

## Den kyndige økonomisk/administrative fagutøverens helhetsforståelse

Praktisk økonomi & finans. Vol. 33 No. 1, 97-112

Elsa Solstad

UiT Norges arktiske universitet i Harstad

Trude Høgvold Olsen

UiT Norges arktiske universitet i Harstad

Siste manusversjon etter fagfelle vurdering

# Den kyndige økonomisk/administrative fagutøverens helhetsforståelse

## 1. Innledning

I Norge legger Norsk Råd for Økonomisk/Administrativ utdanning (NRØA) føringer på studieoppbyggingen ved å fastsette minstekrav om faglig innhold for bachelor- og masterprogrammer. I planene beskrives fire hovedfagområder: bedriftsøkonomisk analyse, samfunnsøkonomi, administrasjonsfag og metodefag. Studieplanene som møter studentene beskriver disse hovedfagområdene, men legger mest vekt på beskrivelser av enkeltemner. Studiet er bygd opp rundt fokus på enkeltemner. Dette kan imidlertid gjøre det vanskeligere å forstå sammenhenger mellom emnene eller hovedfagområdene. For å bøte på dette har noen universiteter og høyskoler valgt å innføre integrasjonskurs der formålet er å fremme helhetssyn. Slike kurs tilbys for det meste på masterutdanningene. Det er utviklet læremidler som ivaretar dette helhetsperspektivet, se f.eks. Fallan og Pettersen (2016). Ikke alle utdanningsinstitusjonene benytter slike læremidlene. Forskning viser at studieplaner for bachelorprogrammer ved de fleste universiteter og høyskoler fortsatt har fokus på dybekunnskap knyttet til et fagområde (Andreassen, Olsen og Solstad i trykken).

I pedagogisk forskning på høyere utdanning fremheves tre sentrale aktører som kan påvirke sammenhenger og helhetsforståelse: lærestedet, foreleseren og studenten (Troelsen et al. 2015; Tangenes 2013). Å forstå sammenhenger og helhet er en sentral komponent i utviklingen av kyndige fagutøvere. Jo mer studenten er trent opp til å reflektere rundt sammenhenger og helhetsforståelse jo lettere vil det være å fortsette denne utviklingen også etter endt utdanning. Således stiller dette krav til hvordan utdanningen presenterer fagstoff knyttet til hva som er organisasjonens behov, og hvordan man tilrettelegger for diskusjoner i undervisningen. Med organisasjoner mener vi her både organisasjoner med profittmål, offentlige organisasjoner og ideelle organisasjoner som ønsker å bruke ressursene på en effektiv måte for å nå sine mål.

I et arbeidsliv som preges av endringer, vil alle yrkesutøvere måtte innstille seg på å fortsette og utvikle sin kompetanse og fortsette læringsprosesser etter endt utdanning. Det holder derfor ikke bare å peke på utdanningsinstitusjonene, foreleserne og studenten som ansvarlige når innholdet i utdanningen ikke dekker arbeidslivets umiddelbare kompetansebehov. I endringsprosesser kan det være ekstra viktig å evne å se sammenhenger mellom eget og andres fagfelt for å forstå innholdet i og konsekvensene av endring. Flere endringer i rollene til økonomisk/administrative kandidater framhever betydningen av en slik helhetsforståelse, for eksempel endringer i controller-rollen (Berg 2015a) fra regnskapsfører til analytiker og coach.

En kyndig fagutøver evner å se sammenhenger og helhet selv om problemet som skal løses har sin «hjemmehavn» i ett av hovedfagområdene. Studenten så vel som praktikerer trenger kunnskap, forståelse, ferdigheter og kompetanse på alle hovedfagområdene. Dette krever at den kyndige fagutøveren identifiserer hvilken kompetanse som er relevant for hvilke problemstillinger, og at hun klarer å anvende kompetanse fra ulike hovedfagområder. Metaforen «Kunnskapspuslespillet» er utviklet for å hjelpe studenter med å identifisere sammenhenger og utvikle en helhetsforståelse for økonomisk/administrative fag (Olsen og Solstad 2016). Kunnskapspuslespillet viser at de ulike hovedfagområdene bidrar med ulike perspektiver, teorier, modeller og begreper for å forstå en virksomhet og for å forstå hvordan vi kan påvirke virksomhetens resultater. Dersom beslutninger i virksomheten kun baseres på kunnskap fra ett område, kan man komme til å overse viktige elementer.

**«Kunnskapspuslespillet» vil således også være viktig for den kyndige fagutøveren fordi i**

**den virkelige verden er det å identifisere sammenhenger og utvikle helhetsforståelse sentralt for å få et bredere og bedre beslutningsgrunnlag.** I denne artikkelen diskuterer vi hvordan «Kunnskapspuslespillet» også kan brukes som et hjelpemiddel for å strukturere, reflektere over og nyttiggjøre seg erfaringer i arbeidssituasjonen.

Resten av artikkelen er strukturert rundt Kolbs (1984) erfaringslæringssirkel. Vi starter med å beskrive erfaringslæringssirkelen som vårt teoretiske rammeverk. Deretter diskuterer vi de enkelte delene som utgjør erfaringslæring; erfaring i en kompleks virkelighet, refleksjon over erfaringen og «Kunnskapspuslespillet» som et hjelpemiddel for å sette ord på erfaringen. Vi avrunder med noen avsluttende betraktninger.

## 2. Teoretisk rammeverk

Å se sammenhenger og helhet gjennom refleksjon kan relateres til læring gjennom erfaring (Kolb, 1984). Erfaringen er således en integrert del av hvordan enkeltindividet lærer og utvikles. I følge Kolb (1984) er læring en sirkulær prosess der erfaring og refleksjon står sentralt. For å forstå prosessen med å konstruere kunnskap fremhever Kolb (1984) at læring er en prosess som omfatter fire læringsstadier: (1) konkret opplevelse (erfaring), (2) reflekterende observasjon, (3) abstrakt begrepsliggjørelse og (4) aktiv eksperimentering. Kolbs erfaringslæringssyklus kan illustreres som i figur 1 der vi har forenklet begrepene noe for å tilpasse det til vår diskusjon.

Sett inn figur 1 her

*Figur 1: Erfaringslæring (Inspirert av Kolb, 1984)*

Figur 1 viser at all læring starter med en erfaring i egen virkelighet. Den kyndige økonomisk/administrative fagutøveren opererer i en kompleks virkelighet. Kjennetegn ved denne virkeligheten vil påvirke de erfaringene hun får. Vi beskriver denne virkeligheten nærmere i punkt 3. Erfaringer får større verdi gjennom refleksjon, fordi du setter erfaringen inn i en større sammenheng. Dette viser et behov for reflekterte praktikere (Schøn, 1991) som på ulike måter setter egen erfaring under lupen for å få en best mulig forståelse av den, se punkt 4. Det neste handler om å knytte begreper til erfaringen. Det er disse begrepene som kan hjelpe i utviklingen av helhetsforståelse. Gjennom det å sette ord på erfaringene og forsøke nye innfallsvinkler til et problem, vil vi ha behov for å hente inspirasjon fra og bli konfrontert med andres oppfatninger. Vi foreslår derfor at «Kunnskapspuslespillet» kan være et verktøy for praktikeren i denne fasen, se punkt 5. I den siste fasen av læringsprosessen brukes den nye forståelsen av erfaringen til å gjøre nye beslutninger og handlinger. Deretter følger nye erfaringer og en ny runde i læringssirkelen.

Læringssirkelen kan være nyttig både for utdanningsinstitusjonene og for praksisfeltet. Utdanningsinstitusjonene må spørre hvordan økonomisk/administrativ utdanning kan organiseres for å utdanne kandidater som skal bli framtidens kyndige fagutøver. Praksisfeltets nytte knyttes til et utvidet beslutningsgrunnlag og beslutningsrepertoir. Et fellestrekk ved dette handler om å oppøve fagutøvernes interdisiplinaritet (Troelsen et al. 2015), det vil si at man har evne til å forstå hvordan andre fagfelt kan bidra til et beslutningsproblem.

## 3. Erfaring i en kompleks virkelighet

Dagens organisasjoner står overfor og må håndtere en kompleks virkelighet preget av endring og usikkerhet. Det er i denne virkeligheten økonomisk/administrative kandidater får erfaringer. Disse erfaringene preges av kompleksiteten hun opplever. Forståelsen for hvordan man omsetter teoretisk kunnskap for å løse praktiske problemstillinger får dermed større betydning fordi en kompleks problemstilling sjelden er avgrenset til et hovedfagområde.

Denne kompleksiteten kan være organisatorisk og institusjonell. Med organisatorisk kompleksitet menes «antall prosesser, antall kompetanseområder, samt omfang og plassering av de organisatoriske enheter» (Nesheim 2010, 104). For eksempel vil matrisestrukturer preges av større organisatorisk kompleksitet enn enkle hierarkiske strukturer. Organisasjoner kan oppleve institusjonell kompleksitet når motsetningsfylte forventninger, normer og verdier eksisterer samtidig (Greenwood et al. 2011). Dette beskriver organisasjoner som en møteplass for ulike institusjonelle logikker (Reay og Hinings 2009; Greenwood et al. 2010). En institusjonell logikk er «the socially constructed historical patterns of cultural symbols and material practices, assumptions, values and beliefs by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their daily activity» (Thornton, Ocasio og Lounsbury 2012, 51). Institusjonelle logikker kan legge sterke føringer på hvordan aktører og organisasjoner handler for å opprettholde legitimitet. Når ulike institusjonelle logikker møtes, kan det skape utfordringer og muligheter for praktikerne fordi hun forventes å kunne håndtere motstridende krav og dilemmaer. Ulike institusjonelle logikker kan også føre med seg ulike forståelser av betydningen av ulike fag i problemløsning.

Situasjonsbetingede teorier har stått sterkt innenfor deler av det økonomisk/administrative fagfeltet, for eksempel i økonomistyring (Chenhall 2003, Otley 1980) og ledelsesteori (Fiedler 1964, 1978). Disse teoriene hjelper praktikere til å ta beslutninger i ulike situasjoner ved å ta hensyn til situasjonsbetingelser. Slike situasjonsbetingelser kan «høre hjemme» i ulike hovedfagområder. Flere av de situasjonsbetingede teoriene går så langt som å foreskrive visse handlinger i gitte situasjoner. Dette stiller store krav til praktikerne om å analysere situasjonen og selv gjøre vurderinger i forhold til hvilken handling som vil være best. Dette er også bakgrunnen for kritikken mot slike teorier – at de ikke evner å fange opp alle mulige situasjoner for å kunne foreskrive handling.

Kompleksiteten får implikasjoner for hvordan arbeidet organiseres. Det blir vanskeligere for en spesialist å løse arbeidsoppgaver alene. Det betyr at spesialisten må samarbeide med andre spesialister i team. Controlleren må samarbeide med interne aktører utenfor finans- og økonomifunksjonen i løsning av oppgaver (se for eksempel Burns and Baldvinsdottir 2007). Den enkeltes bidrag i et team avhenger både av spisskompetansen den enkelte bringer med seg inn i teamet og av individenes evne og vilje til å spille en rolle ut over å være talsrør og forsvarer av eget fagområde og tankesett. Det betyr at man må anerkjenne andre teammedlemmers kompetanse og bidrag til løsningen av oppgaven. En kontinuerlig utvikling av helhetsforståelse er viktig i arbeidslivet både fordi rollene endres og fordi organisering endres. Selv om man gjennom økonomisk/administrativ utdanning vil lære noe om roller og om organisering, er det i arbeidslivet lærdom oversettes til praksis.

Dersom rollen til en controller i virksomheten endres til analytiker og coach (Berg 2015a) og rollen til regnskapsføreren til virksomheten endres til en rådgiver for virksomheten (Døving og Gooderham 2009) vil kompetansekravet om spesialisering innenfor regnskap og økonomistyring utvides til også å omfavne andre av de økonomisk/administrative fagområdene som for eksempel ledelse, strategi og organisering. Det vil kreve at den reflekterte praktiker i tillegg til spesialisert kompetanse også har en helhetsforståelse av virksomheten og hvordan denne påvirkes av og påvirker omgivelsene.

Det er blitt vanlig å løse komplekse arbeidsoppgaver ved å organisere arbeidet i team (Sjøvold 2014). På arbeidsplassen vil økonomisk/administrative kandidater møte to typer team: team med teammedlemmer med økonomisk/administrativ bakgrunn, men med ulike spesialiseringer, og team med teammedlemmer med ulik faglig bakgrunn, for eksempel noen med økonomisk/administrativ utdanning, noen med teknologisk utdanning og andre med

utdanning fra andre fagfelt. Begge typer team er avhengig av den enkeltes spesialistkompetanse. Vi mener ikke at vi bare skal utdanne generalister, men at vi må forberede studenter på at de må være åpne og kunne kommunisere med andre faggrupper i løsning av oppgaver og i utviklingsarbeid. Når arbeidsoppgaver løses i team, vil teamet være en viktig refleksjonsarena.

#### 4. Refleksjon over erfaringen

En slik beskrivelse av en kompleks virkelighet gjør at det kanskje blir enda viktigere med reflekterende praktikere. En reflektert praktiker kan betraktes som en som forsker på sin egen praksis (Schön 1991) og som har grunnlag til å se muligheter for løsninger ut fra en helhetsforståelse for organisasjonens beste. Dette betyr at når praktikeren står overfor en problemstilling eller en utfordring så evner hun å sette sammen kunnskap fra ulike relevante områder. Dette innebærer både at praktikeren får en bedre forståelse for problemstillingen og for sammenhengen problemstillingen oppstår i, og at praktikeren får flere ideer til hvordan den kan løses. Schön (1991, 68) beskriver det å reflektere mens man handler som følger:

He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built in to his inquiry. Thus reflection-in-action can proceed, even in situations of uncertainty or uniqueness, because it is not bound by the dichotomies of technical rationality.

Dette betyr blant annet at refleksjon vil hjelpe praktikere å ta beslutninger i usikre og komplekse omgivelser basert på å sette sammen kunnskap og ferdigheter for å forstå unike problemstillinger. Kolb (1984) er opptatt av at individet reflekterer over egen praksis og diskuterer med andre. **Sentrale refleksjonsaktiviteter blir derfor å tenke, å skrive, å snakke, å lytte, å spørre og å lese (Lindstad, Olsen og Solstad 2016).** Disse refleksjonsaktivitetene er relevante både for å utvikle spesialistkunnskap og for å utvikle helhetsforståelse. Vi vil i det følgende diskutere hvordan dette kan oppmuntres i en praksiskontekst for å fremme helhetsforståelse.

Å snakke kan i denne sammenhengen bety at man åpner opp for å diskutere og reflektere sammen med andre, for eksempel i og mellom tverrfaglige team. Det sentrale her er at man ikke bare snakker med kollegaer og bekjente som har samme ståsted. Det innebærer en anerkjennelse av at andre fagfelt kan ha gode innspill og andre analyser av problem og situasjon. Det betyr ikke nødvendigvis at noen har feil og at andre har rett, men gjennom samtale kan man få nyansert egne oppfatninger.

Slike samtaler er kanskje en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, betingelse for refleksjon. Vi kan samtale uten å lytte og uten å spørre. Å lytte innebærer å sette seg inn i den andres refleksjoner og bidrag, og på den måten være åpen for å utvide egen horisont. Å spørre innebærer å stille spørsmål til andre, og til seg selv og egne forståelser. Man må reflektere over om og i tilfelle hvordan svarene på slike spørsmål kan påvirke egne oppfatninger og egen praksis.

Dersom praktikeren får innspill om andre gode løsninger gjennom samtaler, trenger hun kanskje å lese seg opp. Det å lese tekster fra andre perspektiver og fagfelt kan være utfordrende fordi det krever en spørrende holdning.

I mange jobber som kandidater fra økonomisk/administrative fag står overfor, kreves det ulike typer skriftlige bidrag, for eksempel utredninger av ulike slag. Gjennom å skrive, reflekterer fagutøveren både over eget og andres bidrag og utfordres til å formulere andres bidrag slik at det blir forståelig innenfor egen spesialisering. Det er gjennom skriving at egne tanker kan bli klare både for oss selv og for andre (Moi 2013).

Å tenke handler om å kunne se på sin egen spesialisering med et kritisk blikk og evne å sette spesialiseringen inn i en helhet. Det handler om å identifisere andre fagfelt som kan gi praktikerne et bredere beslutningsgrunnlag. På mange måter binder det å tenke sammen de andre læringsaktivitetene.

Oppsummert kan vi si at disse læringsaktivitetene er viktige i to sammenhenger for å fremme refleksjon i praksis. For det første er de viktige for å forstå egen praksis og å utvide eget handlingsrom, og for det andre er de viktige når det skjer endringer i jobbinnhold eller rolle.

### 5. Å sette ord på egen refleksjon: «Kunnskapspuslespillet» som et verktøy

Den tradisjonelle faginndelingen i økonomisk/administrativ utdanning er inspirert av ledelsesproblemer som oppstår i møtet mellom leverandører, personell og kunder i produksjons- og pengestrømmer: regnskap og finans, økonomistyring, prissetting, innkjøp, organisering og markedsføring (Engwall 2007). Men den komplekse virkeligheten den kyndige fagutøveren står overfor viser at hun må forstå sammenhenger mellom disse fagområdene for å få et bedre innblikk i problemstillinger som møter henne i hennes arbeidshverdag.

En fersk empirisk studie viser at norske utdanningsinstitusjoner ser ut til å være mer opptatt av spesialisering enn helhetsforståelse i sine studieplaner og praksis (Andreassen, Olsen og Solstad i trykken). Ulempene med spesialisering kan imidlertid være flere. En av dem kan være at praktikere blir nærsynte (Levinthal og March 1993) og ikke ser sitt eget spesialfelt i et større hele. Dermed kan det bli utfordrende å se hvordan eget fagfelt bidrar til å løse deler av komplekse problemstillinger. Når kompleksiteten blir så stor at hver situasjon er unik (Schön 1991), blir det en viktig kompetanse å kunne pusle sammen kunnskapsbrikker som er relevante for akkurat denne situasjonen (Olsen og Solstad 2016). «Kunnskapspuslespillet» illustreres i figur 2.

Sett inn Figur 2 her

Figur 2. Kunnskapspuslespillet (Olsen og Solstad 2016, 24)

Alle hovedbrikkene i «Kunnskapspuslespillet» er nødvendige for å forstå hva som skjer i en virksomhet, enten denne virksomheten er en bedrift, en organisasjon i offentlig sektor eller en ideell organisasjon. De ulike brikkene bidrar med ulik kunnskap, begreper, teorier og perspektiver som hver på sin måte hjelper til med å sette søkelys på deler av virksomheten og virksomheten som helhet. For en student er det viktig å forstå sammenhengen mellom brikkene. For eksempel vil bedriftsøkonomisk analyse og samfunnsøkonomi kunne gi ulike lønnsomhetsvurderinger (Michalsen 2016), samfunnsøkonomi og administrasjonsfag vil kunne gi ulik forståelse av markedstilpasning, strategi og markedsføring (Gressnes og Vespestad 2016) og matematikk kan betraktes som et språk som kan brukes for å utvikle både

bedriftsøkonomisk (Kristensen og Wikan 2016) og samfunnsøkonomisk forståelse (Andreassen 2016).

Siden læring oppstår som et resultat av interaksjon mellom teori og erfaring (Kolb, 1984), vil den reflekterende praktiker kunne ha nytte av «Kunnskapspuslespillet» for å forstå sammenhenger og helhet i sin arbeidshverdag. I løsningen av praktiske problemstillinger i arbeidslivet kan således «Kunnskapspuslespillet» betraktes som en ressurspool der man kan trekke på ulike fagområder alt etter hva problemstillingen krever. Et eksempel som kan illustrere behovet for en forståelse av hvordan de ulike brikkene i «Kunnskapspuslespillet» kan brukes for å skape en bredere innsikt er knyttet til beslutninger om fusjon mellom to eller flere organisasjoner. En fusjon vil medføre endringer i strategien til en organisasjon, og kan dermed få konsekvenser for organisering, ledelse, og endringer i arbeidsstokken. Dette er faktorer som kan analyseres og forstås med utgangspunkt i administrative fag. Fusjonen kan være drevet frem av samfunnsøkonomiske forhold knyttet til for eksempel konjunktursvingninger og økonomisk politikk, og troen på bedriftsøkonomisk vekst gjennom fusjonen. For å vurdere relevant informasjon knyttet til denne beslutningen kreves det forståelse for hvordan man kan innhente relevant, pålitelig og gyldig informasjon. Dette er kunnskap som den økonomisk/administrative kandidaten får gjennom metodefagene. Dette viser at å sette sammen brikker fra «Kunnskapspuslespillet» vil gi den reflekterende praktiker en bedre mulighet til å se sammenhenger og helhet.

«Kunnskapspuslespillet» anerkjenner at økonomisk/administrativ utdanning er eklektisk og at fagets identitet knyttes både til forskning og anvendelse (Fallan, 2009). Fallan (2009, 2) definerer fagområdet bedriftsøkonomi som «... et fagområde som skal gi kunnskaper om beslutninger på mikronivå dvs. innenfor private og offentlige organisasjoner, med sikte på å koordinere bruk av knappe ressurser slik at de best mulig fyller organisasjonens mål. Det bedriftsøkonomiske fagområdet skal samtidig sette beslutningstakeren i stand til å bedømme samfunnsøkonomiske virkninger av slike beslutninger, og til å handle innenfor både juridiske og etiske rammer.» Kompetanse er en knapp ressurs. For organisasjoner kan det derfor være en klar fordel at medarbeideres kompetanse er «klar til anvendelse» på ansettelsestidspunktet. Dette kan forklare hvorfor det fra tid til annen dukker opp debatter om hvilke praktiskere vi trenger innenfor det økonomisk/administrative området. Eller sagt på en annen måte; hvilken kompetanse økonomisk/administrative studenter må ha når de kommer ut i arbeidslivet og hvem som har ansvaret for å utvikle den. Virkeligheten som økonomisk/administrative fagutøvere står i er i stadig endring og medfører nye kompetansebehov. Dette reflekteres i Kolbs (1984) læringssirkel som viser oss at kompetanse utvikles kontinuerlig.

Et eksempel er økonomers behov for digitale kompetanse, illustrert med flere reportasjer i Dagens Næringsliv i november 2016 (Laustsen 2016a, 2016b). Næringslivsrepresentanter etterspør her kandidater som ikke bare har god økonomisk/administrativ kompetanse, men også teknologisk kompetanse for å imøtekomme behovet i digitaliseringsalderen. HR-direktør i DnB, Solveig Hellebust, sier for eksempel at «som bank har vi fortsatt behov for dyktige økonomer. Men vi trenger i større grad enn før kandidater med interesse for og kvalifikasjoner innenfor teknologi, og evne til å lede og jobbe med innovasjoner i tverrfaglige team» (Laustsen 2016b, 4). En av løsningene på kandidatenes digitale kunnskapshull som presenteres i reportasjene er å spille ballen over til handelshøgskolene slik at de tilbyr kurs som gir studentene denne kompetansen. Representanter fra flere handelshøgskoler som er intervjuet i reportasjene, viser vilje til å gjøre noe med dette. Rektor Frøystein Gjesdal ved NHH sier at «han opplever at de fleste anser NHH-kandidatene som gode økonomer, men at de ønsker at disse også skal være i stand til å forstå grunnleggende prosesser innen it og kunne kommunisere bedre med teknologimedarbeiderne» (Laustsen 2016a, 25). Det kan se ut som at samspillet mellom økonomer og teknologer også etterlyses fra teknologenes side. For

eksempel retter boka «Forretningsforståelse» (Skjølsvik og Voldsund 2016) seg mot ingeniørstudenter. Alle kan ikke kunne alt, men de må kunne kommunisere med andre spesialister i tverrfaglige team.

Et annet eksempel er at flere økonomisk/administrative fagutøvere kommer til å få endrede roller som følge av omstillinger og endringer. For eksempel vil praktikere møte mange krav og forventninger knyttet til nye managementtrender (Røvik 2010) som er med på å øke kompleksiteten i organisasjoner. Enten endringer kommer av innføring av nye verktøy eller tilpasning til nye trender, vil også fagutøvere med økonomisk/administrativ bakgrunn kunne oppleve endringer i rolle. For eksempel beskriver Berg (2015a) at fremtidens controller må forholde seg til et bredere spekter forretningsinformasjon og at hun må være kapabel til å påvirke andre mennesker (Berg 2015a). Tilsvarende viser utviklingen for mange regnskapsførere i små regnskapsbyråer en vridning mot mer rådgivningsvirksomhet (Døving og Gooderham 2009) der et utvidet kunnskapsgrunnlag er nødvendig. Grunnlaget for en slik utvidet forståelse kan legges gjennom utdanning, men det må utvikles kontinuerlig i praksisfeltet.

Et tredje eksempel tar utgangspunkt i forholdet mellom teori og praksis. For eksempel adresserer Berg (2015b) teori-praksisgapet i økonomistyring: er det slik at forskere studerer problemstillinger og utvikler teorier som praktikere ikke ser nytten av? Slike gap er det også diskusjoner om på andre økonomisk/administrative fagfelt, for eksempel innenfor ledelse (Rousseau 2006; van de Ven & Johnson 2006). Teori-praksisgapet kan sies å være videreført i diskusjonen om evidensbasert ledelse. Inspirert av medisinsk evidens, søker man å finne klare forskningsbaserte svar på hvilke tiltak som bør iverksettes ved hvilke «diagnoser». Konteksten som ledelse utøves i er kompleks. Briner, Denyer og Rosseau (2009) hevder derfor at evidensbasert ledelse handler om å trekke på flere kunnskapskilder i beslutningssituasjoner: praktikerens egen ekspertise, kjennskap til den lokale konteksten, en kritisk evaluering av den best tilgjengelige forskningsevidensen og perspektivene til interessentene som blir berørt av beslutningen. Dette er kompetanse som utvikles i takt med at praktikerer tilegner seg erfaring, reflekterer over erfaringen og setter ord på den slik at den kan diskuteres med andre.

Disse eksemplene illustrerer at kompetansekravene til økonomisk/administrative kandidater er i stadig utvikling. Selv om eksemplene hver for seg peker på ulike kompetansekrav, vil vi hevde at en fellesnevner er krav om å forstå sammenhenger og utvikle helhetsforståelse. Helhetsforståelse vil derfor handle om å forstå hvordan kompetanse bør settes sammen slik at man evner å se sammenhenger i beslutningssituasjoner. Hvordan den reflekterte praktiker skal tilegne seg kompetanse på dette området kan være mange, men et bidrag er å introdusere «Kunnskapspuslespillet» som et hjelpemiddel til å forstå helhet og sammenhenger.

## 6. Avsluttende betraktninger

Handelshøgskolene er både et anvendelsesfelt og et forskningsfelt (Fallan 2009). I utgangspunktet var fagene tett knyttet opp til praksis, og det var dette som var oppstarten til handelshøgskolene. Fortsatt spiller praksis en viktig rolle i fagene. Tidligere var underviserne på handelshøgskoler næringslivsfolk med en generalisttilnærming inn mot økonomisk/administrativ praksis. Nå har handelshøgskolene i større grad et forskningsfokus og underviserne er forskere med doktorgrader og spesialisert kompetanse, mange uten næringslivserfaring. Dette forsterker spesialiseringsfokuset, kanskje på bekostning av helhetsforståelsen.

Fra tid til annen ser vi påstander om at forskning på det økonomisk/administrative fagfeltet benyttes lite i praktikerens hverdag. Et godt eksempel er Lai (2015) sin undring over at ledere



ikke bruker forskningsbasert kunnskap i sin praksis. Et annet eksempel er Christine Meyers uttrykte skuffelse over at gamle verktøy i strategifaget, som SWOT-analysen fra 1960-tallet, fortsatt er i vinden i praksis som aldri før, og at praktikere ikke hadde tatt i bruk nye analysemetoder fra forskningen (Meyer 2016).

Refleksjon krever tid og innsats. Spørsmålet er hvor kompatibelt dette er med en travel hverdag som styres av mål, tidspress, fokus på produksjon og effektivitet. Schön (1991, 277) illustrerer dette treffende: «There is no time to reflect when we are on the firing line; if we stop to think, we may be dead». I dette ligger det en antagelse om at refleksjon krever at man stopper handling. Schöns poeng er det motsatte, nemlig at man reflekterer i handling. Refleksjon og handling er derfor tett vevd sammen.

Arbeidslivet krever at en praktiker med økonomisk/administrativ bakgrunn har evne til å se helhet, kommunisere med andre faggrupper og til å reflektere over egen praksis alene og sammen med andre (Kolb, 1984). Det betyr at kandidatene må være trygge i sitt eget fagfelt og spesialisering, samtidig som de er åpne for innspill fra andre fagfelt og for kontinuerlig læring. Med kontinuerlig læring mener vi læring ikke bare innenfor egen spesialitet, men også at man må forvente å måtte sette seg inn i andre fagområder. Her vil «Kunnskapspuslespillet» kunne bidra til å rette fokus på sammenhenger og helhet. Dette er svært viktig i en kontekst preget av kompleksitet, usikkerhet og endring. Utdanningsinstitusjonene kan ikke forberede kandidatene på denne virkeligheten alene. Dette er noe kandidatene, arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene kontinuerlig må samarbeide om.

## Referanser

Andreassen, Ole T., Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad. 2016. «Når virksomheter skal omgjøre strategier til praksis.» I *Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill*, redigert av Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad, 155-164. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Andreassen, Viggo. 2016. «Samfunnsøkonomi og metodefag – hvilken nytte har økonomer av matematikk?» I *Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill*, redigert av Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad, 129-139. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Andreassen, Viggo, Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad. I trykken. «Helhetsperspektiv i økonomisk/administrative fag – en utfordring?» *Uniped*.

Berg, Terje. 2015a. «Controlleren – en rolle i endring?» *Praktisk Økonomi & Finans* 31 (2): 170-181.

Berg, Terje. 2015b. «Teori vs. praksis i økonomistyringen – noen betraktninger.» *Praktisk Økonomi & Finans* 31 (3): 219-227.

Briner, Rob B., David Denyer og Denise M. Rousseau. 2009. «Evidence-based management: concept clean-up time?» *Academy of Management Perspectives* 23 (4):19-32.

Burns, John og Gudrun Baldvinsdotter. 2007. «The changing role of management accountants». I *Issues in management accounting* redigert av Trevor Hopper, Deryl Northcut og Robert Scapens, 117-132. Harlow: Pearson.

Chenhall, Robert. H. 2003. «Management control system design within its organizational context: findings from contingency-based research and directions for the future.» *Accounting, Organizations and Society* 28 (2-3): 127-168.

- Døving, Erik og Paul Gooderham. 2009. «Forretningsutvikling i små regnskapsbyrå.» *Praktisk Økonomi & Finans* 25 (3): 41-49.
- Engwall, Lars. 2007. «The anatomy of management education.» *Scandinavian Journal of Management*, 23 (1), 4-53.
- Fallan, Lars. 2009. *Fagområdet bedriftsøkonomi*. Upublisert notat. Vedlegg til Notat om nytt forskningsprogram innenfor bedriftsøkonomi. Trondheim: Trondheim økonomiske høyskole.
- Fallan, Lars og Inger Johanne Pettersen. 2016. *Bedriftsøkonomiske atferdsteorier – Endrede perspektiver på atferd, koordinering og organisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiedler, Fred Edvard. 1964. «A contingency model of leadership effectiveness.» I *Advances in experimental social psychology 1*, redigert av Leonard Berkowitz, 149-190. New York: Academic Press.
- Fiedler, Fred Edvard. 1978. «The contingency model and the dynamics of the leadership process.» I *Advances in experimental social psychology 11*, redigert av Leonard Berkowitz, 59-112. New York: Academic Press.
- Greenwood, Royston, Mia Raynard, Farah Kodeih, Evelyn R. Micelotta og Michael Lounsbury. 2011. «Institutional complexity and organizational responses.» *The Academy of Management Annals* 5 (1): 317-371.
- Greenwood, Royston, Amalia Magán Díaz, Stan Xiao Li og José Céspedes Lorente. 2010. «The multiplicity of institutional logics and the heterogeneity of organizational responses.» *Organization Science* 21 (2): 521-539.
- Gressnes, Thomas og May Kristin Vespestad. 2016. «Samfunnsøkonomi og administrasjonsfag – markedstilpasning, strategi og markedsføring.» I *Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill*, redigert av Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad, 119-128. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kristensen, Ørjan og Arild Wikan. 2016. «Bedriftsøkonomi og metodefag – bruk av matematikk i bedriftsøkonomiske problemstillinger.» I *Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill*, redigert av Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad, 107-118. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lai, Linda. 2015. «Kvakksalvet ledelse.» *Dagens Næringsliv*, 13. juli.
- Laustsen, Eliese. 2016a. «Mener NHH svikter.» *Dagens Næringsliv*, 4. november.
- Laustsen, Eliese. 2016b. «Mener skolene er digitalsinker.» *Dagens Næringsliv*, 9. november.
- Lindstad, Marit, Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad. 2016. «Læringsarbeid i økonomisk-administrative fag.» I *Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill*, redigert av Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad, 279-289. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Levinthal, Daniel A. og James G. March. 1993. «The myopia of learning.» *Strategic Management Journal*, 14 (S2): 95-112.
- Meyer, Christine. 2016. «Ut med gamle oppskrifter.» *Dagens Næringsliv*, 9. november.

- Michalsen, Anita. 2016. «Bedriftsøkonomisk og samfunnsøkonomisk lønnsomhet – likhet og ulikheter.» I *Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill*, redigert av Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad, 85-94. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moi, Toril. 2013. «Å skrive er å tenke.» *Dagens Næringsliv*, 10. august.
- Nesheim, Torstein. 2010. «Prosesseiere i matriseorganisasjonen.» *Beta*, 24 (2): 96-112.
- Nordhaug, Odd. 1993. *Human capital in organizations. Competence, Training, and Learning*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Nyeng, Frode. 2004. *Vitenskapsteori for økonomer*. Trondheim: Abstrakt.
- Olsen Trude Høgvold og Elsa Solstad. 2016. «Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill.» I *Å studere økonomi og administrasjon – et kunnskapspuslespill*, redigert av Trude Høgvold Olsen og Elsa Solstad, 23-30. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Otley, David (1980): «The contingency theory of management accounting: achievement and prognosis.» *Accounting, Organizations and Society*, 5 (4): 413-428
- Reay, Trish og C.R. (Bob) Hinings. 2009. «Managing the rivalry of competing institutional logics.» *Organization Studies*, 30 (6): 629-652.
- Rousseau, Denise M. 2006. «Is there such thing as «evidence-based management»?» *Academy of Management Review* 31 (2): 256-269.
- Røvik, Kjell Arne. 2010. «Managementtrender.» *Praktisk Økonomi & Finans* 26 (3): 61-72.
- Schjølberg, Ove R. (2013). «Erfaringsbasert undervisning i økonomisk-administrativ utdanning.» *Magma* 16 (5): 31-39.
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass inc., Publishers.
- Schön, Donald A. 1991. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury The Academic Publishing Group, Storbritannia.
- Sjøvold, Endre. 2014. *Resultater gjennom team*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjølvik, Tale og Kari Håvåg Voldsund. 2016. *Forretningsforståelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, Tor. 2013. «Samordning av kurs – det svakeste leddet i bachelorutdanningen?» *Magma* 16 (5): 22-23.
- Thornton, Patricia H., William Ocasio og Michael Lounsbury. 2012. *The institutional logics perspective. A new approach to culture, structure, and process*. Oxford: Oxford University Press.
- Troelsen, Rie, Lilli Zeuner og Anne Jensen. 2015. «Interdisiplinære universitetsuddannelser. Hvordan sikres sammenhengskraften?» *Uniped* 38 (1): 74-91.
- Van de Ven, Andrew H. og Paul E. Johnson. 2006. «Knowledge for theory and practice.» *Academy of Management Review* 31 (4): 802-821.