

Utdanningen i økonomistyring – Paradise lost?

Forfatter: [Terje Berg](#) Publisert: [5/2017](#) s. (55-63) Fagfellevurdert



TERJE BERG er siviløkonom (NHH), master of management (BI) og har doktorgrad fra NTNU der han er ansatt som førsteamanuensis ved Handelshøyskolen. Berg arbeidet nesten 15 år som økonomisjef før han gikk inn i akademia. Hans forskningsinteresser er særlig knyttet opp mot arbeidskapitalstyring, kostnadssystemer og hvordan studenter lærer.

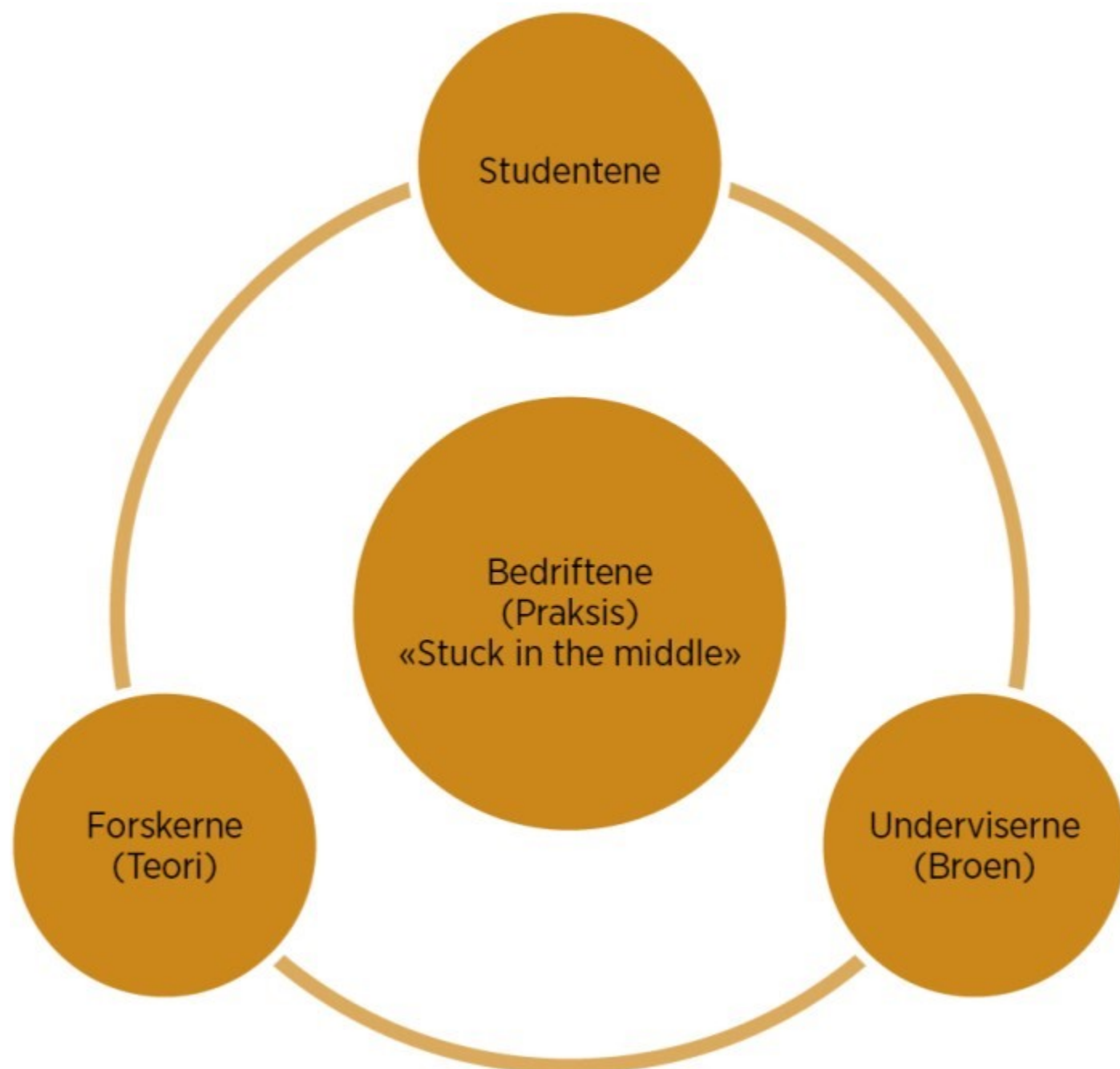
Sammendrag

Denne artikkelen er et innlegg i debatten om veien fremover for den økonomisk-administrative utdanningen med vekt på fagfeltet økonomistyring. Artikkelen søker å besvare følgende spørsmål: Har vi en pedagogisk tilnærming og aktuelle læremidler innen økonomistyring som sikrer en økonomisk-administrativ utdanning med relevans for praksis? Dette bygges opp rundt tre akser: (1) utdanningens relevans for praksis, (2) pedagogikkens relevans for læring, og (3) læremidlenes relevans for teorien. Det konkluderes med at utdanningen i dag anses som relevant, og at viktige virkemidler for å sikre at dette opprettholdes, er mer problembasert læring, bevisst utvalg av læremidler, endrede eksamensformer samt oppøving av søke- og kildekritikk.

Innledning

I disse dager foregår det en debatt både om hvorvidt det uteksamineres for mange med mastergrad («mastersyken»), om det tilbys for mange mastergrader, og om det avlegges mastergrader innen «rette» fagområder. Fra NHO fremholdes det at samfunnsfag og humaniora bør nedtones til fordel for natur- og realfag. I tillegg diskuteres det hvorvidt universitetsansatte bør kunne velge en pedagogisk eller forskningsmessig karrierevei. Denne artikkelen har overordnet som formål å bidra til debatten om den økonomisk-administrative utdanningen i Norge, en debatt som eksempelvis har foregått i *Magma* 2009 nr. 1, 2009 nr. 6 og 2013 nr. 5. Debattens røtter er imidlertid ikke av nyere dato, den kan spores tilbake til Lay (1928), som diskuterte relevansen av datidens pensum innen økonomisk-administrativ utdanning. I ettertidens klare lys kan vi også betrakte Anderson (1944) som noe mer kuriøs da han i sine avsluttende betraktninger om utdanningen av kontrollere konkluderer med at de vil ha en viktig funksjon for å motvirke at sosialismen skal kunne erstatte demokratiet og privateide bedrifter. Således kan fagområdet sies å ha hatt et konstant søkelys på seg selv. Mer konkret tas det her utgangspunkt i relevansen av det bedriftsøkonomiske emnet økonomistyring. Med det bakteppe at det også ser ut til å være nærmest et årlig ritual i media med overskriften «det utdannes for mange økonomer», søker denne artikkelen å belyse i hvilken grad dagens utdanning i økonomistyring kan sies å bidra til å hindre dette. Artikkelen vil hevde at dersom utdanningen som gis, er robust, vil påstanden være irrelevant. Ifølge tall fra SSB utstedes det årlig vitnemål til om lag 4 500 bachelorer og 1 500 mastere i økonomi og administrasjon. Forfatteren har ingen formening om hvorvidt dette er for mange. Hovedanliggendet er å belyse om det vi holder på med i dag, kan være relevant også om ti år. Artikkelen rettleides derfor av følgende spørsmål: *Har vi en pedagogisk tilnærming og aktuelle læremidler innen økonomistyring som sikrer en økonomisk-administrativ utdanning med relevans for praksis?* Diskusjonen bygges opp rundt tre akser: (1) utdanningens relevans for praksis, (2) pedagogikkens relevans for læring, og (3) læremidlenes relevans for teorien. På denne måten kan vi studere det spenningsfeltet som

eksisterer mellom studentene, forskningen og undervisningen, et spenningsfelt som omslutter bedriftene (merk at resonnementene er like gyldige for offentlig og frivillig sektor, men begrepene utelates for å lette fremstillingen):



Figur 1 Den økonomisk-administrative utdanningens spenningsfelt.

Figuren tar ikke stilling til hvorvidt det er balanse mellom de ulike deler, ei heller hvorvidt en slik balanse er ønskelig. Begrepet *ønskelig* utløser selvsagt spørsmålet «for hvem?». Uten å drøfte forskningens egenverdi og om det er mulig å undervise i modeller som umiddelbart kan anvendes av bedriftene, er denne forfatterens ståsted likevel at til sjuende og sist må det som foregår på handelshøyskolene, komme bedriftene til nytte. Budskapet i denne artikkelen er at vi er relevante, og at det foregår, om enn gradvis, en utvikling som muliggjør dette også i fremtiden.

Utdanningens relevans for praksis

Hvorvidt utdanningen er relevant for praksis, vil styres av i hvilken grad våre kandidater blir ansatt i jobber som en konsekvens av forventninger om at de har spesifikk kompetanse. Innen økonomistyring, som denne forfatteren² vil hevde er kjernen ved en handelshøyskole, har det i mange år vært en pågående diskusjon om fagområdets fremtid. Det påstås at fagområdet er stagnerende (se for eksempel Hopwood, 2008a og Hopwood, 2008b), mens andre er av den oppfatning at denne typen synspunkter ikke har rot i virkeligheten samt kan underminere fagområdet (Krishnan, 2015). En australsk studie (Jackling & De Lange, 2009) konkluderer med en sterk opplevelse av at utdanningen er relevant, både blant studenter og arbeidsgivere. Studien kan dermed delvis tas til inntekt for det syn at fagområdet ikke er stagnerende. En studie blant eksaminerte norske studenter (Fallan & Pettersen, 2009) bekrefter at utdanningen oppleves som relevant for den jobben man har. Videre viser studien at næringslivsledere oppfatter at studentene har den nødvendige faglige kompetansen for arbeidet de er satt til å utføre. Næringslivslederne etterlyser likevel eksempelvis mer praktisk kunnskap hos studentene.

Hva som mer konkret ligger i «praktisk kunnskap», fremkommer ikke av artikkelen. Det er imidlertid interessant å se nærmere på hva det innebærer: Handler det om praktisk bruk av programvare? Går det på skriftlig og muntlig fremstillingsevne? Innebærer det evnen til å omsette teori i praksis; begreper som ikke er entydige? (Berg, 2015b) En amerikansk studie (Bradbard, Alvis, & Morris, 2014) finner stort sammenfall mellom hva studenter tror de må kunne av funksjoner i Excel, og hva arbeidsgivere forventer at de kan. I hvilken grad regneark er sterkt integrert i ulike bedriftsøkonomiske fag (økonomistyring, finansregnskap og finans), kjenner jeg ingen studier om, og anekdotiske utsagn skal forbli usagte. Men som Bertheussen (2012) og Bertheussen (2014) viser, er det uansett intet motsetningsforhold mellom god pedagogikk, å lære et konkret verktøy og samtidig avvikle eksamen i samme format som undervisningen har foregått i.

Det kan likevel være en spenning mellom bedriftenes ønsker og universitetenes fagplaner. På tross av dette er det mye som tyder på at studentene er fornøyd med tilværelsen, og ifølge sist oppdaterte studiebarometer scorer alle økonomisk-administrative masterprogram (åtte i tallet) 4,3 (på en skala opp til 5) med hensyn til hvordan utdanningens yrkesrelevans oppleves. Nå kan det sikkert innvendes at de fleste studenter vil være av den oppfatning at det valg de har gjort, er et klokt trekk, inntil yrkeslivet eventuelt motbeviser dette. På den andre side er det også slik at studenter snakker sammen, og de ser hvorvidt tidligere studenter får seg jobb, og hvilke typer jobber de trer inn i. Dermed kan mye tyde på at vi i dag utdanner kandidater som balanserer solid faglig forankring (teori) som kan anvendes i ulike situasjoner i bedriftene (praksis). Dette er likevel ikke tilstrekkelig til å hevde at utdanningen ikke bør endres (uten å gå inn i en diskusjon om hva *endring* innebærer).

Et godt fundament kan være å bygge videre på det Gjærum (1988) sa: Vi bør ikke tilstrebe å produsere «gryteferdige kandidater». Snarere kan vi heller forsterke kombinasjonen av solid faglig fundament og anvendelse på praktiske problemstillinger. Regnskaps- og økonomistyringsfagene har tradisjon for å prioritere innøving av teknikker før problematisering (Ferguson, Collison, Power, & Stevenson, 2010). Kanskje betyr dette at problematisering bør introduseres tidligere enn hva som ofte er tilfellet i dag. Eksempelvis kan kalkylenes oppmerksomhetsskapende effekt med hell introduseres samtidig med den første bidragskalkylen. Likeens kan også finansregnskapets tilsynelatende objektivitet tidlig illustreres med effekten av ulike avskrivningsplaner. Min påstand er at ved å vise teknikkenes svakheter tar vi studentenes intellektuelle evner på alvor, samtidig som vi også stimulerer til kritisk tenkning, noen som bør bidra til bedre praktisk anvendelse av teori: Teori er praksisens protagonist, og ikke antagonist. Hvordan problematisering og praktisk anvendelse kan forsterkes, vil bli nærmere berørt i de to neste avsnittene.

Pedagogikkens relevans for læring

Pedagogikken er relevant ved å være en viktig kilde til studentenes forståelse av hva som undervises, og hvorfor det undervises. Et stadig tilbakevendende tema i denne sammenheng er forelesningens rolle i læringen. En viktig presisering er at begrepet *forelesning* her brukes om den læringsøkten som finner sted når underviser og studenter møtes. Begrepet er ikke innsnevret til utelukkende å bety at underviseren gjennomfører en monolog til sine studenter. Neste viktige presisering er at forelesningen heller ikke er eneste læringsaktivitet som studentene bør utføre. Øvrige læringsaktiviteter kan være:

- obligatoriske øvinger (arbeidskrav)
- frivillige øvinger (med og uten tilbakemeldinger)
- kollokvier
- egenstudier (lese pensum og gjøre oppgaver)

I tillegg kan vi også observere frivillige øvinger med konkurranseelement (Berg & Erichsen, 2014). Med andre ord er læring i auditoriet kun én av en rekke læringsaktiviteter. Dette sies ikke for å legitimere at det ikke er grunn til å rette kritisk søkelys mot forelesningene. En god diskusjon av hva som bidrar til å institusjonalisere forelesninger i storkull, finner vi hos Bertheussen (2013a). I tillegg viser han at storkullforelesninger heller ikke behøver å være til hinder for mer studentaktiviserende forelesninger (Bertheussen, 2013b). *Forelesning* er som antydning over ikke noe entydig. Den første assosiasjonen mange gjerne får, er en monolog fra foreleseren, fremfor en dialog med auditoriet. Mye tyder på at dette er en utbredt metode, se NOKUTs underviserundersøkelse av 2016. Det er imidlertid ikke dokumentert at dette entydig gir lavere læringsutbytte, selv om både Foldnes (2016) og Heimly og Bertheussen (2016) finner indikasjoner på at speilvendte klasserom kan gi bedre læringsutbytte i form av bedre eksamensresultater. I denne sammenheng kan det være betimelig å stille spørsmål ved hva som er annerledes ved å anvende innspilte filmsnutter som forberedelse til oppgavegjennomgang i timen, versus at man ber om at et konkret avsnitt eller kapittel skal være lest til neste læringsøkt. Antagelig har mange innen bedriftsøkonomiske fag bedrevet speilvendt undervisning i en årrekke før begrepet ble introdusert. Med dette mener jeg ikke at det er grunn til å forkaste prinsippet, men det kan bidra til å nyansere hva en forelesning egentlig er.

Det er ikke urimelig å se for seg at ny teknologi kan bidra til å endre hvordan læringen gjennomføres. Det som likevel må være styrende for de virkemidler som velges, er hva som søkes oppnådd i emnet. Raaheim (2016, s. 110) argumenterer for at en rekke ulike teknologiske virkemidler benyttet i undervisningen og til den avsluttende vurdering i form av skoleeksamen, er for kosmetikk å regne. Dette indikerer ikke at det er teknologien som sådan som er begrensende, snarere er det antagelig vår evne eller vilje som underviser til å tenke nytt rundt læring som setter rammene for bruken av teknologien vi har til rådighet. Det at vi ikke ukritisk skal kaste oss på bruk av ny teknologi i undervisningen, må imidlertid ikke bli en sovepute: Praksisfeltet som sådan er i endring som følge av ny teknologi. Uten å lansere for mange spådommer er det mye som tyder på bokføring og regnskapsavslutning innen kort tid vil kunne bli dramatisk ytterligere automatisert. I tillegg er det ikke urimelig å se for seg at enkelte analyseoppgaver kan bli gjenstand for maskinlæring, noe som potensielt kan redusere behovet for antall hoder som arbeider med regnskap og økonomistyring. Samtidig vil hva studentene forventes å kunne, endres. Det må likevel gjøres et skille mellom teknologi som skal understøtte læreprosessen, og teknologi som er en del av læringsutbyttet.

At studentaktivisering bidrar til bedre læring, synes å være godt dokumentert av blant andre Freeman mfl. (2014). Definisjonen på speilvendte klasserom bør altså ikke stå i veien for aktiviteter som øker læringsutbyttet. En tilnærming til dette kan være problembasert læring (Birch, 1986). Dette er intet nytt heller ved norske handelshøyskoler (se for eksempel Solberg og Estenstad, 2003, som introduserte dette rundt

1980). Alle masterstudenter ved NTNU må sågar også gjennomføre et obligatoriske emne (Eksperter i Team) som skal være fundert i problembasert læring. Sett i lys av at studentene generelt ønsker mer tilbakemeldinger (se Studiebarometeret), skulle en tro at denne læringsformen hadde fått sterkere fotfeste. Ifølge Raaheim (2016, s. 81) praktiseres denne læringsformen ofte med svært mange likhetstrekk med tradisjonelle undervisningsopplegg. Kan dette være et utslag av det fenomenet som er nevnt over, at teknikk vektlegges over problematisering i alle fall for introduksjonsemner? Er i så fall argumentet om betydningen av å terpe teknikk et vikarierende motiv for å kunne beholde et bekvemt undervisningsopplegg hvor læreren presenterer faget omtrent slik det står beskrevet i boken? Kan dette også bidra til at det blir en brå overgang når man i senere fag, typisk på masternivå, begynner å sette spørsmålstepp ved modellenes forutsetninger?

Det finnes en rekke alternative vurderingsformer til den tradisjonelle, skriftlige eksamen; Raaheim (2016) presenterer 40 i tallet. Fundamentalt er det at vurderingsformen styrer studentenes læreprosess (Raaheim, 2016, s. 14). Studentenes læringsstrategi vil være avledet av hvordan de blir bedt om å redegjøre for kunnskap. Underviseren må også avstemme hvorvidt det er samsvar mellom eget læringssyn, læringsaktiviteter og vurderingsform. Er man tilhenger av et sosiokulturelt læringssyn (Dysthe, 2001) og legger opp undervisningen deretter, vil det neppe fremme læringen om det også utelukkende praktiseres en avsluttende eksamen med vekt på å kontrollere pensum, som tar utgangspunkt i et behavioristisk læringssyn. Arbeidskrav og skoleeksamener er eksempelvis ofte kontrollorienterte med det siktemål å avdekke faktakunnskaper. Følgelig må de egenskaper og ferdigheter vi ønsker at våre kandidater skal inneha, være konsistente fra undervisningsform via læremidler til vurderingsform. Skal man eksempelvis jobbe som *controller*, vil analyse og presentasjon være viktige bestanddeler i jobben (Berg, 2015a). Dermed bør vurderingene av studentenes kunnskaper være knyttet opp mot disse egenskapene, om man da ikke mener at kontroll er essensielt. Universitets- og høyskolelovens § 3–9 (1) sier eksplisitt at «Vurderingen skal også sikre det faglige nivå ved vedkommende studium». Det behøver selvsagt ikke være enighet om hva som sikrer faglig nivå, men det er ikke urimelig å anta at den endelige syretesten på dette foreligger når teori skal omsettes i praktisk handling.

Følgende forslag er kun å anse som et eksempel for videre refleksjon: Både langsgående fagoppgaver som er tellende i karakteren, samt casebasert undervisning bør være egnet som virkemidler til å gi tilbakemeldinger til studentene. I det store og hele er tre- til femtimers skoleeksamener dominerende i de fag og ved de handelshøyskoler jeg kjenner til. For å underbygge en problematiserende tilnærming, stoff som modnes, løpende tilbakemeldinger og kommunikasjonsferdigheter kan økt bruk av fagoppgaver være et aktuelt virkemiddel. Om man fortsatt ønsker å gjennomføre en kontrollleksamen for å motvirke eventuelle gratispassasjerer, muliggjør teknologien at disse kan gjennomføres etter førerkortprinsippet: Studenten velger selv å fremstille seg til den eksamen som utløser at det kommer karakter på vitnemålet. Merk at det her ikke er tale om å legge om eksamensformen til ytterligere masseproduksjon, det er fagoppgavene som bør være utslagsgivende for slutt karakteren.

Det kan innvendes at antall studenter vil kunne være en flaskehals for effektive tilbakemeldinger. Hva er imidlertid egentlig en tilbakemelding? Mye tyder på at den ikke behøver være svært omfattende (Berg & Erichsen, 2014). Både læringsøkten og læringsplattformer muliggjør at dette kan gjøres effektivt. Det er heller ikke uvanlig å benytte studentassistenter, vitenskapelig assistenter eller stipendiater til å gi tilbakemeldinger. En uformell undersøkelse i forbindelse med arbeidet med denne artikkelen tyder imidlertid på at studentene tar tilbakemeldinger fra faglæreren mer alvorlig enn tilbakemeldinger fra andre. Dette er et utsagn som må studeres nærmere. Likevel kan det godt være at lærerens rolle med hell godt kan gå mer i retning av *veileder* snarere enn *foreleser*, det vil si fra å være en formidler av kunnskap til en tilrettelegger for læring (Raaheim, 2016, s. 109).

Beslektet med veiledning, og også i tråd med bedriftenes ønsker om mer praktiske kunnskaper hos studentene, kan et virkemiddel være økt grad av praksisutplassering, eller *internships*, som det benevnes innen økonomisk-administrative fag. Ved å gjøre et praktisk stykke arbeid vil studentene både få innblikk i hva som forventes av dem i bedriftene, hvordan noe av det de lærer, anvendes, samt også at det kan gi konkrete knagger å henge andre deler av pensum på. Skal dette gjøres obligatorisk, må det store omlegginger til, men andre profesjonsutdanninger har i en årrekke vist at det er fullt mulig. På den annen side: Om flere studiepoeng båndlegges på denne måten, vil det kunne gå ut over så vel bredde- som dybdekunnskaper? Svaret er nok «ja». Men vil læringsutbyttet bli mindre? Det at flere fag står i emnebeskrivelsen, impliserer ikke økt læringsutbytte. Noe retorisk kan vi hevde at det er bedre å kunne mye om lite, enn lite om mye. «Å gjøre» et fag mens man er i den formelle læreprosessen, kan også potensielt bidra til at de mange terskelbegreper (Davies & Mangano, 2007) innen bedriftsøkonomi lettere mestres. Dette kan også bidra til å oppfylle forståelsen av undervisning som en felles utforskning av et fenomen (Raaheim, 2016, s. 110), hvor det kan foregå en samskaping mellom student, underviser og bedrift. Det å være i en bedrift hvor problemstillinger ofte må løses i samspill mellom personer fra ulike avdelinger, kan potensielt øve opp evnen til å se de økonomisk-administrative fagene som en helhet. Dette er en egenskap som fremheves som sentral for å være en kyndig utøver av fagfeltet (Solstad & Olsen, 2017). Hvordan større grad av egenaktivitet kan understøttes, og hvor veiledning er påkrevet, vil berøres i neste avsnitt.

Læremidlenes relevans for teorien

En i denne sammenheng siste innfallsvinkel for å vurdere om den økonomisk-administrative utdanningen er robust, er å se litt nærmere på læremidlene som benyttes. Sentralt i de fleste fag står læreboken. I prinsippet er det et emnes læringsmål som angir «pensum», og studentene skal i en ideell verden selv kunne velge hvor de henter sin kunnskap fra. Likevel er lærebøkene en viktig bro mellom forskning og praksis (Parker, Guthrie, & Linacre, 2011). Samtidig kan de også bli ansett for å være en krykke for foreleserne (Ferguson mfl., 2010). Snarere bør de være et bidrag til refleksjon som omdanner kunnskap til læring (Korbøl & Skram, 2016). Lærebøkene har tidligere vært gjenstand for gjennomgang i dette tidsskriftet i ulike varianter tidligere (Hansen, 2006; Berg, 2013; Hansen & Hanssen, 2016), og dette gjentas ikke her.³ Kort oppsummert kan det likevel henvises til Golyagina og Valuckas (2016), som påpeker at lærebøkene i økonomistyring (vel å merke det utvalget engelskspråklige de studerer) i varierende grad har kritisk blikk på stoffet, og undervisere som er ambisiøse på vegne av faget, bør velge bøker med omhu. På den annen side: Impliserer det å være en «god bok» at innholdet er «kritisk»? Kan det være slik at lærebøker og «pensum» representerer en form for svenneprøve for studentene, hvor praktisk arbeid fører til mesterbrevet i form av dyp læring gjennom anvendelse som gjør en i stand til å stille kritiske spørsmål til de metoder man anvender? I så fall må vi trene studentene i å møte en ukjent fremtid hvor de evner å identifisere og håndtere nøkkelinformasjon i nye situasjoner (Raaheim, 2016, s. 80). På denne måten vil studentene ha en relevant bakgrunn som bidrar til at de trer inn i fellesskapet av økonomer (Berg, Erichsen, & Hokstad, 2016, s. 115–116).

Vil det kunne være en styrke for lærebøkene om praktikere i større grad bidrar inn i disse, enten som medforfattere, fagfeller, caseobjekter eller generelle sparringspartnere? Dette kan være i motstrid til universitetenes krav til forskningsbasert undervisning. Nå er det imidlertid ikke rett å definere *forskningsbasert* undervisning. Er det de alternativer som Hyllseth (2001) angir? De er som følger: (1) Nyeste forskning undervises, (2) undervisningen er knyttet til et forskningsmiljø, (3) den som underviser, er forskningsaktiv, (4) den som underviser, forsker på emnet selv, (5) undervisningen innebærer trening i vitenskapelig metode i samarbeid med praktiserende forskere. Eller skal vi støtte oss på Raaheim (2011, s. 56): «Forskningsbasert undervisning er undervisning som tar hensyn til og bygger på det forskning har vist fører til god læring.»

Uansett definisjon er det slik at for å sikre forskningsbasert undervisning, kan det være relevant at man utvider pensum til også å omfatte artikler. Gitt den tiltro til studentenes intellektuelle evner som er uttrykt over, kan en idé være at lærebøkene i ulik grad suppleres med artikler som innen utvalgte områder enten presenterer oppdatert empiri fra bedriftene eller kritisk vurderer både spredning og bruk av ulike teknikker, så vel som tester forutsetningenes robusthet. I den sammenheng, og også for å være tro mot idealet om å aktivisere studentene, kan et tiltak være å introdusere søketeknikk og kildekritikk så tidlig som mulig i studiet. Undertegnede gjennomførte høsten 2016 en frivillig innlevering i et førstesemesterfag for siviløkonomstudenter med følgende oppdrag: «Hva er definisjonen på alternativkostnad? Oppgi dine kilder, og vurder kort om de virker troverdige, og hvorfor de er til å stole på.» Kun 26 av 300 studenter (8,7 %) benyttet seg av tilbudet (mot 40–50 % for andre frivillige innleveringer). Uten unntak anså samtlige «å søke» som synonymt med «å google». Ingen benyttet seg av læreboken som primærkilde, mens 20 % støttet seg på forelesningsnotatene. Begrepet alternativkostnad finnes det en rekke motstridende definisjoner på. I tillegg er det vanskelig å forstå (Davies & Mangan, 2007). Derfor er det illustrerende å bruke som eksempel på kildekritikk, en egenskap som generelt sett heller ikke kan overvurderes i en situasjon med falske nyheter i et postfaktasamfunn. Denne lille oppgaven illustrerer også at det er fullt mulig å innarbeide kritisk studentaktivitet tidlig, og illustrerer også at dersom studentene ikke ser nytten i form av direkte gevinst til eksamen, eller at man tilegner seg kompetanse som kan anvendes på tvers av fag, velges aktiviteten bort. Med den informasjonstilgang som internett representerer, vil det som betegnes *informasjonskompetanse* (se for eksempel Piloiu, 2016), likevel fremstå som en generisk kompetanse som bør introduseres på tvers av fag tidlig i studiet: Å «søke» er ikke noe bibliotekarene holder på med.

Det bør heller ikke være noe innebygget motsetningsforhold mellom det primært å være opptatt av undervisning og å være faglig oppdatert, og vice versa, og dermed være et bidrag til å opprettholde forskningsbasert undervisning (det motsatte er selvsagt også fullt mulig).

God forsker		
Dårlig forsker		
	Dårlig pedagog	God pedagog

Figur 2 Akademisk ansattes komparative fortrinn.

Fra politisk hold kommer signaler, muligens ikke særlig oppsiktsvekkende, om at man bør rendyrke ansatte innad i de tre boksene som er markert med farge. Den enkelte høyskole og hvert enkelt universitet må selvsagt selv vurdere hvordan dette bør håndteres. For å sikre relevans vil de som møter studentene, uansett være utdanningens ambassadører og dermed sentrale i å bidra til at utdanningen også er relevant om ti år. Selvsagt kan ikke en god pedagog gjøre gull av mangelfulle modeller og teknikker, men det vil uansett være pedagogen som må se studentene i øynene. Vår oppgave kan være å veilede mot økt egenaktivitet basert på tydelige læringsmål, hvor læringen i større grad må skje gjennom det ubehag som skapes ved at studentene ikke vil ha et like entydig definert «pensum» å forholde seg til. Læreprosessen blir vår variant av «the science of ‘muddling’ through» (Lindblom, 1959).

Noen avsluttende kommentarer

Denne artikkelen har forsøkt å trekke opp noen linjer om hvilke erfaringer vi har med den økonomisk-administrative utdanningen i dag, og da spesifikt knyttet til økonomistyring. Vi har indikert at utdanningen er robust, og med ytterligere justeringer vil den kunne forbli relevant og sentral også i de kommende år. Som alle artikler har også denne noen begrensninger, og ytterligere spørsmål som kan drøftes fremover, er:

- Hvilke (økonomiske) konsekvenser vil en mer radikal omlegging av studieplaner og undervisningsformer innebære?
- Hvilken rolle har NRØA som premissgiver? Det er et organ som både kan fremme og hemme utviklingen.
- Vil innslaget av nasjonale eksamener innen enkelte fellesemner øke for å sikre kvaliteten?
- På grunn av det store antallet som søker mot høyere utdanning generelt, og økonomisk-administrativ utdanning spesielt, vil vi se en todeling hvor massene tar en bachelor med en påfølgende yrkesrettet påbygging (ett til to år) som controller, revisor, regnskapsfører, finansanalytiker eller rettet mot bransjer som eiendom, handel, energi, helse, skole, etc.? Mens mindretallet vil orientere seg mot en forskerlinje som resulterer i en lisensiatgrad, som igjen markerer starten på en ph.d.?
- Hvordan vil studentantallet ytterligere påvirke utviklingen, og drives den av produksjon eller læring? Auditoriet har vært omtalt som *produksjonslokalene* – hvilken holdning til læring signaliseres da fra skolene?

Alea iacta est.

Appendiks

McKinsey (1922):

The foregoing procedure is intended to be suggestive only. Each organization must adopt a procedure which is fitted to its particular needs. The purpose of the foregoing outline is to indicate what budgetary control is by suggesting how it operates. From this outline it can be seen that budgetary control involves the following:

- The statement of the plans of all the departments of the business for a certain period of time in the form of estimates.
- The coordination of these estimates into a well-balanced program for the business as a whole.
- The preparation of reports showing comparison between the actual and the estimated performance, and the revision of the original plans when these reports show that such a revision is necessary.

(McKinsey, 1922, s. 8)

Budgetary control is urgently needed in administrative control for two purposes:

- As a means of coordinating the activities of the various functional departments.
- As a basis for centralized executive control.

(McKinsey, 1922, s. 12)

The usual length of the budget period is for three, six or twelve months. Some firms state their general plans for one year in advance so as to have a goal to work for, but work out detailed schedules for only one month at a time.

(McKinsey, 1922, s. 34)

Clark (1923):

We may start with the general proposition that the terminology of costs is in a state of much confusion and that it is impossible to solve this confusion by discovering and adopting the one correct usage, because there is no one correct usage, usage being governed by the varying needs of varying business situations and problems. It is not even possible to settle the dispute as to whether interest is a cost of production or not, otherwise than by saying that it is a cost of a certain sort, which needs to be taken into account for certain purposes and not for others. In the same way ‘constant and variable costs’ appear to mean different things for different purposes. This type of conclusion, beautiful as it may be in its tolerance, is nevertheless, by itself, formless and negative. The best way to give it positive meaning is to work through a series of different concrete situations and show in each case what cost means and why.

Clark (1923, s. 75).

Pages 186–212:

First problem	To build or not to build
Second problem	How large to build
Third problem	A change of productive methods
Fourth problem	Income available for dividends
Fifth and sixth problems	Differential cost of added output
Seventh problem	A temporary shutdown
Eight problem	A side line
Ninth problem	Abandonment

Simon, Guetzkow, Kozmetsky, & Tyndall (1954):

The executive is conscious also of the wide gap that sometimes appears between rulebook and practice. He knows that organization is something more than charts and manuals – that what really counts is what people do and how they work together.

(Simon mfl., 1954, s. Preface iii).

In the seven companies studied, accounting information is used at various executive levels to answer three different kinds of questions: scorecard questions: ‘am I doing well or badly?’; attention-directing questions: ‘what problems should I look into?’; and problem-solving questions: ‘of the several ways of doing the job, which is the best?’

(Simon mfl., 1954, s. 2–3).

Schmalenbach (1956):

Von den verschiedenen Kostenabhängigkeiten ist die Abhängigkeit vom Beschäftigungsgrad eine der wichtigsten. Die hier verwendeten Kostenbezeichnungen sind seit 1899, als ich sie zum ersten Male in einem Aufsatz brauchte, in der Sprachgebrauch übergegangen. Besonders häufig spricht man von Kostenregression und von fixen Kosten, eine Bezeichnung, die auch die Engländer und Amerikaner übernommen haben (*fixed charges*). Nicht immer ist es von praktischer Bedeutung, den Beschäftigungsgrad zahlenmässig zu bestimmen; aber oft ist es anderes.

(Schmalenbach, 1956, s. 40–41)

- 1: Takk til Morten Erichsen og Hakim Lyngstadås ved Handelshøyskolen BI for nyttige innspill og kommentarer til første utkast av artikkelen, og den anonyme fagfellen som ytterligere bidro til å styrke artikkelen. Alle gjenværende svakheter er selvsagt mine egne.
 - 2: Forfatteren ønsker ikke å opptre arrogant på eget fagområdes vegne, og merker seg Mats Alvessons ord som avslutter hans bok *Tomhetens triumf*: «Bakom det grandiosa samhällets illusionsnummer lurar tomhetens triumf.»
 - 3: Mye kan tyde på at utviklingen av lærebøker innen fagområdet går til dels sakte, og et lite eksempel på det kan være følgende sitat fra Ax, Johansson, & Kullven (2011, s. 250): «I medelstora och stora företag brukar det finnas en person eller en grupp personer som driver själva budgetprocessen. Ofta brukar dessa benämnas controller.» Dette kan vi sammenholde med (Lay, 1928, s. 49): «[...] the controller's work as designer and 'facilitator' of the budgetary program, that most popular of recent improvements in managerial methods.» Se for øvrig Appendiks for noen eksempler fra fagområdets fundament som står fjellstøtt.
- 1. Anderson, D.R. (1944). *The Function of Industrial Controllorship*. *The Accounting Review*, 19(1), 55–65.
 - 2. Ax, C., Johansson, C., & Kullven, H. (2011). *Den nya ekonomistyrningen*. Malmö: Liber.
 - 3. Berg, T. (2013). *Lærebøkene i budsjettering – hvor går veien videre?* *Magma*, 16(5), 55–69. Hentet fra <http://www.magma.no/larebokene-i-budsjettering-hvor-gar-veien-videre>
 - 4. Berg, T. (2015a). *Controlleren – En rolle i endring?* *Praktisk økonomi & finans*, 31(2), 170–181.
 - 5. Berg, T. (2015b). *Teori vs. praksis i økonomistyringen – noen betraktninger*. *Praktisk økonomi & finans*, 31(3), 219–227.
 - 6. Berg, T., & Erichsen, M. (2014). *Hvordan stimulere de flinkeste studentene?* *Uniped*, 37(3), 34–48. doi: 10.3402/uniped.v37.21651
 - 7. Berg, T., Erichsen, M., & Hokstad, L.M. (2016). *Stuck at the Threshold: Which Strategies Do Students Choose When Facing Liminality within Certain Disciplines at a Business School?* I R. Land, J.H.F. Meyer & M.T. Flanagan (red.), *Threshold Concepts in Practice* (s. 107–120). Rotterdam/Boston /Taipei: Sense Publisher.
 - 8. Bertheussen, B.A. (2012). *Ruteark eller regneark? Kognitive utfordringer ved å løse finansoppgaver på papir og PC*. *Uniped*, 35(3), 87–101.
 - 9. Bertheussen, B.A. (2013a). *Er handelshøyskolene innelåst i historiske pedagogiske spor?* *Magma*, 16(5), 40–48.
 - 10. Bertheussen, B.A. (2013b). *Revitalizing Plenary Finance Lectures*. *Beta*, 27(1), 78–92.
 - 11. Bertheussen, B.A. (2014). *Power to business professors: Automatic grading of problem-solving tasks in a spreadsheet*. *Journal of Accounting Education*, 32(1), 76–87. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaccedu.2014.01.002>
 - 12. Birch, W. (1986). *Towards a model for problem-based learning*. *Studies in Higher Education*, 11(1), 73–82. doi: 10.1080/03075078612331378471
 - 13. Bradbard, D.A., Alvis, C., & Morris, R. (2014). *Spreadsheet usage by management accountants: An exploratory study*. *Journal of Accounting Education*, 32(4), 24–30. doi: 10.1016/j.jaccedu.2014.09.001
 - 14. Clark, J.M. (1923). *Studies in the economics of overhead costs*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
 - 15. Davies, P., & Mangan, J. (2007). *Threshold concepts and the integration of understanding in economics*. *Studies in Higher Education*, 32(6), 711–726. doi: 10.1080/03075070701685148
 - 16. Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
 - 17. Fallan, L., & Pettersen, I.J. (2009). *Økonomistyring – teoretisk praksis eller praktisk teori? Om*

- forskningsbasert undervisning. *Magma*, 12(6), 41–48.
- 18. Ferguson, J., Collison, D., Power, D., & Stevenson, L. (2010). *The Views of «Knowledge Gatekeepers» About the Use and Content of Accounting Textbooks*. *Accounting Education*, 19(5), 501–525. doi: 10.1080/09639281003594294
 - 19. Foldnes, N. (2016). *The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment*. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49. doi: 10.1177/1469787415616726
 - 20. Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M.P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. doi: 10.1073/pnas.1319030111
 - 21. Gjørum, P.I. (1988). *Bedriftsøkonomi; Teori og praksis*. *Beta*, 2(1), 3–11.
 - 22. Golyagina, A., & Valuckas, D. (2016). *Representation of knowledge on some management accounting techniques in textbooks*. *Accounting Education: an international journal*, 25(5), 479–501. doi: 10.1080/09639284.2016.1211942
 - 23. Hansen, O.B. (2006). *Utvikling av modeller i lærebøker innen «management accounting» de siste 20 årene*. *Magma*, 9(3), 91–107.
 - 24. Hansen, O.B., & Hanssen, K. (2016). *Fortjener inntektsteori større plass i den grunnleggende bedriftsøkonomien?* *Magma*, 19(8), 68–77.
 - 25. Heimly, F.-S., & Bertheussen, B.A. (2016). *Speilvendte klasserom kan bidra til bedre akademiske prestasjoner i høyere økonomisk utdanning*. *Uniped*, 9(1), 47–60. doi: 10.18261/issn.1893-8981-2016-01-05
 - 26. Hopwood, A.G. (2008a). *Management Accounting Research in a Changing World*. *Journal of Management Accounting Research*, 20, 3–13.
 - 27. Hopwood, A.G. (2008b). *Changing Pressures on the Research Process: On Trying to Research in an Age when Curiosity is not Enough*. *European Accounting Review*, 17(1), 87–96. doi: 10.1080/09638180701819998
 - 28. Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. *Norgesnettrådets rapporter*. (Opptrykk). Oslo: Norgesnettrådet.
 - 29. Jackling, B., & De Lange, P. (2009). *Do Accounting Graduates' Skills Meet The Expectations of Employers? A Matter of Convergence or Divergence*. *Accounting Education*, 18(4–5), 369–385. doi: 10.1080/09639280902719341
 - 30. Korbøl, K., & Skram, H.F. (2016). *Gode lærebøker er viktig, men ikke nok*. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 32(4), 362–367.
 - 31. Krishnan, R. (2015). *Management accountant – What ails thee?* *Journal of Management Accounting Research*, 27(1), 177–191. doi: 10.2308/jmar-10461
 - 32. Lay, C.F. (1928). *The Growth of the Controller and The Business Administration Curriculum*. *The Accounting Review*, 3(1), 43–52.
 - 33. Lindblom, C. (1959). *The Science of «Muddling» Through*. *Public Administration Review*, 19(2), 79–88.
 - 34. McKinsey, J.O. (1922). *Budgetary control*. New York: Ronald Press Co.
 - 35. Parker, L.D., Guthrie, J., & Linacre, S. (2011). *The relationship between academic accounting research and professional practice*. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 24(1), 5–14. doi: 10.1108/09513571111098036
 - 36. Piloii, R.G. (2016). *Rethinking the concept of «information literacy»: a German perspective*. *Journal of Information Literacy*, 10(2), 78–93. doi: http://dx.doi.org/10.11645/10.2.2126
 - 37. Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
 - 38. Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen – Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
 - 39. Schmalenbach, E. (1956). *Kostenrechnung und Preispolitik (7. utgave)*. Köln/Opladen:

Westdeutscher Verlag.

- 40. Simon, H.A., Guetzkow, H., Kozmetsky, G., & Tyndall, G. (1954). *Centralization vs. decentralization in organizing the controller's department: A research study and report*. New York: *Controllershship Foundation*.
- 41. Solberg, S.L., & Estenstad, N. (2003). *Goals and Critical Sucess Factors in a Problem Based Marketing Course*. I L. Fallan & O. Gustafsson (red.), *Frihet og mangfold. Festskrift til Odd G. Arntzen* (s. 39–60). Trondheim: *Trondheim Økonomiske Høgskole*.
- 42. Solstad, E., & Olsen, T.H. (2017). *Den kyndige økonomisk/administrative fagutøverens helhetsforståelse*. *Praktisk økonomi & finans*, 33(1), 97–112.