiral. Dermed er det tenkelig at mekanismene både bygger på hverandre i større eller mindre grad, men også forsterker effekten av hverandre. Dette kapitlet starter med det institusjonelle perspektivet som forklaring på gapene som er avdekket i form av utfordringer og løskoblingen mellom den formelle strukturen og handlingene som blir gjort. Dermed vil det gis et bilde av gapet mellom tid og arbeidsoppgaver. I denne konteksten ses dette i sammenheng med mangelen på felles forståelse av generell kompetanse på studieprogrammene. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av mekanismene.

5.3.1 Løskobling mellom de formelle strukturene og handlingene

Som nevnt innledningsvis i kapittel 1, vil en ut fra et institusjonelt organisasjonsperspektiv anta at undervisningsinstitusjoner som eksempelvis universiteter, i varierende grad vil ta opp i seg nasjonale føringer som det kvalifikasjonsrammeverket er. Kvalifikasjonsrammeverket inngår som en del av universitetenes rasjonelle formelle strukturer. Likevel stiller Meyer og Rowan seg kritiske til antakelsen om at det gjennom rasjonelle formelle strukturer er den mest effektive måten å kontrollere og samordne offentlige organisasjoner på. Videre viser de til at det tross disse detaljerte formelle beskrivelsene, ikke er gitt at disse følges av organisasjonsmedlemmene i hverdagen. Meyer og Rowans skepsis kan sies å bekreftes av enkelte respondenter i denne oppgavens undersøkelser. Én av respondentene sier at de tross kvalifikasjonsrammeverkets føringer, likevel gjør som de alltid har gjort fordi de vet at det fungerer. En annen respondent sier også at det er vanskelig å endre handlingene når en ikke aksepterer kvalifikasjonsrammeverket, og at det nok bare er de mest pliktoppfyllende underviserne som gjør dette. Disse respondentenes uttalelser kan ses i lys av Eriksson-Zetterquist et al. beskriver institusjoner blant annet som et produkt av menneskers behov for å skape mønster og forutsigbarhet i handlingene sine. Organisasjonene og menneskene i dem tilpasser oppførselen sin ut fra de reglene, normene og atferdsmønstrene som er rådende. En konsekvens av dette er i følge Eriksson-Zetterquist et al. at dette vil begrense mulighetene for alternative tolkninger av omverdenen.

I institusjoner er de formelle strukturene ofte løst koblet til de aktivitetene og handlingene som utføres. Nils Brunsson forklarer dette som et skille mellom prat, beslutning og handling. I denne sammenheng vil en ut fra de to respondentenes uttalelser anta at handlingene ikke samsvarer med beslutningene, og at det er en løskobling mellom formelle strukturer som NKR og emneplanene, og det som faktisk skjer i undervisningen. Dermed kan en konsekvens være at læringsutbyttebeskrivelsene ikke får den intenderte funksjonen som pedagogisk

verktøy, ei heller som kontrakt mellom undervisningsinstitusjon, student og yrkes- og samfunnslivet. Løskoblingen mellom prat, beslutning og handling kan også medføre utfordringer i kvalifikasjonsrammeverkets funksjon som vurdering- og evalueringsverktøy av utdanningene. Det blir mer utfordrende å vurdere og evaluere dersom det ikke er sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelsene og hvordan undervisningen er utformet, fordi en ikke får reell innsikt i hva som faktisk gjøres. Dermed vil det antakeligvis være utfordrende å evaluere om undervisningen tilrettelegger for læringsutbytte i både kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

5.3.1.1 Språklig uklarhet i NKR og academia

En potensielt forhindrende mekanisme som denne oppgaven har avdekket i forbindelse med styrking av broen mellom akademikere og praktikere, er den språklige uklarheten. Denne viser seg både i presentasjonen av forskning og teorier, i undervisningen, men også i kvalifikasjonsrammeverket. En av respondentene sier at det er tendenser til mye «bubbel», og en annen sier det er mye «snobberi» i academia. Biesta hevder at en som underviser har ansvar for å sikre at teorier ikke bare forblir konseptuelle for studenter, men at de gjøres forståelige og knyttes til praksis. Dette vil forde en særlig bevissthet blant både de som skriver teoriene, og de som viderefremidler teoriene i undervisning. Grey viser til det han kaller for en blindvei i organisasjonsteorien. Han hevder at de som skriver organisasjonslitteratur gjør dette på en måte som er utfordrende for de som ikke er forskere å forstå. Han beskriver at i mange tilfeller er selve måten forskningen blir formidlet på uforståelig for andre – inkludert forskere. Dette samsvarer med respondentene som beskriver dette som bubbel og snobberi. Sistnevnte uttaler at det er tenkelig at forskningen blir viklet inn i mange ord og vendinger for å unngå kritikk fra andre. Respondenten sier videre at en ikke kan kritisere noe som en ikke forstår. Disse respondentene og Greys poeng med uklarheten i academia, kan i følge Rynes et al. ses på en faktor som utvider gapet mellom academia og praksis. De påpeker at et viktig moment i henhold til å minske gapet, eller bygge bro over det, er å unngå økt spesialisering av språk og retorikk i den organisasjonsvitenskapelige diskursen.

En annen språklig faktor som potensielt kan påvirke brobyggingen, er knyttet til funnene i NIFU- og NOKUT- rapportene når det kommer til utfordringene med å forstå kvalifikasjonsrammeverket. Det beskrives som både tvetydig og tungt formulert, og det vises til at det vil være utfordrende både for utdanningsinstitusjoner, studenter og praksis å forstå hva en kan forvente i læringsutbytte. Dette samsvarer med de empiriske funnene nevnt tidligere, der samtlige respondenter sier det er vanskelig å definere og skille læringsutbyttekategoriene. Dersom en ser på redegjørelsen for valg av begrepene *generell kompetanse* i kvalifikasjonsrammeverket, fremkommer det at ulike land har ulik forståelse av begrepet *kompetanse*. Det vises til eksempler fra England, der de heller har valgt å betegne dette som *selvstendighet* og *ansvarlighet*. Norge mener også at *kompetanse* alene ikke er dekkende for hva som er ønskelig å uttrykke i læringsutbyttebeskrivelsen, og derfor er *generell kompetanse* valgt. Argumentet for å anvende akkurat dette begrepet er at det på andre opplærings- og utdanningsnivåer oppleves som meningsfylt og innarbeidet. Ut fra denne

redegjørelsen, kan en se at det er utfordrende å finne en felles forståelse av generell kompetanse på tvers av landegrenser. Ut fra respondentenes svar i intervjuene kan en se tendenser til at denne usikkerheten råder innfor egne landegrenser også. Eksempelvis beskriver én respondent læringsutbyttekategorien generell kompetanse som «meningstom». Respondenten sier i tillegg at de som undervisere ikke vet hva en skal beskrive som læringsutbytte i denne kategorien, og at de derfor kopierer hverandre på tvers av institusjoner. Ut fra et nyinstitusjonelt organisasjonsperspektiv, kan en forklare dette som at i henhold til å fremstå legitime, så kopierer organisasjoner såkalte myter fra hverandre. Selv om mytene har blitt en del av den formelle strukturen i universitetene, så er det ikke sikker at de er koblet til de reelle handlingene som utføres i undervisningen.

Noe som kan ses i sammenheng med, eller som en konsekvens av, den språklige uklarheten og tvetydige formuleringene i NKR, er at flere av respondentene uttrykker utfordringer tilknyttet det å skrive læringsutbytteformuleringer til egne emneplaner. Disse formuleringene beskrives både som svevende, uforståelige og «abra-kadabra». Respondentene hevder det er klare, standardiserte retningslinjer for hva de kan skrive, og de hevder at administrasjonen står for mye av formuleringene. Én respondent sier at utformingen av læringsutbyttene har blitt en rituell og byråkratisk prosess der den tidvis rommer formuleringer som administrasjonen har lært på kurs. Dette kan ses i sammenheng med evalueringen i NOKUT-rapporten der det påpekes at NKR er overfladisk, byråkratisk og instrumentelt, og dermed får mer en funksjon som en sjekklister for legitimering enn et pedagogisk verktøy. En annen respondent sier at utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene kunne vært gjort langt mer interessant dersom underviserne hadde fått skrevet det de selv synes er spennende. Dersom dette hadde vært tilfelle, er det tenkelig at det kunne medført en sterkere sammenkobling mellom de formelle strukturene og underviserens handlinger. Dermed kunne det medført mer helhetlige studieprogram der funksjonen som kontrakt mellom undervisningsinstitusjon, student og arbeids- og samfunnsliv hadde blitt ivaretatt i større grad. Underviserne ville gjerne hatt mer eierforhold til emnene sine i sin helhet, og det kunne medført høyere kvalitet på utdanningene. I tillegg kunne det potensielt bidratt med å gjøre forståelsen av generell kompetanse tydeligere, da det gir større rom for egen tolkning og formulering av dette læringsutbytte i forhold til eget fag. Dermed kunne det medført at subjektiveringen ble ivaretatt i høyere grad. Dette kunne igjen medført en mer pålitelig evaluering av utdanningene, som også er funksjoner som inngår i kvalifikasjonsrammeverket. På en annen side, ville dette gjerne ført til en mer kompleksitet i rammeverkets mål om å være et enkelt og fleksibelt rammeverk med hensikt om å forenkle vurderingen av kvalifikasjoner på tvers av både utdanningsinstitusjoner og landegrenser. Større individuell frihet i læringsutbyttebeskrivelsene kunne også medført mer utfordringer i sensorers vurderinger av eksamener, da for store lokale variasjoner i læringsutbyttebeskrivelsene vil medføre større krav til den enkelte sensors fortolkning av dem. Dette kan igjen medføre misforståelser av hvilket læringsutbytte som forventes av studentene. Likevel er det ikke sikkert at det beste alternativet er funnet opp enda, og det vil en gjerne få en vurdering av når evalueringen av læringsutbyttebeskrivelsene står ferdig.

5.3.2 *Gapet mellom tid og arbeidsoppgaver – mangel på felles forståelse av generell kompetanse*

Som respons på spørsmålet om hvilken grad respondentene prioriterte arbeidsoppgaver tilknyttet undervisningen, svarte alle at de prioriterte undervisningsoppgavene i størst grad. To respondenter pekte på endringer i organisasjonen de siste årene som har medført at rollen de har som forskere og undervisere i større grad blir tildelt arbeidsoppgaver som tidligere tilhørte administrasjonen. Dette gjaldt særlig oppgaver når det kom til oppfølging av studenter. Som en konsekvens av dette, beskrev de at de fikk mindre tid til egne arbeidsoppgaver som undervisning og forskning, men også mindre tid til å møtes kollegialt med de andre underviserne på studieprogrammene. Dette kan ses i sammenheng med mangelen på felles forståelse av generell kompetanse på studieprogrammene. I NOKUT-rapporten svarer nesten alle respondentene fra høyere utdanning at det er mangel på tilstrekkelige rammer i henhold til å utarbeide gode læringsutbyttebeskrivelser, og at dette arbeidet konkurrerer med andre arbeidsoppgaver. Dette samsvarer med respondentenes beskrivelse av gap mellom tid og arbeidsoppgaver. I beskrivelsen av den felles forståelsen av læringsutbyttet i generell kompetanse innad på studieprogrammene, var det variert oppfattelse på begge studieprogrammene i undersøkelsen når det kom til hvorvidt dette i det hele tatt ble diskutert, og i hvilken grad det ble gjort i så tilfelle. Dersom rammefaktorene rundt undervisernes arbeidsoppgaver hadde vært mer tilrettelagt for felles refleksjoner, vurdering og evaluering kollegialt, er det tenkelig at dette kunne vært en faktor som bidro til å øke bevisstheten rundt generell kompetanse, og dermed potensielt kunne forsterket broen mellom akademia og praksis. Dette støttes av Burke og Rau som sier at en måte å tette gapet på, vil være å jobbe mer holistisk med forskning og undervisning. Samtidig vil en økt bevissthet rundt dette kunne styrke broen mellom akademikere og praktikere.

5.4 **Oppsummering av diskusjon**

Diskusjonen har omhandlet en sammenfatning av teoretiske og empiriske funn når det kommer til å besvare problemstilling og forskningsspørsmål;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

1. *Hva er undervisere på masterprogram i ledelse sin oppfatning av generell kompetanse?*
2. *Hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å styrke studenters læringsutbytte i generelle kompetanse?*
3. *Hvilke mekanismer kan potensielt påvirke arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og dermed påvirke broen?*

Diskusjonen er i stor grad inndelt etter kategoriene i analysen. Først diskuteres respondentenes forståelse av generell kompetanse opp mot oppgavens teoretiske implikasjoner om hva generell kompetanse i ledelse er. Dette delkapittelet er inndelt i

kategoriene *kompleksiteten i ledelse* og *generell kompetanse som brobygger*. Respondentene uttrykker at det er vanskelig å definere generell kompetanse i sine fag. Likevel er beskrivelser som kritisk blikk, anvendelse av kunnskap og ferdigheter, etisk refleksjon og analytisk tilnærming gjennomgående. Disse er likevel generelle beskrivelser, og respondentene knytter dem ikke opp mot generell kompetanse i ledelse. De er likevel nyttige, og samtidig knytter flere respondenter generell kompetanse til forståelsen av kompleksiteten i ledelse. Som leder står en overfor dynamiske problemstillinger som hele tiden er i endring, og det argumenteres for at en har behov for det Ottesen beskriver som å foreta både intuitive og rasjonelle avgjørelser. Det diskuteres hvordan utvikling og balansering mellom Kahnemans System 1- og System 2- tenking og Pascals forståelse av følelser og fornuft kan inngå i et læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse. Som metode for dette, foreslås van den Broeks introvisjon, og Ottesens jeg-diagnose.

Noen respondenter påpeker at en viktig lederegenskap er det å ha selvforståelse og selvvinnsikt samtidig som en forstår organisasjonen en leder. Dette kan forstås som at lederen ser innover i seg selv og organisasjonen. I diskusjonen argumenteres det for hvordan dette kan inngå i læringsutbyttet i generell kompetanse. I tillegg argumenteres det for at en som leder også må evne å se utover på muligheter og utfordringer i organisasjonens omverdenen.

Flere respondenter beskriver et læringsutbytte i generell kompetanse som evnen til å koble teori og praksis, men at dette er en krevende øvelse som er broforsterkende. Det pekes likevel på at studenter må gjøre dette selv, og det sammenfatter med Ottesens forståelse av jeg-orientering av teorier og utvikling av ens brukskompetanse. Et annet moment som kommer frem i generell kompetanse som brobygger, er at det er viktig at universitetene må bestå av forskning, og det argumenteres for hvorfor analyse kan inngå som en viktig lederegenskap.

I forhold til utformingen av undervisningen, fremkommer det av respondentene at det i varierende grad er sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelsene og det undervisningspedagogiske. Noen respondenter utarbeider undervisningsopplegg i henhold til å ivareta læringsutbytte i alle kategorier, mens andre respondenter beskriver at de ikke ser på emne- eller læringsutbyttebeskrivelsen i utformingen av undervisningsmetodene. Dermed er kvalifikasjonsrammeverkets funksjon som pedagogisk verktøy og kontrakt ivaretatt i varierende grad. Tross dette, beskriver respondentene undervisningsmetoder som sammenfatter med oppgavens forståelse av generell kompetanse. Likevel argumenteres det for at en økt bevissthet på hvordan en kan minske gapet mellom akademia og praksis vil kunne styrke broen.

I undersøkelsen har noen mekanismer som påvirker, og som potensielt kan forsinke, brobyggingen vært fremtredende. Ut fra en institusjonell organisasjonsforståelse forklares én av disse som løskoblingen mellom de formelle strukturene og handlingene som gjennomføres. Videre vises det til språklig uklarhet i NKR og akademia som en faktor som kan forsinke brobyggingen. Denne språklige uklarheten ses i forhold til studenter og praktikerens forståelse av teorier og underviserens forståelse av læringsutbyttebeskrivelsene i NKR. Det vises også til

at utfordringene med å skrive læringsutbyttebeskrivelsene potensielt kan være en konsekvens av denne språklige uklarheten.

Den siste mekanismen som er avdekket, er at det er et gap mellom respondentenes arbeidsoppgaver og tid til rådighet. Respondentene peker på at det de siste årene har vært endringer på fordelingen av arbeidsoppgaver på universitetene, og at dette gjør at de må omprioritere og gjerne nedprioritere andre oppgaver. De fleste sier det går utover tid til å forberede undervisning og gjennomføring av forskningsprosjekter, men at det også innskrenker mulighetene for å møtes kollegialt på studieprogrammene. Mangelen på tid til å møtes kollegialt ses i forbindelse med respondentenes delte oppfattelse på begge studieprogram i forhold til hvorvidt det har blitt diskutert, eller i hvilken grad det blir diskutert hva et læringsutbytte i generell kompetanse kan forstås som.

I henhold til at det skal være en bro mellom akademia og praksis, kan en ikke beskrive generell kompetanse som et moment frikoblet fra akademia. For at undervisningen skal være fullstendig, påpeker kvalifikasjonsrammeverket at den er nødt til å inneholde alle læringsutbyttekategoriene. Én respondent sier at en ikke må fjerne forskningen fra universitetene. På bakgrunn av denne oppgaven kan en anta at dersom det skal være en bro mellom akademia og praksis, må en lykkes med å synliggjøre nytten av vitenskapelig forskning for studentene som skal over i praksisfeltet. Dermed blir det viktig å gjøre teoriene tilgjengelige og forståelige for studentene – både i undervisningen men også i formuleringene av vitenskapelige bøker og artikler. Dette samsvarer med Rynes et al. sine funn der det blir rettet kritikk mot spesialiseringen av språket i akademia. Dette kan også underbygges med respondentene som uttrykker at akademia både er preget av «snobberi» og «bubbel», samt Greys argument for at det er en blindvei i organisasjonsteoriene der forskere bare skriver for hverandre. I tillegg er kritikken av det uforståelige språket i kvalifikasjonsrammeverket fra både respondentene og NOKUT- og NIFU- rapportene konkrete eksempler på utfordringene som medfølger når en skal få det en opplever som uforståelige tekster ut i praktiske handlinger.

6 Avslutning

I dette avslutningskapitlet vil det gis en oppsummering av oppgavens hovedlinjer. Deretter vil det gis en konklusjon over hva som er vurdert som de viktigste funnene i forhold til problemstillingen. Basert på funnene, vil det også gis noen forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering av prosjektet

Oppgaven har hatt som formål å belyse hvordan ledelsesprogram på masternivå kan fungere som en brobygger mellom akademikere og praktikere. Den har tatt utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelsen *generell kompetanse* i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)* og to evalueringsrapporter fra NIFU og NOKUT. På bakgrunn av dette, er følgende problemstilling utarbeidet;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

Problemstillingen er blitt belyst gjennom å gi en indikasjon på hvordan læringsutbyttekategorien generell kompetanse i ledelse kan forstås som en noe mer enn kunnskap og ferdigheter, samtidig som den rommer disse to. Det er gjort forsøk på å gi generell kompetanse et innhold som beskriver hvordan den kan være brobyggende mellom teori og praksis. Det har vært en underliggende antakelse at undervisere i liten grad er bevisste på hva generell kompetanse er, og hvordan dette skiller seg fra kunnskap og ferdigheter. Det har derfor vært aktuelt å undersøke om det er en felles forståelse blant undervisere på de enkelte studieprogrammene vedrørende hva generell kompetanse er og hvordan undervisningen kan utformes for å styrke læringsutbyttet. Det har også vært en antakelse at verdien av et godt læringsutbytte i generell kompetanse og hvordan det kan bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere, ikke er anerkjent per nå. Basert på dette, har prosjektets hypotese vært at måten generell kompetanse forstås, og føringene denne forståelsen gir for måten undervisningsoppleggene utformes, vil ha avgjørende betydning for hvordan broen i de konkrete studieprogrammene blir og fungerer. I denne sammenhengen har det også vært ansett som aktuelt å undersøke hvilke mekanismer som tenkelig kan påvirke arbeidet med generell kompetanse både på de ulike studieprogrammene, men også hos den enkelte underviser. I operasjonaliseringen av problemstillingen har derfor følgende forskningsspørsmål blitt utformet;

1. *Hva er undervisere på masterprogram i ledelse sin oppfatning av generell kompetanse?*
2. *Hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å styrke studenters læringsutbytte i generelle kompetanse?*
3. *Hvilke mekanismer kan potensielt påvirke arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene og generell kompetanse, og dermed påvirke broen?*

Oppgaven gir en inngående beskrivelse i hvordan en utfra den generelle definisjonen i kvalifikasjonsrammeverket, og innholdet i ledelses- og organisasjonsteorier, kan ilegge læringsutbyttekategorien generell kompetanse et innhold i ledelse. Hovedlinjene i denne forståelsen er at det viktigste redskapet en leder har er *en selv*. Det vil si evnen til å forstå seg selv og hva som er årsaken til valgene, prioriteringene og reaksjonene en har. Dette forstås som en leders innvendige tilstand. En forståelse av seg selv og organisasjonen en jobber i, anses i oppgaven som en krevende, men essensiell øvelse som vil være avgjørende når en som leder skal kunne ta både intuitive og rasjonelle avgjørelser. Videre viser oppgaven til viktige momenter som må være tilstede i undervisningen i henhold til at dette læringsutbyttet skal kunne oppnås. I denne sammenheng vektlegges læringssynet i NKR om aktiv deltakelse fra studenter. Dette ses i lys av begrepet *subjektivering*.

I forskningsprosjektet er det benyttet kvalitativ metode i form av intervju. Disse er gjennomført med seks undervisere fra to ulike studieprogram i ledelse, fordelt på to universiteter i Norge. Undersøkelsen gir et forenklet bilde av en kompleks virkelighet, og funnene er for snevre til at de kan generaliseres. Resultatene av undersøkelsen viser at det er variasjoner både i hvordan generell kompetanse forstås individuelt, men også hvorvidt det er en kollegial forståelse på studieprogrammene av generell kompetanse. Alle sier det er vanskelig og utfordrende å forklare hva de forstår med generell kompetanse. De fleste respondentene knytter læringsutbytte i generell kompetanse til begrepene som fremkommer i kvalifikasjonsrammeverkets definisjon. Disse er likevel generelle beskrivelser, og respondentene knytter dem ikke opp mot generell kompetanse i ledelse. Flere respondenter knytter også generell kompetanse til forståelsen av kompleksiteten i ledelse, og ser læringsutbytte i generell kompetanse som en potensiell brobygger mellom teori og praksis. Noen respondenter peker på viktigheten av å ha selvinnstikk og selvforståelse som leder, samtidig som en forstår organisasjonen en er leder for. Én respondent påpeker også at det er et viktig moment at universiteter består av vitenskapelig forskning i henhold til å ivareta sin funksjon.

Undersøkelsen viser også kontraster mellom respondentene i forståelsen og anvendelsen av læringsutbyttebeskrivelsene i kvalifikasjonsrammeverket. Noen respondenter gir en gjennomgående beskrivelse av hvordan de planlegger emnene sine ut fra læringsutbytte i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Det står i kontrast til to respondenters beskrivelse av at de både opplever generell kompetanse som meningsomt, men også at de opplever kvalifikasjonsrammeverket som lite nyttig i utarbeidelsen av undervisningsoppleggene sine. De forteller at de i liten grad forholder seg til rammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene når de planlegger undervisningsmetoder. Tross dette, beskriver alle respondentene undervisningsmetoder som ut fra oppgavens forståelse av generell kompetanse i ledelse, vil kunne styrke broen for studentene som skal over til yrkeslivet.

Undersøkelsen avdekker i tillegg noen mekanismer som potensielt kan forsinke brobyggingen. Noen av mekanismene kan ses i lys av et institusjonelt organisasjonsperspektiv, der det er en løskobling mellom formelle strukturer og handlingene som gjennomføres. Dette gjelder både variasjonene blant respondentene når det kom til

utfordringene med forståelsen av læringsutbyttebeskrivelsene, samt den enkelte respondents opplevelse av hvorvidt kvalifikasjonsrammeverket har en nytteverdi som pedagogisk verktøy i planlegging og utforming av læringsutbyttebeskrivelsene og det undervisningspedagogiske. Videre vises det til språklig uklarhet i NKR og academia som en faktor som kan forsinke brobyggingen. Denne språklige uklarheten ses både i forhold til teorier og forståelsen av læringsutbyttebeskrivelsene i NKR. Det vises også til at utfordringene med å formulere læringsutbyttebeskrivelsene kan være en konsekvens av den språklige uklarheten.

Den siste mekanismen som er avdekket, er at respondentene beskriver et gap mellom deres arbeidsoppgaver og tid til rådighet. Respondentene peker på at det de siste årene har vært endringer på fordelingen av arbeidsoppgaver på universitetene, og at dette gjør at de må omprioritere og gjerne nedprioritere sine oppgaver til fordel for mye administrering. De fleste sier dette går ut over tid til å forberede undervisning og gjennomføring av forskningsprosjekter, men at det også innskrenker mulighetene for å møtes kollegialt på studieprogrammene. Mangelen på tid til å møtes kollegialt ses i forbindelse med respondentenes delte oppfattelse på begge studieprogram i forhold til hvilken grad læringsutbytte i generell kompetanse blir diskutert, og hvilke undervisningsmetoder som kan utformes i forhold til denne forståelsen. Noen peker på at dette diskuteres mye, andre beskriver at det diskuteres lite eller ingenting.

6.2 Konklusjon

Ut fra funnene i oppgaven, vil det videre gis et forslag til konklusjon for å besvare problemstillingen;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

Gjennom dette forskningsprosjektet har det vært noen momenter som særlig har utpekt seg i henhold til hvordan læringsutbyttekategorien generell kompetanse kan bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere. De som anses som viktigst, kan oppsummeres på følgende måte;

- Det første momentet er hva som ilegges et læringsutbytte i generell kompetanse
- Det andre momentet er at individet selv må ta ansvar for sin egen livslange læring
- Det tredje momentet er at undervisningen må tilrettelegges på en måte slik at studenter, eller subjektet, får erfaring med kvalifisert frihet

Det første momentet er hva som ilegges et læringsutbytte i generell kompetanse. I oppgaven beskrives dette som evnen til å vende blikket innover i seg selv og organisasjonen, og utover på omverdenen. Dersom en skal erverve inngående innsikt i en selv, kreves det høy grad av selvstendighet, ansvarlighet, analytiske evner, kritisk tenking og refleksjon i det som kan antas å være en potensielt sårbar prosess. Dette må derfor gjøres med åpen vilje, åpent hjerte og åpen holdning dersom en skal kunne avdekke ens blindpunkter. Det omhandler hvordan

man ser på seg selv, og man kan oppdage blindpunkter som potensielt trosser selvoppfattelsen og jeg-diagnosen en i utgangspunktet hadde. Det omhandler evnen til å jeg-orientere vitenskapelige ledelsesteorier opp mot praktiske erfaringer, hvilke deler av teoriene en anser som nyttige og viktige, og hvilke deler en forkaster. De internaliserte teoriene vil deretter kunne bli en del av lederens brukskompetanse i praksis. I tillegg har en behov for samme kritiske og analytiske blikk som selvstendig og ansvarlig anvendes når en vender blikket innover i organisasjonen, og utover mot omverdenen. Siden samfunnet, organisasjonene, og individene stadig er i endring og utvikling, fordrer det at en som menneske også må tilpasse seg. Dette er komplekse prosesser som krever stor grad av selvstendighet, og at man i rollen som leder evner å utvikle og balansere det rasjonelle mot det intuitive. Dette arbeidet med å få innsikt i en selv og organisasjonen, og utsikt på ens handlinger og omverden, blir en dynamisk og livslang prosess som ikke ender i det man uteksamineres fra utdanningen sin. Man er i en evig strøm av endringsprosesser som aldri tar slutt. Utdanningen er bare et ledd i den livslange læringen, og læringsutbytte i generell kompetanse kan fungere som «startkabler» eller gi «retning» for hvordan anvende vitenskapelige teorier og ferdigheter videre praksis. Det fordrer derimot at undervisningen er tilrettelagt på en måte der studentene er subjekt, og der underviser og student er likestilte i søkene etter svar og læring. En kan dermed si at generell kompetanse i ledelse er dannelsesprosess der man reiser seg opp fra tidligere forutinntattheter og erfaringer, og går inn i nye konkrete settinger med større bevissthet både på seg selv, på andre, på organisasjonen, og på relasjonene en er i. En forstår i tillegg hvordan ens valg og handlinger gjensidig påvirker alle disse. Generell kompetanse krever at individet blir ansvarliggjort, og at de tar ansvar – enten som selvstendig subjekt med ansvar for egen læring, eller som selvstendig leder, konsulent, medarbeider eller i en annen yrkesrolle. Det handler om evnen til å se innover og utover. Dersom en i tillegg får inngående kunnskap og ferdigheter innenfor ledelse- og organisasjonsteori som en lykkes med å jeg-orientere og oversette til en del av ens brukskompetanse, vil det ut fra oppgavens totale forståelse kunne konkluderes med at en slik forståelse av læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse har bidratt til å styrke broen mellom akademia og praksis.

Dersom dette er forståelsen, stiller dette krav til både studenten selv og undervisningen. Det andre momentet er derfor at individet selv må ta ansvar for egen rolle i det å både være student, men også kommende praktiker. Dette forklares godt gjennom et sitat som har vært nevnt flere ganger i oppgaven, nemlig van den Broek som sier «Start with yourself if you want to improve the world» (2005, s. 51). Dersom en som student, og som menneske, oppnår en form for *oppvåkning* der en er innforstått med at det viktigste redskap til en leder – og et menneske – er *en selv*, så kan en påstå at dette åpner dører for en helt annen forståelse av endringsledelse. En er nødt til å møte med utfordringer og muligheter med en forståelse for at både en selv og ens medarbeidere ikke er programmerbare maskiner som er tilbøyelige for universell koding. Alle er komplekse individ som drives av både følelser og fornuft – det rasjonelle og intuitive. I henhold til å få medarbeidere med på endringsprosesser er en derfor nødt til å forstå både ens medarbeidere, organisasjonen og dens omverden, men også en selv. En må i tillegg ha en relasjonell forståelse der en forstår hvordan ens handlinger påvirker andre, og hvordan en selv blir påvirket av andres handlinger. Gjennom å foreta en analyse av ens innvendige tilstand, vil en potensielt kunne avdekke ens blindpunkter; Hva er mine

styrker og svakheter, og hva er derfor realistisk for meg å få til i denne situasjonen? Hvilke tiltak og handlingsparametere er fornuftige nå, og hvordan kan jeg tilpasse handlingene til den utfordringen som jeg nå står overfor? Samtidig kan en bygge videre på dette for å møte medarbeidere på en god måte gjennom virksomhetsdiagnose; Hva er min medarbeiders styrker og svakheter, og hvordan bør jeg tilpasse mine handlinger i henhold til å oppnå trygghet, tillit og motivasjon? I henhold til å få til dette bør ha åpen holdning, åpen vilje og åpent hjerte.

Prosessene som i oppgaven beskrives som å se innover og utover i lederrollen, kan ses i forbindelse med Biestas beskrivelse av subjektivering som kvalifisert frihet. Man står selv ansvarlig for disse prosessene. Man må avgjøre hvilke handlinger man skal velge å ta, eller å avstå fra, både i rollen som student og som leder. En respondent beskriver dette som myndiggjøring av lederen. Det er lederen selv som vet hvor skoen trykker mest, og det er derfor lederen selv som må ta ansvar for hvordan organisasjonen skal styres videre. En må ta ansvarlige valg i forhold til sine medstudenter eller ens medarbeidere, organisasjonen og omverdenen. Som Ottesen beskriver, står en leder i evig strøm av endringsprosesser. Valgene en tar i forhold til disse, kan tas både intuitivt og rasjonelt. I oppgaven beskrives det hvordan man som menneske blir styrt av både ens følelser og fornuft. Det som skiller mennesker fra dyrene, er at en også drives av fornuften. En har to systemer for tenking, der en kan veksle mellom det langsomme og rasjonelle, og det raske og intuitive. Mennesker er reflekterende vesen som drives av mer enn følelser. Likevel kan følelsene kaste trelldom eller skygge over det som egentlig er fornuftig. I rollen som leder vil en møte mange situasjoner der balansen mellom følelser og fornuft blir utfordret. En vil møte på både situasjoner og mennesker som kan trigge en i positiv og negativ retning. Siden mennesker styres av både fornuft og følelser, kan de ikke programmeres til å gjøre det som antas å være det mest riktige i gitte settinger. En kan med stor sannsynlighet anta at en både som menneske og leder vil gjøre både System 1-feil, og vurderinger som etter at alle fakta er avdekket, viste seg å ikke var så fornuftige likevel. Det er en del av det å være menneskelig. Likevel er det hvordan disse vurderingene foretas, hvilke verdier som ligger til grunn for vurderingene, og hvordan man reflekterer over og evaluerer i ettertid som kan bidra til læring og utvikling, avdekke ens blindpunkter, og skape rom for at nye vaner og mønstre dannes. Men i henhold til å få til dette, må man ha evne til å analysere og kritisk vurdere både innover i seg selv, i organisasjonen, og forstå seg selv i relasjon til resten av organisasjonen. En må også evne å analysere og gjøre en kritisk vurdering av de valgene og handlingene en har foretatt ved å vende blikket utover. Og som tidligere nevnt; det må gjøres med åpen vilje, åpen holdning og åpent hjerte i henhold til at nye vaner for fremtiden skal kunne dannes. Som Ottesen sier, kan erfaring med slike hendelser medføre at man utvikler rasjonaliteten sin, og gjerne stiller mer forberedt og med større selvtillit neste gang man er i lignende situasjon. Gjennom å forstå sammenhengen mellom følelsene og fornuften – intuisjonen og rasjonaliteten – vil en forstå mer av seg selv.

Det tredje momentet er at undervisningen må tilrettelegges på en måte slik at studenter, eller subjektet, får erfaring med kvalifisert frihet. I undervisningen er det dermed essensielt at det blir tilrettelagt for undervisningsopplegg der subjektivering er til stede, slik som Biesta hevder. Det må tilrettelegges for en kunnskapsutveksling mellom student og underviser der

det er likestilt søk etter svar og læring. Studentene må få erfaring med kvalifisert frihet og dermed ansvar – å ta ansvar for å handle eller å avstå fra handling. I henhold til jeg-orientering av teorier er det på bakgrunn av oppgavens funn, trolig viktig at undervisningsoppleggene utformes med hensyn til analyse, kritisk tenking, refleksjon og vurdering av forskningsbaserte teorier. Dette beskriver respondentene gjennom praksisopphold, case-arbeid og felles diskusjon.

Likevel så vil trolig en nøkkel til læringsutbytte i generell kompetanse ligge i selve *oppvåkningen* i den enkelte student. I hvilken grad studenten forstår, og dermed tar ansvar for, at det først og fremst er de selv som er deres viktigste redskap til å forsterke broen de skal gå over fra *akademia* til praksis, vil være avgjørende for den enkelte. Dermed kan en si at i henhold til å ha kvalifisert frihet, fordrer det at det enkelte subjekt tar det nødvendige ansvar som medfølger, og de må selv forstå dette ansvaret. Som Englands definisjon av samme læringsutbytte; en selvstendighet og ansvarlighet. Som en student med kvalifisert frihet står en selv som ansvarlig i hvorvidt man avviser eller aksepterer undervisningen og de vitenskapelige teoriene en blir introdusert for, eller i hvilken grad en tar de opp i seg som en del av ens eget redskap. Det samme er tenkelig i yrkeslivet. Man står selv ansvarlig for hvorvidt man aksepterer eller avviser de gjeldende normene og verdiene i kulturen en kommer inn i, de rutinene, lovene og reglene en er underlagt på arbeidsplassen og i samfunnslivet forøvrig. En står selv ansvarlig for å jobbe selvstendig med ens arbeidsoppgaver, og å bidra til sammenkoblingen av arbeidsplassens formelle strukturer og ens egne handlinger. Dersom disse momentene er på plass, er det tenkelig at man har oppnådd et læringsutbytte i generell kompetanse i ledelse. Dermed er det dannet grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling;

Hvordan kan læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademikere og praktikere?

I henhold til å besvare denne, vil det som Rynes et al. påpekte som den mest vedvarende faktoren for opprettholdelsen av gapet mellom akademikere og praktikere adresseres; Forskere og praktikere tilhører svært ulike samfunn med svært ulike ideologier og verdier. Dette kan ses i lys av Burke og Rau sin argumentasjon om at en tettere kobling mellom forskning og undervisning, kan være avgjørende i henhold til å styrke studenters forståelse av forskningens verdi for dem i rollen som fremtidige ledere. De argumenterer også for hvordan undervisning kan gi studentene de nødvendige ferdighetene de trenger for å kunne anvende ledelsesforskning videre i yrkeslivet. Dermed kan man argumentere for at studentene *selv* kan være en vesentlig broforsterker mellom akademikere og praktikere nettopp fordi de har vært en del av *akademia* som skal over i praksis. De blir bindevevet i broens reisverk, gitt at de har et læringsutbytte i generell kompetanse som en del av ens eget redskap. Dersom de tar med sin brukskompetanse som består av blant annet jeg-orienterte teorier og ferdigheter fra *akademia* over til praksis, er det tenkelig at de vil kunne påvirke praksis i så måte. Dermed kan en konsekvens av dette være at vitenskapelige teorier blir anvendt i lokale praksiser i større grad. Dermed vil potensielt akademikere og praktikere med tiden få en mer felles ontologisk og epistemologisk oppfatningen som vil styrke broen mellom dem, og muligens

skape ringvirkninger på de andre momentene som forsterker gapet. Dette fordrer likevel at undervisningen tilrettelegges slik at studentene får erfaring med kvalifisert frihet, og hva det vil si å anvende denne friheten på en selvstendig og ansvarlig måte. Dersom denne forståelsen legges til grunn, kan en hevde at læringsutbyttekategorien generell kompetanse bidra til å styrke broen mellom akademia og praksis.

6.3 Til videre forskning

I analysen var det noen spor som det hadde vært interessant å forsket mer på, men som på grunn av oppgavens avgrensning ikke ble tatt med. Samtlige respondenter sier at de tror de skiller seg fra handelshøyskoler når det kommer til synet på ledelse som en dynamisk prosess. Respondentene beskriver at de har en oppfattelse av at handelshøyskoler presenterer ledelsesteorier som oppskrifter på hva som er god og dårlig ledelse. I tillegg var det flere som antok at de i forbindelse med læringsutbyttet i generell kompetanse, hadde høyere fokus på at studenter skal få utvikle sin analytiske og kritiske tenking enn det de har inntrykk av at handelshøyskoler og gjerne andre høyskoler har. Det hadde vært interessant å gjort videre undersøkelser på denne type undervisningsinstitusjoner når det kommer til deres forståelse av generell kompetanse og de andre læringsutbyttebeskrivelsene i NKR, men også deres syn på ledelse og organisasjoner.

Ut fra funnene om løskoblingen mellom planene og undervisningen, kunne denne oppgaven også ha blitt vinklet mer som et endringsprosjekt når det kommer til selve implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket på universiteter ut fra et ledesperspektiv. I tillegg hadde det også vært interessant å gjort undersøkelser vedrørende studenters oppfattelse av utdanningene som bro mellom akademia og praksis, og gjerne hvordan studenter som har gått over broen til yrkeslivet har opplevd nytteverdien av utdanningen sin.

7 Litteraturliste

- Aarstad, K. Å., Amundsen, G. Y., Furholt, J., Hølaas, O. & Stensby, B. R. (2022). *Evaluering av Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), delrapport 1*. (NOKUT rapport 2022:18) Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/evaluering-av-nkr_delrapport-1_18-2022.pdf
- Alvesson, M. & Sandberg, J. (2011). Generating research questions through problematization. *Academy of Management Review*, 36(2), 247-271.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Burke-Smalley, L. A. & Rau, B. L. (2010). The Research-Teaching Gap in Management. *Academy of Management Learning and Education*, 9(1), 132-143.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal.
- Deijmann, W. (2005). The irreversible action. I L. Bos (Red.), *Forming judgements: a path to inner freedom*. Ankerhus. (s. 56-61).
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Flobakk-Sitter, F. & Fossum, L. W. (2022). *Bruken av læringsutbyttebeskrivelser. En kunnskapsoppsummering*. (NIFU rapport 2022:29). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3037810/NIFUrapport2022-29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grey, C. (2017). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations* (4. utg). Sage.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kahneman, D. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. (E. Lilleskjæret & G. Nyquist, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 2011).
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. NOKUT.

https://www.nokut.no/siteassets/nkr/250414_nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr.pdf

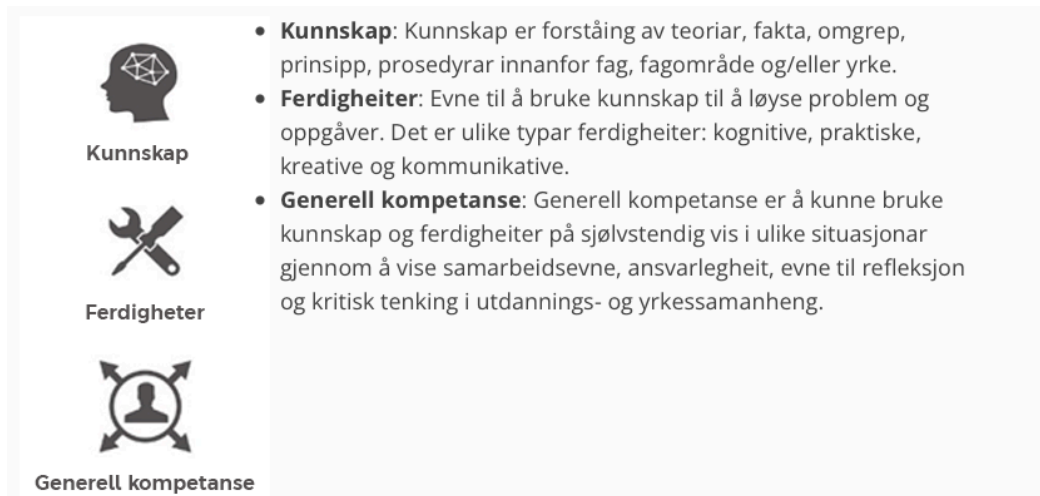
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal.
- Lønning, P. (1993). Blaise Pascal: (1623-1662). I T. B. Eriksen (Red.), *Vestens tenkere: Bind II. Fra Descartes til Nietzsche* (2. utg., s. 34-50). Aschehoug.
- NOKUT (2023a, 21. mai) *Evaluering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/evaluering-av-nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/#kvaskjer>
- NOKUT. (2023b, 17. februar). *Korleis er kvalifikasjonsrammeverket bygd opp?* <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/korleis-er-kvalifikasjonsrammeverket-bygd-opp/#regional>
- NOKUT (2023c, 24. februar). *Kva er læringsutbyte og læringsutbyteskildringar?* <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/kva-er-laringsutbyte-og-laringsutbyteskildringar/>
- Ottosen, O. (1993). Analyse-syntese-metoden i hovedtræk. I S. Ingebrigtsen & O. Ottosen (Red.), *Markedsføringsplanlægning og -ledelse: Hvordan bruke teori til at identificere, prioritere og løse praktiske markedsføringsproblemer?* (s.47-68).
- Ottesen, O. (2011a). En referansemodell av endringsledelse. I O. Ottesen (Red.), *Ledelse: Å bruke teori i praksis* (s. 25-80). Høyskoleforlaget.
- Ottesen, O. (2011b). Innledning. I O. Ottesen (Red.), *Ledelse: Å bruke teori i praksis* (s.13-24). Høyskoleforlaget.
- Rynes, S. L., Bartunek, J. M., & Daft, R. L. (2001). Across the Great Divide: Knowledge Creation and Transfer between Practitioners and Academics. *The Academy of Management Journal*, 44(2), 340-355.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Scharmer, C. O. (2018). *The essentials of Theory U: Core principles and application*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Van den Broek, M. (2005). Introvision and problem solving. I L. Bos (Red.), *Forming judgements: a path to inner freedom*. Ankerhus. (s. 51-55).

Wadel, C. C. (2012). Ledelse i et interaksjonsperspektiv. *Sosiologi i dag*, 42(2), 9-28.

Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. (7.utg). Cappelen Damm Akademisk.

8 Figurliste

Figur 1 - Læringsutbyttebeskrivelse langs den horisontale dimensjonen



Fra *NOKUT* [Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga]. NOKUT

(<https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/korleis-er-kvalifikasjonsrammeverket-bygd-opp/#regional>).

Referanseliste: (NOKUT, 2023b)

Figur 2 – Innsikt og utsikt



Fra *NOKUT* [Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga]. NOKUT

(<https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/korleis-er-kvalifikasjonsrammeverket-bygd-opp/#regional>).

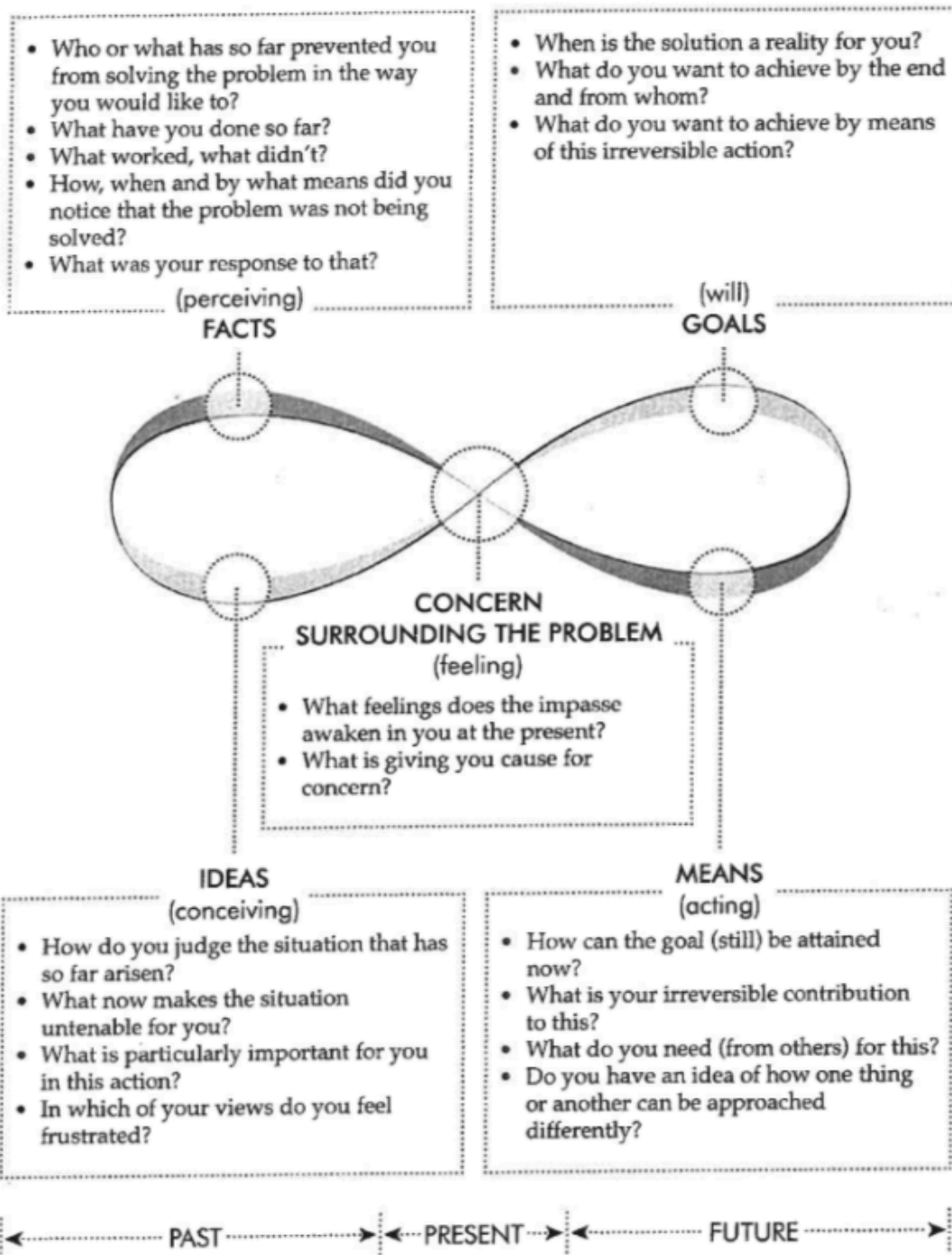
Referanseliste: (NOKUT, 2023b)

Vedlegg

Vedlegg 1 – Introvisjonsspørsmål

Referanseliste: Hentet fra Deijmann (2005, s. 61).

Important questions in the context of an irreversible action based on the **DYNAMIC JUDGEMENT FORMING®** method



Vedlegg 2 – Intervjuguide

Informasjon om informanten:

- Hvem er du?
 - o Alder
 - o Undervisningserfaring lengde
 - o Faglig bakgrunn
 - Akademisk grad/nivå master/doktor
 - Har du godkjent utdanningsfaglig basiskompetanse
 - Det er egentlig krav om dette for å kunne undervise. En slags kurspakke som en gjennomgår
 - o Arbeidsoppgaver: Administrasjon, forskning og undervisning
 - Hvilken prioritet har undervisningsoppgavene dine i arbeidsplanen din? Er den mindre eller mer viktig enn forskning, f.eks? på en skala fra 1-10, i hvilken grad blir undervisning prioritert av dine arbeidsoppgave?

Begrepsavklaring:

1. I læringsutbyttebeskrivelsen til faget du underviser i, står det følgende om kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse; *vis til eksempler*
 - a. Hvordan trekker du grensen mellom disse tre kategoriene?
 - b. Hvilken prioritet har kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i ditt emne?
 - c. Hvordan opplevdes det å skille disse tre kategoriene fra hverandre i utformingen av læringsutbyttebeskrivelsen?
 - i. Kunnskap
 - ii. Ferdigheter
 - iii. Generell kompetanse

Eventuelt oppfølgingsspørsmål:

2. Etter å ha beskrevet læringsutbytte i kategoriene kunnskap og ferdigheter, hva legger du så videre i begrepet «generell kompetanse»?

Kunnskapsoverføring:

3. Gi din fortolkning av studieprogrammets læringsutbytte med hensyn til generell kompetanse:
4. Hva er ditt inntrykk av den felles forståelsen av begrepet «generell kompetanse» blant kollegaene dine på ditt studieprogram?
5. er forståelsen dere har vesentlig annerledes enn resten av instituttet?

6. er denne forståelsen annerledes enn du opplever hos andre ledelsesmastere?
7. Hvilke undervisningsformer/læringsaktiviteter er viktige med hensyn til å fremme studenters generelle kompetanse?

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet "Ledelsesprogram som broen mellom akademiker og praktiker"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke hvordan ledelsesstudier på masternivå kan fungere som en «bro» mellom det å gå fra å være en akademiker (student) til praktiker (arbeidstaker). I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Undersøkelsen blir gjort i forbindelse med utformingen av en masteroppgave. Den har som formål å avdekke sammenhenger mellom undervisningsopplegg og studenters læringsutbytte. Gjennom et masterprogram i ledelse blir en som student introdusert for en rekke teoretiske perspektiver. Likevel er det ikke gitt at dette kan omstilles til praktiske ferdigheter som en kan dra nytte av i yrkesutøvelsen. Det vil derfor undersøkes hvilke undervisningsstrategier undervisere på master i ledelsesprogrammer benytter for å hjelpe studenter i å utvikle denne broen fra akademiker til praktiker - fra teori til praksis. I den forbindelse vil det være særlig fokus på læringsutbyttet i emneplaner som heter "generelle kompetanse". Hva er dette, hva tenker undervisere om dette, og hvordan legger de opp undervisningen for å sikre generell kompetanse? Er det en felles forståelse på instituttet når det kommer til hva som ilegges det å oppnå generell kompetanse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får denne henvendelsen, er at du er ansatt som underviser ved masterprogram i ledelse. Informasjon om deg er blitt hentet fra din institusjon sine

nettsider. Det er ønskelig med 6-8 respondenter til denne undersøkelsen, fordelt mellom to ulike universitet/høyskoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et personlig intervju på ca. 45-60 min. Dette kan arrangeres enten fysisk eller digitalt via Teams/Zoom. Intervjuet vil basere seg på en intervjuguide der du vil få spørsmål som bl.a. omhandler hvilke undervisningsstrategier du nytter deg av i undervisningen din for at studenter skal kunne oversette teoretisk kunnskap til praktisk kompetanse i sin vei mot å bli arbeidstakere. Det vil bli undersøkt hva din oppfattelse er når det kommer til det å ha «generell kompetanse» generelt, og i det faget du underviser i. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Informasjonen som kommer fram i intervjuene vil bli sett i sammenheng med emnebeskrivelsene som er tilgjengelig på universitetet/høyskolen sine hjemmesider.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg som student, samt min veileder vil ha tilgang til informasjonen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialene vil bli oppbevart kodet og på server der bare jeg har tilgang.

Intervjuet vil bli tatt opp og lagret frem til prosjektet er godkjent. Det vil også bli transkribert.

I publikasjonen vil undervisningsinstitusjon/arbeidssted og emnet du underviser i anonymiseres slik at du ikke kan bli gjenkjent.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes/godkjennes innen 10. september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger, det samfunnsvitenskapelige fakultet/institutt for medie- og samfunnsfag, ved Øystein Hattelands, førsteamanuensis.
 - E-post: oystein.hatteland@uis.no, tlf: 51831363
 - Og student Anja Normann Bjorheim, 224535@uis.no, tlf: 46745242
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Øystein Hatteland
(Forsker/veileder)

Anja Normann Bjorheim
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *“Ledelsesprogram som broen mellom akademiker og praktiker”*? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – E-post til respondenter

Hei, ****

Mitt navn er Anja Normann Bjorheim, og jeg er student på master i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger. Jeg skriver masteroppgave om "Ledelsesprogram som broen mellom akademiker og praktiker". I denne forbindelse ønsker jeg å utføre kvalitativt intervjuer med undervisere på ledelsesprogrammer på masternivå.

Undersøkelsen har som formål å avdekke sammenhenger mellom undervisningsopplegg og studenters læringsutbytte. Gjennom et masterprogram i ledelse blir en som student introdusert for en rekke teoretiske perspektiver. Likevel er det ikke gitt at dette kan omstilles til praktiske ferdigheter som en kan dra nytte av i yrkesutøvelsen. Det vil derfor undersøkes hvilke undervisningsstrategier undervisere på master i ledelsesprogrammer benytter for å hjelpe studenter i å utvikle denne broen fra akademiker til praktiker - fra teori til praksis. I den forbindelse vil det være særlig fokus på læringsutbytteskildringene som beskrives i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, med hovedvekt på *generell kompetanse*. Hva er dette, hva tenker undervisere om dette, og hvordan legger de opp undervisningen for å sikre generell kompetanse? Er det en felles forståelse på instituttet når det kommer til hva som ilegges det å oppnå generell kompetanse?

Grunnen til at jeg henvender meg til deg, er at *<videre formulering er tatt bort da denne ble formulert individuelt og retter seg spesifikk til den enkelte mottaker. Av personvern hensyn blir derfor denne utelatt fra vedlegget >*

Jeg legger ved informasjonsskriv om forskningsprosjektet og samtykke hvis du ønsker mer info om dine rettigheter som respondent. Hvis du takker ja, vil denne måtte signeres av deg som prosjektdeltaker, meg som student, samt min veileder.

Er dette aktuelt å være med på?

Hører fra deg,

Med vennlig hilsen

Anja Normann Bjorheim

Student

Master i endringsledelse

Universitetet i Stavanger

Vedlegg 5 – Oversikt undervisningsaktiviteter

Respondentkode: Respondent nr **	Dato:
Samsnakk i undervisning/bikuber:	
Gruppearbeid:	
Oppfordring til innspill fra studenter i undervisning:	
Ønske om innspill/dialog med studenter:	
IGP	
Studentveiledning/kollegaveiledning	
"Case-clinics"	
Presentasjoner	
Arbeidskrav i grupper/gruppeoppgaver	
Gruppeeksamener	
Prosjektoppgaver som varer gjennom semesteret	
Skriftlige oppgaver som handler om ledelsesrollen i praksis	
Bruk av gjesteforelesere fra praksisfeltet:	
Annet	

Hjelpespørsmål:

- Går de tom for beskrivelser når det kommer til generell kompetanse?

- Hvor bevisste er de på generell kompetanse, og om de er bevisste på det?

Vedlegg 6 – Speilingsøvelse

Hva:

Speilingsøvelse er en tenkt undervisningsøvelse som er utarbeidet etter inspirasjon fra de teoretiske aspektene i denne oppgaven, og respondentenes beskrivelser av deres arbeidsmetoder. Det er en form for rollespill som kan beskrives som en slags hybrid mellom case-arbeid, felles diskusjon i klasserommene og praksisopphold. Navnet er inspirert av George Herbert Meads speilingsteori. Noe av teoriens kjerne er at mennesker som sosiale vesen speiler seg i tilbakemeldingene en får fra andre, både de verbale i form av ord, men også de non-verbale i form av mimikk og gestikulering. Deretter tilpasser en seg etter disse. Gjennom å speile seg i andre, utvikler en selvbildet sitt. Både hvordan en ser seg selv, men også hvordan en oppfatter at andre ser på en (Østerberg 2012, s. 83).

Hvorfor:

Mål:

- *Å utvikle selvinnsikten, intuisjonen, rasjonaliteten, relasjonelle evner*
- *Utvikle læringsutbyttet i generell kompetanse i ledelse*

Studenter får mulighet til å utvikle sin generelle kompetanse i ledelse gjennom å bidra til å selv ta aktiv deltakelse i undervisningen. De får mulighet til å anvende sine teoretiske kunnskaper og ferdigheter gjennom å måtte ta stilling til ulike problemstillinger der de blir utfordret til å ta i bruk både intuisjon og rasjonaliteten. På denne måten er målet at de skal få noen begynnende erfaringer med hvordan en selv reagerer i gitte situasjoner, samt erfaringer med å knytte teoriene til praktiske handlinger.

I etterkant av øvelsen er det nødvendig med en refleksjonsdel for at en kan nytte det rasjonelle systemet i henhold til å bli bedre kjent med ens innvendige tilstand. Refleksjonen kan med fordel gjennomføres både individuelt, i gruppe og i plenum. Forslag til refleksjonsspørsmål inspirert av introvisjon; Hvilke følelser ble vekket i meg? Hvorfor ble disse følelsene trigget? Hva gjorde jeg? Hvordan reagerte de andre? For mer inspirasjon, se Vedlegg 1.

Dersom en kan formidle, samt gi øving i, det å være observant på ens egne holdninger, handlinger og reaksjonsmønstre (speile seg i andre), vil en gjerne stille tryggere når en møter lignende situasjoner i yrkeslivet. Erfaringer kan bidra til å utvikle ens selvtillit og totalfølelse/intuisjon når en møter lignende situasjoner i yrkeslivet.

Hvordan:

Rollespill

Det er et slags rollespill i grupper der er at dette er en hybrid mellom case-arbeid, felles diskusjon i klasserommene og praksisopphold. Eksempelvis får studentene tildelt en virkelighetsnær case som alle setter seg inn. I casen er det ulike aktører/karakterer som

studentene skal spille gjennom et rollespill. Oppgaven blir å øve på denne situasjonen enten i plenum, eller i mindre grupper. Denne inndelingen vil være avhengig av deltakerforutsetninger og rammefaktorer. Eksempelvis; Hvor mange studenter er det i den aktuelle klassen? Hvordan er studentenes deltakelse i forelesningene forøvrig? Dersom en deler i mindre grupper – hvor mange rom er tilgjengelige til å fordele seg på m.m.

Casen består av et problem eller en mulighet en virksomhet står overfor, som må løses på eksempelvis ledernivå. Noen får rollen som leder eller ledergruppe. De andre får rollen som andre organisasjonsmedlemmer/kollegaer. Casene kan omhandle alt fra løsningen av mellommenneskelige konflikter, presentasjon av nye endringer i organisasjonen og medlemmenes respons på disse, intervensjon i og implementering av nye strukturer, strategier, visjoner, og lignende. Studentene som ikke er ledere, får rolleinstruks om å enten være i opposisjon til ledelsen, kritiske og problematiserende, medgjørlige og støttende og så videre. På denne måten vil en som «leder» og øvrige medlemmer få tilnærmet førstehåndserfaringer med det å utvikle sin selvstendighet, ansvarlighet, vurderingsevne både når det kommer til å bruke teori, men også ta egne avgjørelser basert på ens egen intuisjon. Dermed stimuleres læringsutbyttet i generelle kompetanse i ledelse. En viktig faktor er at en i etterkant av øvelsene kan ha en refleksjonsrunde der en gir tilbakemeldinger til hverandre om hvordan en – sett utenfra- håndterte prosessen. Samtidig vil deltakerne i rollespillet motta non-verbale tilbakemeldinger i den mellommenneskelige interaksjonen som utarter seg underveis i rollespillet. Derav navnet «speilingsøvelse». En viktig del av refleksjonsprosessen er at deltakerne også kan gjennomføre introvisjon i forhold til noen av følelsene som oppstod ved deltakelsen av rollespillet. Dermed tilrettelegges det for å avdekke noen av ens blindpunkter, og potensielt utvikling av intuisjonen.

Casen kan deles ut en stund i forkant av rollespillet de første gangene metoden benyttes. Eventuelle teorier som er ønskelig at skal oversettes til praksis kan også medfølge.

Kanskje må casene gis en stund i forkant av speilingsøvelsen de første gangene, slik at alle får tid til å sette seg inn situasjonen og den som leder har mulighet til å tenke gjennom sine handlingsparametere. Etter litt øving med metoden, kan casene gis ut rett i forkant av øvelsen, slik at følelsene og intuisjonen i system 1 blir testet. Det er jo slik yrkeslivet er, både planlagte og u-planlagte komplekse hendelser.

Metoden kan tilpasses etter hva som er ønskelig;

- Det kan utarbeides som et prosjektarbeid over tid der en gruppe får i oppgave å løse et fiktivt virksomhetsproblem sammen gjennom å gå i roller. Avslutningsvis på prosjektarbeidet kan de få i oppgave å gi hverandre tilbakemeldinger og reflektere sammen over hvordan situasjonen opplevdes fra de enkelte deltakernes ståsted, hva som var positivt, og hva som kunne vært gjort annerledes. Deretter kan de skrive individuelle refleksjonsrapporter om hvordan de selv opplevde situasjonen i rollespillet, hva som trigget handlingene deres i positiv eller negativ retning, og hva en tar med seg og ønsker å gjøre annerledes til neste gang (eller i yrkeslivet).

Referanse til speilingsteori:

Østerberg, D. (2012). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. (7.utg). Cappelen Damm Akademisk.