

# Iverksetting av Kvalitetsreformen

*En longitudinell casestudie av organisatoriske iverksettingsprosesser  
innenfor en høgskole*

Åge Gjøsæter

Høgskolen Stord/Haugesund

## **Abstrakt**

Paperet omhandler iverksetting av Kvalitetsreformen (Stortingsmelding 27 2001-2002) innenfor høyere utdanning. Organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor tre observasjonsheter i høgskolen Stord/Haugesund studeres over en periode fra 2002 til 2007. Studien har fokus på iverksetting av henholdsvis administrative og faglig-pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Analysen tar utgangspunkt i innholdet i reformen, kontekstuelle forhold, organisatoriske iverksettingsprosesser samt administrative og faglig-pedagogiske resultater. Studien settes avslutningsvis i perspektiv ved at den sammenlignes med en evalueringstudie av reformen utført i regi av Norges forskningsråd (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007). Likheter og forskjeller mellom de to studiene identifiseres og analyseres.

**Stikkord:** Kvalitetsreformen, innhold, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser og resultater, samt likheter og forskjeller sammenlignet med evalueringstudie av reformen.

# Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon og forskningsformål .....	1
1.1 Introduksjon .....	1
1.2 Forskningsformål .....	2
2. Dagens innsikt, forskningsperspektiver og mulig bidrag.....	3
2.1 Dagens innsikt når det gjelder organisatoriske iverksettingsprosesser .....	3
2.2 Forskningsperspektiver og mulig bidrag.....	3
3. Forskningsdesign og metodiske valg .....	4
3.1 Forskningsdesign.....	4
3.2 Forskningsfokus .....	4
3.3 Valg av case og datainnsamlingsstrategi.....	5
4. Datamateriale .....	6
5. Analyse av iverksetting av Kvalitetsreformen .....	7
5.1 Analyse av innholdsmessige forhold.....	7
5.1.1 Administrative endringer.....	7
5.1.2 Faglige og pedagogiske endringer.....	7
5.2 Analyse av kontekstuelle forhold .....	8
5.3 Analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser .....	10
5.4 Analyse av resultater .....	14
5.4.1 Administrative resultater .....	14
5.4.2 Faglige og pedagogiske resultater .....	15
5.5 Hovedfunn samt teoretiske og praktiske implikasjoner .....	18
5.5.1 Innholdet i Kvalitetsreformen .....	18
5.5.2 Kontekstuelle forhold.....	18
5.5.3 Organisatoriske iverksettingsprosesser .....	18
5.5.4 Resultater.....	19
6. Sammenligning med Evalueringsstudien av reformen.....	20
6.1 Sammenligning av metodiske og teoretiske aspekter ved de to studiene .....	20
6.2 Sammenligning av datamaterialet .....	21
6.2.1 Likheter i datamaterialet.....	21
6.2.2 Forskjeller i datamaterialet.....	22
6.3 Analyse av likheter og forskjeller mellom studiene.....	24
6.3.1 Likheter mellom studiene.....	24
6.3.2 Forskjeller mellom studiene .....	25
6.4 Oppsummering av forskjeller og likheter mellom de to studiene .....	26
6.4.1 Likheter mellom studiene.....	26
6.4.2 Forskjeller mellom studiene .....	26
7. Oppsummering og konkluderende kommentarer.....	28
7.1 Oppsummering .....	28
7.2 Konkluderende kommentarer og videre studier .....	29
Litteraturliste .....	31
Vedlegg A: Datainnsamlingsguide.....	35

# 1. Introduksjon og forskningsformål

## 1.1 Introduksjon

Paperet har fokus på iverksetting av Kvalitetsreformen (KR) innenfor høyere norsk utdanning. KR er omhandlet i Stortingsmelding 27 (2001-2002). Den norske reformen er basert på Bolognaerklæringen (1999). Erklæringen trekker opp en strategi for å integrere ulike lands høyere utdanning med sikte på å gjøre europeisk utdanning mer konkurransedyktig globalt sett. Som en utvidelse av Bolognaerklæringen har EU-kommisjonen drøftet høyere akademiske institusjoners rolle og satt som mål at EU skal være verdens mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomi (Østergren & Malcolm 2005). Sentralt i reformen er at bedre systemer og rutiner for student- gjennomstrømning sammen med endringer i pedagogiske metoder, skal bidra til at studentene lykkes bedre i sine studier. KR inneholder imidlertid også en rekke andre intensjoner og føringer, blant annet om endringer i gradsstruktur, sterkere internasjonalisering, nytt karaktersystem, endringer i studiefinansiering, endringer i ledelse og ledelsesformer innenfor høyere utdanningsinstitusjoner, samt sterkere vektlegging av produksjonsbasert finansiering. Reformen fremstår derfor som et omfattende fenomen som innbefatter intensjoner og føringer om endringer både av administrativ og faglig-pedagogisk karakter.

Etter at KR ble vedtatt har det vært iverksatt mange endringer innenfor universiteter og høyskoler med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen. En større studie i regi av Norsk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning (NIFU STEP) ved Universitetet i Oslo og Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen, i regi av Norges forskningsråd (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007), har dessuten blitt gjennomført for å evaluere om KR har bidratt til endringer og forbedringer innenfor høyere utdanningsinstitusjoner. Andre studier har fokusert på mer spesifikke aspekter knyttet til reformen. Studiene legger imidlertid ofte et "top-down" perspektiv til grunn og har derfor bare delvis hatt fokus på hvordan iverksettingsprosessene har vært opplevd av faglig frontpersonale. Med faglig frontpersonale menes i denne sammenheng aktører som har den primære faglige kontakten med studentene. Dette tydeliggjør et behov for studier som i større grad ser iverksettingsprosessene i et "bottom-up" perspektiv.

## **1.2 Forskningsformål**

Det primære formålet med forskningsprosjektet er å utvikle en nærmere forståelse for hvordan organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser har vært opplevd av faglig frontpersonale innenfor høyere norsk utdanning. Forskningsspørsmålet som jeg på dette grunnlag ønsker å belyse er:

- *Hvordan har faglig frontpersonale opplevd iverksettingsprosessene?*

Videre i paperet vil jeg først posisjonere studien i forhold til nåværende innsikt knyttet til organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Deretter vil jeg gjøre nærmere rede for metodiske tilnærminger i studien. Etter at jeg har analysert iverksettingsprosessene innenfor en utvalgt statlig høgskole, vil jeg sammenligne min studie med evalueringsstudie av reformen (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007), i det videre kalt Evalueringsstudien. Likheter og forskjeller mellom studien og Evalueringsstudien vil bli identifisert og analysert.

## **2. Dagens innsikt, forskningsperspektiver og mulig bidrag**

### ***2.1 Dagens innsikt når det gjelder organisatoriske iverksettingsprosesser***

Fra forskerhold hevdes det at organisatoriske endrings- og iverksettingsstudier ofte i liten grad trekker veksler på tidligere forskning, og det blir reist tvil om mange av studiene har bidratt til å generere akkumulert kunnskap (Rajogopalan & Spreitzer 1997, Lines 2006). Det hevdes dessuten at normativ litteratur er utbredt (Beer, Eisenstat & Spector 1990, Schein 1992, Kotter 1995, Huy 2001), at litteraturen i stor grad har vært ateoretisk (Pettigrew 1990, Hendry 1996), og at den fremstår som fragmentert (Mintzberg & Westley 1992, Stensaker 2002). Ifølge blant annet Van De Ven (1992), Van De Ven & Poole (1995) og Langley (1999) burde fremtidig forskning legge mer vekt på å forstå hvordan endrings- og iverksettingsprosesser utvikler seg over tid. Forskningen burde dessuten i større grad studere temaer som holdninger til endringer og hvordan enkeltindivider reagerer på endringer (Armenakis & Bedian 1999, Lines 2006). Forskning knyttet til endringsprosesser innenfor akademiske institusjoner i England påpeker dessuten behovet for mer antropologisk orienterte studier. *“There is a clear need for more anthropologically oriented studies which are able to apply a more subtle understanding of the complexities of discursive production and of social life than has been the case in study of higher education hitherto”* (Trowler 1998: 148).

### ***2.2 Forskningsperspektiver og mulig bidrag***

Sentrale forskningsperspektiver er på dette grunnlag:

- Å forstå faglig frontpersonales opplevelser av iverksettingsprosesser knyttet til KR.
- Å identifisere dynamisk utvikling av organisatoriske iverksettingsprosesser over tid.
- Å bygge bro mellom teori og praksis.

Mulig forskningsbidrag vil være å (videre)utvikle kunnskap om organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser innenfor en akademisk utdanningsinstitusjon. Ved å sammenligne med Evalueringsstudien av reformen vil mulige forskningsfunn og tentative teoretiske og praktiske implikasjoner dessuten settes i et videre perspektiv.

### **3. Forskningsdesign og metodiske valg**

#### **3.1 Forskningsdesign**

Jeg vil i forskningsprosjektet legge en casestudietilnærming til grunn. Casestudier anvendes innenfor mange forskningsområder og omfatter også mer praktisk orienterte studier. En slik forskningsdesign vil være særlig relevant når kontekstuelle forhold er av stor betydning (Andersen 1997, Langley 1999, Ghauri & Grønhaug 2002, Yin 2003, George & Bennett 2005). Casestudier fremheves som særlig godt egnet når det gjelder (videre)utvikling av typologiske teorier, for utvikling av hypoteser, og for å undersøke hypotetiske årsaksmekanismer innenfor enkeltcase hvor komplekse kontekstuelle forhold er sentrale (George & Bennett 2005). I studien vil jeg trekke deduktive veksler på tidligere generert teoretisk kunnskap, både for å kategorisere datamaterialet og i analysesammenheng. Jeg vil særlig trekke veksler på endringsorientert ledelsesteori (Beer & Nohria 2000, Huy 2001, Yukl & Lepsinger 2004, Hennestad et al. 2006), og på organisatorisk prosessesteori (Ven & Poole 1995). Typologisk endringsledelsesteori (Yukl & Lepsingers 2004), kategorisert med utgangspunkt i forskningsresultater fra 1990-årene (Armenakis & Bedian 1999), danner dessuten basis for datainnsamlingsguiden som jeg har lagt til grunn. Sentrale subdomener i ledelsestypologien er blant annet: *å registrere og fortolke endringer i omgivelser, identifisering av en konkurransedyktig strategi, kommunikasjon av visjon, å iverksette endringer i organisasjonen, og å fasilitere individuell og kollektiv læring* (Yukl & Lepsinger 2004: 15). Disse subdomenene vil imidlertid bli betraktet som kontekstavhengige variabler som sees i en helhetlig sammenheng. Datainnsamlingsguiden fremgår av vedlegg A.

#### **3.2 Forskningsfokus**

Jeg vil særlig være på søken etter å forstå faglig frontpersonales tilpasninger til intensjoner og føringer i reformen underveis i prosessene. Mitt forskningsfokus forutsetter derfor utvikling av en dypere forståelse av hvordan ny organisatorisk praksis sosialt konstrueres enn det som mer typiske kvantitative forskningsmetoder gjerne vil være egnet til (Andersen 1997, Trowler 1998, Ghauri & Grønhaug 2002, Yin 2003, George & Bennett 2005). "What we find as researchers depends upon how deeply we cast our nets, how narrow their mesh is and which ponds we choose to fish in. To date much higher education research has involved casting

*nests near the surface, exploring the system level and catching the “public” rather than the “private” lives of universities* (Trowler 1998: 147).

En mer kvalitativt orientert forskningstilnærming vil kunne muliggjøre identifisering av ”kvantitative blindflekker” som kvantitative studier vil kunne etterlate seg. Med ”kvantitative blindflekker” menes mulige observasjoner som er vanskeligere å gripe gjennom kvantitativt orienterte forskningstilnærminger. Dette vil for eksempel kunne være forhold som er knyttet til organisatorisk kontekst som forutsetter en dypere forståelse for idiografiske forhold. En slik innsikt i ”*the private lives of universities*” (Trowler 1998) fordrer i større grad en forståelse for meningsdimensjoner knyttet til hvordan faglige aktører konstruerer ny organisatorisk praksis sett fra et (indre) deltakerperspektiv (Løchen 1996, Skjervheim 1959/2000, 1996, Gjørseter 2006a og b). Et ”antropologisk blikk” basert på ”å ha vært der”, fremstår som en forutsetning for utvikling av en slik dypere forståelse for faglige aktørers hverdagsvirkelighet (Thomassen 2006).

### **3.3 Valg av case og datainnsamlingsstrategi**

Jeg har valgt å legge til grunn iverksettingsprosessene i den høgskolen hvor jeg selv er ansatt, *Høgskolen Stord/Haugesund (HSH)*, som studiecase. Her antas forutsetningene for å utvikle en dypere forståelse for organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til KR, å ligge best til rette. HSH er en middels stor statlig høgskole med ca. 2700 studenter og ca. 260 ansatte. Høgskolen er organisert i to avdelinger: Stord og Haugesund, med fellesadministrasjonen på Stord. Skolen har syv ulike studier: Studieretninger for forskolelærerutdanning, lærerutdanning og samfunns- og utviklingsstudier på Stord, og studieretninger for ingeniørfag, nautikk og økonomisk-administrative fag i Haugesund. I tillegg har skolen studieretninger for sykepleieutdanning både på Stord og i Haugesund, samt Masterstudium i IKT i læring på Stord. Jeg har valgt å hente data fra tre interne observasjonsheter: *Studieretning for ingeniørfag*, *Studieretning for økonomisk-administrative fag*, og *Studieretning for sykepleieutdanning*, alle lokalisert i Haugesund. Min casestudiedesign fremstår derfor som en ”cases in the case” tilnærming (Yin 2003), med tre observasjonsheter innenfor samme institusjon. For å forstå hvordan iverksettingsprosessene utviklet seg over tid, har jeg designet forskningsprosjektet som en longitudinell studie over en periode på 5-6 år.

## 4. Datamateriale

Primærdata i studien er hentet fra samtaler og observasjoner knyttet til iverksettingsprosessene i mine tre observasjonssenheter. Sekundærdata er hentet både fra eksterne og organisasjonsinterne kilder. Sekundærdata var viktig bakgrunnsmateriale for mer detaljerte studier av iverksettingsprosessene som ble trukket veksler på både når det gjaldt innsamling av primærdata og i analysesammenheng.

Jeg har strukturert datamaterialet med utgangspunkt i fire kategorier som i nyere forskningslitteratur blir trukket fram som sentrale i studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser: *Innhold, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser og resultater* (Armenakis & Bedian 1999). Tradisjonelt har *innhold* og *prosess* vært lagt til grunn (Rajagopalan & Spreitzer 1997). Jeg har i tillegg trukket inn *kontekst* og *resultater*. Dessuten har jeg strukturert innholdskategorien i henholdsvis *administrative* og *faglig-pedagogiske* forhold (Mintzberg & Westley 1992, Huy 2001). Dette er gjort med særlig sikte på å legge til rette for å identifisere mulige forskjeller mellom disse to kategoriene med hensyn til organisatoriske iverksettingsprosesser og resultatoppnåelse.

Når det gjelder kontekstuelle forhold, vektlegger jeg at iverksettingsprosessene finner sted innenfor en statlig høyskole. Resultater slik disse kommer til uttrykk i min studie, fremstår som "leading result indicators") (Conti 1997, Oakland 1999) i og med at faglig frontpersonalets opplevelser av hva som ble oppnådd med iverksettingsprosessene legges til grunn, ikke endelige ("lagging") resultater slik disse eventuelt vil kunne måles i form av studieresultater.

Organisatoriske iverksettingsprosesser som kategori for strukturering av datamaterialet kan hevdes å inneha en overordnet status i forhold til de øvrige kategoriene. Det er i iverksettingsprosessene at organisatoriske endringer materialiserer seg. Innhold, kontekst og resultater blir derfor kategorier som "omgir" iverksettingsprosessene og dermed påvirker hva som skjer i prosessene med sikte på å oppnå administrative og faglig-pedagogiske resultater. Videre i paperet er datamaterialet i studien (Gjørseter 2007) integrert i analysedelen og derfor ikke presentert separat.



## **5. Analyse av iverksetting av Kvalitetsreformen**

### **5.1 Analyse av innholdsmessige forhold**

Administrative endringer fremstod som mer formelle og konkrete enn faglig-pedagogiske endringer; som noe "tangible" (Beer & Nohria 2000, Huy 2001). Dette dreide seg for eksempel om nytt karaktersystem, ny gradstruktur, systemer for internasjonalisering, nytt kvalitetssystem, og ny organisasjonsstruktur. Slike mer formelle og strukturelle forhold hadde dessuten ofte tidsfrister av kortsiktig eller mellomlang karakter knyttet til seg. Faglige og pedagogiske endringer derimot var i større grad av abstrakt karakter ("intangibles"), for eksempel i form av nye måter å forstå og gjennomføre pedagogiske prosesser på. Tidsaspektet var dessuten ofte av mer langsiktig karakter. Mintzberg & Westley (1992) hevder at konkrete ("tangibles") versus mer abstrakte ("intangibles") innholdsmessige aspekter er viktige attributter med hensyn til å forstå organisatoriske endringer fordi disse to tilnærmingene til å studere innholdsmessige forhold i endrings- og iverksettingsprosesser er med på å bestemme vanskelighetsnivå og sekvens i prosessene.

#### **5.1.1 Administrative endringer**

Administrative intensjoner og føringer i KR fremstod som mer konkrete enn faglig-pedagogiske intensjoner og føringer. I tillegg var det knyttet tidsfrister til når administrative systemer og rutiner skulle være på plass. Dette gjaldt for eksempel nytt gradssystem, nytt karaktersystem og nytt budsjettssystem. Tidsperspektivet ble derfor i større grad opplevd som kortsiktig - og dermed ekstra viktig å forholde seg til. Innholdsmessige forhold av administrativ karakter var basert på økonomisk-administrativ styringslogikk (Grundt 2006). Sammen med mange samtidige endrings- og utviklingsprosesser tok slik underliggende logikk i perioder fokus og oppmerksomhet bort fra iverksetting av mer abstrakte faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen.

#### **5.1.2 Faglige og pedagogiske endringer**

Forståelse for faglige og pedagogiske intensjoner og føringer vokste i større grad fram over tid. Slike endringer fordret i større grad tid og lyst til å eksperimentere med faglige og pedagogiske prosesser, og utvikling av organisasjonskultur, holdninger og atferd. Selv om det

på institusjonsbasis ble gjennomført samlinger som bidro til slike utviklingsprosesser, opplevde faglige aktører bare delvis at endringer i faglige og pedagogiske prosesser som ble introdusert gjennom KR, fremstod som klare og tydelige. I tillegg ble nye pedagogiske verktøy, som ”mapper”, sett på som mer arbeidskrevende enn tidligere undervisnings- og vurderingsordninger. Dette utviklet en uvilje mot å legge *for mye* arbeid ned i å (videre)utvikle eller endre eksisterende pedagogiske prosesser.

Etablerte pedagogiske tilnærminger vektla i større grad tradisjonelle forelesninger og summative evalueringsformer (Gynnild 2001, 2002, Lauvås & Jacobsen 2002, Lauvås 2003, Dyste & Engelsen 2005). Implisitte, tatt for gitt, oppfatninger om hva som fremsto som gode pedagogiske undervisnings- og vurderingsprinsipper, var styrende bruksteorier. Pedagogiske reorienteringer fremstod i større grad enn administrative endringer som abstrakte, og derfor som vanskeligere å omsette til konkrete endringstiltak. Dette gav seg blant annet utslag i at endringer i pedagogiske prosesser var preget av tilbøyeligheter til fortsatt å legge stor vekt på summative evalueringsformer. Konkrete forsøk på pedagogiske reorienteringer ga seg uttrykk i at ”mapper” ble det gjennomgående begrepet for slike nyorienteringer hvor imidlertid *hva og hvorfor*, eller alternative måter for å få til tilsvarende formative læreprosesser på, bare delvis ble diskutert. Mange samtidige organisatoriske endringsprosesser medvirket dessuten til at det var begrenset med tid og energi til å utvikle en dypere intellektuell og praktisk forståelse (Giddens 1984) for nye læreprosesser, eller til å innhente ytterligere kunnskap om erfaringer fra andre studieretninger internt i HSH og/eller fra andre høyskoler og universiteter.

## **5.2 Analyse av kontekstuelle forhold**

Faglig frontpersonale opererte i sin undervisnings- og forskningshverdag med stor faglig og pedagogisk frihet til å gjøre ting på sin egen måte. Det typiske for slike kunnskapsintensive virksomheter er at det er begrenset rom for ledelsesintervensjoner i faglige prosesser (Andersen & Sæther 2005). Myndighet basert på posisjon kunne i liten grad legges til grunn. Autoritet måtte springe ut fra fag og personlig erfaring. Slike faglige og pedagogiske prosesser kan sjelden styres gjennom ”top-down” intervensjoner, eller ved henvisning til formelle regler. Konteksten kunne karakteriseres som en kombinasjon av profesjonsbyråkrati (Mintzberg 1983) og kunnskapsadhocrati (Toffler 1970).

## **Profesjonsbyråkrati**

Et profesjonsbyråkrati er kjennetegnet ved høy indre organisatorisk kompleksitet i form av ulike interesser og fagnormer, og lav ytre kompleksitet i form av markedsendringer (Andersen & Sæther 2005, Grundt 2006, Hennestad et al. 2006). Sykehus, universiteter og høyskoler blir gjerne trukket fram som eksempler på slike organisasjoner. I tillegg til overnevnte karakteristika har de ofte en dobbel hierarkisk struktur som kommer til uttrykk i en administrativ og en faglig ledelse. I det administrative systemet var økonomisk-administrativ logikk kombinert med regelstyring mer fremtredende, mens fagnormene dominerte innenfor det faglige systemet.

## **Kunnskapsadhocrati**

Begrepet adhocrati ble introdusert av Toffler (1970). Han så adhocratiet som en reaksjon på økende kompleksitet og endringstakt som tradisjonelle hierarkiske organisasjoner ikke kunne håndtere. Adhocratiet var *"the fast moving, information rich, kinetic organization of the future, filled with transient cells and extremely mobile individuals"* (Toffler 1970: 144). Adhocratiet fremstår som en organisasjonsform hvor enkeltindivider gjør sine egne tilpasninger som tradisjonelle byråkratiske organisasjoner ikke evner å gjøre like raskt og smidig på sin mer hierarkisk styrte måte.

HSH vil kunne karakteriseres som en organisasjon som hadde trekk både av profesjonsbyråkrati og kunnskapsadhocrati, og hvor verdiverkstedet (Stabel & Fjeldstad 1998) fremstod som den typiske verdiskapingsformen. Verdiverkstedets hovedarena bestod av kunnskapsmedarbeidere som enkeltaktører eller team, i samspill med studentene. Daglige prosesser var preget av autonomi forankret i profesjonell kunnskap, holdninger og selvbilder. Tilpasning til endringer innenfor faglig og pedagogisk praksis ble i stor grad foretatt på individuelt faglig plan. Faglig frontpersonale som kunnskapsmedarbeidere ønsket å foreta slike tilpasninger og endringer uten for mye innblanding av formelle ledere.

På den annen side blir det hevdet at slike akademiske institusjoner er lite dynamiske og fleksible, med sterke faglige og disiplinorienterte røtter som kan gjøre dem lite endringsorienterte (Trowler 1998). Organisatoriske iverksettingsprosesser vil derfor ikke

nødvendigvis fremstå som nyskapende i situasjoner hvor sterke konserverende faglige og kulturelle normer og verdier innenfor akademiske institusjoner i for stor grad utfordres. I forbindelse med iverksetting av KR kom spenningsforhold mellom faglighet og pedagogikk til uttrykk. Mer pedagogisk orienterte aktører var tilsynelatende beredt til å legge mer tid ned i pedagogiske prosesser og så i større grad pedagogiske aktiviteter som et mål i seg selv. Andre derimot så faglige og forskningsmessige målsetninger som det essensielle, og pedagogiske prosesser som støtteaktiviteter uten at de var motiverte til å legge *for* mye tid og energi ned i slike prosesser. Aktører med høyest akademisk kapital var minst motiverte til å bruke for mye tid på å videreutvikle pedagogiske prosesser.

### **5.3 Analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser**

I analysen av organisatoriske iverksettingsprosesser trekker jeg veksler på tidligere analyser av innholdet i reformen og av kontekstuelle forhold. Jeg vil først analysere organisatoriske iverksettingsprosesser sett i sammenheng med innholdet i reformen og deretter trekke inn kontekstuelle forhold.

#### **Organisatoriske iverksettingsprosesser og innholdet i reformen**

Selv om det i tidligfasen ble lagt vekt både på administrative og faglig-pedagogiske endringer slik dette kom til uttrykk blant annet gjennom arbeidsgrupper som ble nedsatt i 2001, gikk daglige prioriteringer på lederplan ofte i retning av å prioritere administrative endringer. Dette kan skyldes at administrative forhold hadde klare tidsfrister knyttet til seg. Det kan også skyldes at konkrete innholdsmessige forhold var lettere å forholde seg til. Manglende forståelse for KR som fenomen kombinert med ledelsesmessig diskontinuitet, kan ha vært en annen årsak til at iverksettingsprosessene i 2003, og delvis også i 2004, kom inn i et ”døvann”, med manglende fremdrift. Relativt lite skjedde i denne perioden når det gjaldt videreutvikling av faglige og pedagogiske prosesser i tråd med intensjoner og føringer i reformen. Administrative endringer derimot kom tilsynelatende på plass ”med mye armer og bein. Det mer konkrete og kvantitative fikk førsteprioritet.

## **Organisatoriske iverksettingsprosesser, innhold og kontekst**

Kombinasjonen av kunnskapsadhocrati og profesjonsbyråkrati medførte til at det fremstod som en utfordring for formelle ledere å intervenere i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser. Faglige aktører ønsket frihet i prosessene og var i liten grad villige til å underlegge seg hierarkiske ledelsesinitiativ som ikke fremstod som faglig autoritative, og som kanskje heller ikke representerte faglige og pedagogiske idealer som en kunne identifisere seg med. Faglige og pedagogiske endringer ble dessuten bare delvis opplevd som nødvendige i og med at slike mer abstrakte forhold i stor grad var av mer langsiktig karakter, og derfor ble opplevd som mindre presserende. Administrative endringer fremstod som viktigere på kort sikt. Mange samtidige endringer bidro dessuten tidvis til å trekke fokus bort fra faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser. Slike samtidige prosesser medvirket til at iverksettingsprosessene i perioder ble opplevd som diskontinuerlige og fragmenterte. Selv om KR også inneholdt føringer som innebar større handlingsrom for utøvelse av strategisk ledelse innenfor akademiske institusjoner, indikerte studien at mange kritiske valg med hensyn til faglige og pedagogiske prioriteringer i praksis ble foretatt av faglige aktører. Slike funn er i overensstemmelse med tilsvarende studier i England på 1990-tallet (Trowler 1998). *“Actors at the ground level are as likely to adapt as adopt to top-down initiatives, to shape and reshape it as they implement it, or in some cases attempt to block the implementation process altogether”* (Trowler 1998: 153).

## **Spenninger mellom økonomisk-administrativ og faglig-pedagogisk logikk**

KR åpnet opp for mer frihet til akademiske institusjoner til selv å kunne foreta egne strategiske prioriteringer og valg. Samtidig var det imidlertid en intensjon med reformen at institusjonene skulle bli mer effektive. Økt studiekvalitet skulle dessuten sikre at høyere utdanningsinstitusjoner fremstod som konkurransedyktige, også sett i internasjonalt perspektiv. Slike endringsambisjoner hvor en siktet *både* mot å øke administrativ effektivitet og studiekvalitet, førte imidlertid til at det oppstod spenninger mellom økonomisk-administrativ og faglig-pedagogisk logikk. Økonomisk-administrativ logikk som la til grunn en tydelig produksjonslogikk, tenderte i større grad i retning av å ”telle” (Hetland 2004), mens faglig-pedagogisk logikk i større grad vil legge vekt på å holde oppe ”den faglige og pedagogiske kvalitetsfanen”. Forbedret studiekvalitet kostet imidlertid også noe økonomisk sett. Dette førte til oppstå spenninger mellom en mer ”top-down” administrativ logikk og en ”bottom-up” faglig og pedagogisk logikk. Spenninger oppstod med utgangspunkt i at faglig

frontpersonale ble forventet å produsere flere studiepoeng samtidig som studiekvalitet også ble forventet å bli forbedret. Spenningene førte til individuelle tilpasninger på faglig aktørplan alt etter som hvor mye tid - og dermed indirekte også *kvalitet* - som det ble vurdert som rimelig å legge ned i faglige og pedagogiske endrings- og iverksettingsprosesser.

### **Aktivitetsdrevne prosesser i forhold til resultatdrevne**

Når det gjaldt iverksetting av administrative endringer, var prosessene innrettet mot å få administrative systemer og rutiner på plass innen bestemte tidsfrister. Dette gjaldt særlig mer synlige formelle og strukturelle systemer. Når det derimot gjaldt faglige og pedagogiske endringer, kunne iverksettingsprosessene i større grad karakteriseres som aktivitetsdrevne uten klare mål med hensyn til når spesifikke endringer og forbedringer skulle være på plass. Slike aktivitetsdrevne iverksettingsprosesser har en tendens til å bli for store og diffuse, og å gi dårlig grunnlag for læring (Hennestad et al. 2006). ”*Successful change programs begin with results*”, hevder Schaffer & Thomson (1992). Effektive endringsprosesser bør være resultatdrevne heller enn aktivitetsdrevne. Å legge opp iverksettingsprosesser som var resultatdrevne, var imidlertid vanskeligere når det gjaldt faglige og pedagogiske forhold enn når det gjaldt administrative.

### **Kvalitetsreformen og organisatoriske dypstrukturer**

Sammen med underliggende spenninger blant annet mellom vektlegging av faglighet i forhold til pedagogikk og FoU i forhold til undervisning og veiledning, rørte KR ved dypstrukturelle forhold innenfor en høyskole. Slike dypstrukturelle forhold var blant annet knyttet til balansen mellom å være en akademisk institusjon hvor faglighet og FoU-arbeid ble prioritert, og å være en utdanningsinstitusjon hvor faglige aktører i større grad var tilretteleggere for at studentenes læreprosesser (Hyllseth 2001). Dette var forhold som samtidig rørte ved hva som fremstod som idealer for faglig frontpersonale, og også ved hva som var meritterende innenfor høyskolen.

### **Et mer overordnet teoretisk perspektiv på organisatoriske iverksettingsprosesser**

Når det gjelder mer overordnet organisasjonsteoretisk analyse av iverksetting av KR, vil jeg trekke veksler på Van De Ven & Poels (1995) ”familier” av idealtypiske teorier når det

gjelder organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Van De Ven & Poole delte slike teorier inn i fire kategorier: *livssyklus-teorier*, *evolusjonsteorier*, *dialektiske teorier* og *teleologiske teorier* (1995: 514). I et overordnet perspektiv kan disse teoriene forstås som uttrykk for organisatoriske krefter som representerer ulike kategorier av påvirkninger på utviklingsløpet i endrings- og iverksettingsprosesser. Livssyklus-teorier ser utviklingsløpet som organiske prosesser som følger lineære og irreversible faser. Organisatoriske krefter som genererer endringer antas å følge mer eller mindre programmerte løp som i hovedsak er forutbestemt av natur, logikk og/eller institusjoners iboende karaktertrekk. Evolusjonære utviklingsløp er knyttet til konkurransemessig overlevelse og karakteriseres av kumulative og sannsynlige utviklingsfaser som stadig gjentas. Dialektiske teorier setter fokus på motstridende og konkurrerende krefter som utspiller seg i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Utviklingsforløpet vil være preget av faser med konfrontasjoner, konflikter og synteser mellom motstridende verdier og hendelser. Teleologiske teorier vektlegger formålstjenlig samarbeid mot planlagte mål. Utviklingsløpet vil være preget av diskontinuerlige faser med hensyn til å sette mål, å iverksette endringer, og å gjøre nødvendige tilpasninger underveis med sikte på å nå resultatmål.

Når det gjaldt iverksetting av reformen innenfor de tre observasjonsenhetene i høgskolen, kunne en i større eller mindre grad se konturene av at alle disse fire organisatoriske kreftene i varierende var til stede. Eksempler på livssyklus-krefter som gjorde seg gjeldende var at endringer i faglig og pedagogisk praksis var påvirket av "arvegods" som en hadde med seg fra egen utdanning. Sterkere vektlegging av formative læreprosesser med bruk av "mapper" som medierende pedagogisk verktøy, representerte slik sett noe nytt for mange. Endringer i pedagogisk praksis sett i livssyklus-perspektiv kom til uttrykk, i form av at ny pedagogisk forståelse var noe som i sterkere grad enn iverksetting av administrative endringer trengte modningstid for å vokse fram på en mer organisk måte. Det hadde et annet og mer langsiktig kvalitativt tidsperspektiv (Huy 2001). Ny intellektuell og praktisk forståelse for "mapper" som "verktøy" i formative læreprosesser (Dyste & Engelsen 2005), var derfor noe som måtte vokse fram over tid på basis av indre modningsprosesser for den enkelte faglige aktør. Endringer i pedagogisk tilnærming ble imidlertid også påvirket av sosiale normer for hva som fremstod som gode faglige og pedagogiske prosesser. Slike endringer i sosiale normer vokste i større grad fram gjennom inkrementelle sosiale og kulturelle prosesser.

Evolusjonære organisatoriske krefter kan knyttes til at iverksetting av innholdsmessige forhold av administrativ karakter fikk høyere prioritet enn mindre presserende faglige og pedagogiske endringer. Når det gjaldt faglige og pedagogiske endringer, fremstod disse som mindre tydelige og nødvendige, særlig på kort sikt. Evolusjonære krefter *kunne* vært knyttet til at iverksetting av KR ble brukt som et strategisk virkemiddel med sikte på å gjøre HSH mer konkurransedyktig gjennom å legge sterkere vekt på utvikling av faglig og pedagogisk kvalitet. Mulige årsaker til at faglige og pedagogiske endringer ble nedprioritert kan imidlertid også ha vært at administrativ logikk med vekt på studiepoengsproduksjon direkte eller indirekte overstyrte sterkere prioritering av faglige og pedagogiske prosesser.

Dialektiske krefter kan tolkes som å ha kommet til uttrykk gjennom spenninger mellom vektlegging av administrative og faglig-pedagogiske endringer, og mellom vektlegging faglighet og pedagogikk. Slike organisatoriske krefter kom imidlertid bare delvis tydelig til uttrykk og fremstod i stor grad som underliggende spenninger som bare delvis ble tatt opp til eksplisitt drøfting. Underliggende dialektiske spenninger mellom vektlegging av pedagogikk i forhold til faglighet og forskning kom særlig til uttrykk blant faglig ansatte som hadde forskerutdanning, og dermed gjerne høyest akademisk kapital.

Teleologiske organisatoriske krefter kom til uttrykk gjennom ulike mer eller mindre konkrete ambisjoner knyttet til iverksetting av KR. Faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser var preget av uklare resultatmålsetninger og fremstod i større grad som aktivitetsdrevne enn som resultatdrevne. Administrative resultatmålsetninger derimot var tydeligere med mer konkrete mål med hensyn til når ulike systemer og rutiner skulle være på plass. Samtidig var administrative resultatmålsetninger mer i pakt med dominerende organisatorisk logikk.

## **5.4 Analyse av resultater**

### **5.4.1 Administrative resultater**

HSH nådde de fleste administrative resultatmålsetninger med reformen. Dette gjaldt blant annet ny organisasjonsstruktur hvor de enkelte studiene ble løftet mer opp og fram i det organisatoriske hierarkiet, å iverksette ny økonomimodell, å innrette studiene mot ny gradsstruktur og nytt karaktersystem, og å etablere systemer for utdanningsplaner. Det gjaldt



videre endringer av studieadministrative systemer samt administrativ tilrettelegging for at studenter ved institusjonen kunne ta deler av sine studier i utlandet.

### **Kvalitet og kvalitetssystem**

Når det gjaldt utvikling av nytt kvalitetssystem, ble arbeidet med dette initiert allerede i 2002. Utvikling av nytt kvalitetssystem var imidlertid mer tidkrevende enn forutsatt. 2004 fremstod derfor som det første ”kvalitetsåret” i HSH etter at arbeidet med iverksetting av reformen startet opp. En nærmere studie av kvalitetsrapporten for 2004 indikerte at kvantitative og målbare aspekter ved KR ble prioritert på bekostning av mer abstrakte og kvalitative endringer (Kvalitetsrapport 2004). Endringer av konkrete arbeidsprosesser og aktiviteter fikk større oppmerksomhet enn mer abstrakte faglige og pedagogiske prosesser. Mer kvalitative endringer, for eksempel i form av nye måter å drive lærings- og undervisningsaktiviteter, ble i større eller mindre grad ”overdøvet” av administrativ logikk. Kvalitetssystemet ble dessuten i liten grad opplevd som et støttesystem for videreutvikling av faglige og pedagogiske prosesser. Det fremstod primært som et system for overordnet økonomisk-administrativ styring og kontroll.

#### **5.4.2 Faglige og pedagogiske resultater**

Faglige og pedagogiske resultater var vanskeligere å måle enn mer konkrete administrative endringer, som for eksempel å få nye teknisk-administrative systemer eller rutiner på plass. Faglige og pedagogiske resultater må derfor sees i lys av slike innholdsmessige. Allikevel var det klare indikasjoner på at det også ble oppnådd endringer og forbedringer av faglig og pedagogisk karakter gjennom iverksetting av reformen. Viktige endringer som ble trukket fram var:

- Studentene er kommet mer i sentrum for faglige og pedagogiske prosesser.
- Pedagogiske tenkning i form av å legge sterkere vekt på studentenes læreprosesser, fremstår som mer sentralt enn før reformen.
- Veiledning og vurdering som elementer i læreprosessene har blitt mer sentralt.
- Studentene kommer tidligere i gang med studiene enn før reformen.
- Det blir lagt mer vekt på formative læreprosesser, og mindre på summative.
- Skriftelige innleveringsoppgaver i løpet av semesteret har fått større plass i studiet.

- Studieprosessene er blitt mer lærerstyrte enn før iverksetting av reformen.

Til tross for at faglige og pedagogiske intensjoner og føringer fremstod som utydelige og diffuse, fant det således sted betydelige endringer i faglige og pedagogiske prosesser. At slike faglige og pedagogiske endringer materialiserte seg til tross for at de fremstod som noe uklare, kan være knyttet til sterke føringer om innføring av ”mapper” som pedagogisk verktøy i alle fag og programmer. ”Mapper” fremstod som et uttrykk for et mer konkret pedagogisk verktøy som var lettere å gripe fatt i.

På den annen side var endringer i eksisterende pedagogisk praksis noe som utviklet seg gradvis. Sagt med Lauvås (2003) kan dette tolkes som at det har foreligget en latent situasjon hvor det har vært en opplevelse av at ”*opportunity was now here*” med sikte på å legge mer vekt på pedagogikk for å få til bedre læreprosesser. Det kan imidlertid også være at det har eksistert pedagogiske praksiser som har hatt likhetstrekk med ”mapper” som pedagogisk verktøy i læreprosessene, og at gjenkjenningseffekten i forhold til eksisterende praksis derfor har vært til stede. Dette var særlig tilfelle innenfor Studieretning for sykepleieutdanning. Endringer i pedagogiske prosesser fremstod i større grad som assimilasjon enn som akkomodasjon (Piaget 1973).

Studien etterlot et tydelig inntrykk av at det ble lagt mer vekt på pedagogisk tenkning etter innføring av KR, men at det fremdeles var et stykke vei å gå med hensyn til å utvikle en mer grunnleggende forståelse for hva som representerte gode formative læreprosesser. Behovet for konkretisering av nye pedagogiske ideer kan tolkes som at det kunne vært lagt mer vekt på ”*discursive consciousness*” (Giddens 1984) i form av å sette ord på og å snakke om ”det nye” i forhold til eksisterende pedagogisk praksis. ”Discursive consciousness” var samtidig som en forutsetning for ”*practical consciousness*” (Giddens 1984) i form av å internalisere nye pedagogiske ideer. Endringer begynner ofte med ”discursive consciousness”. Organisasjonsmedlemmene er i stand til å snakke om noe som skal eller kan endres. Skjer det en endring, utvikler den seg blant annet gjennom en stadig økende ”practical consciousness” knyttet til det nye. Om ikke en slik utvikling skjer, står organisasjonen derimot overfor en avbrutt endring. Retrospektivt vil organisasjonsmedlemmene i endringsprosessen således ha gått gjennom et forløp fra intellektuell til praktisk bevissthet.

I forbindelse med iverksetting av reformen kan det virke som om observasjonsenheter nettopp har gått gjennom en slik utvikling fra intellektuell forståelse for nye faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen til en mer praktisk forståelse. Prosessene fremstod imidlertid tilsynelatende som enkeltkretspreget (Argyris & Schön 1996) på grunn av at eksisterende pedagogiske bruksteorier bare delvis ble tatt opp til eksplisitt drøfting. Dette var en mulig årsak til at iverksettingsprosessene ble opplevd som noe ”mekaniske, blant annet i form av at det bare delvis ble utviklet en dypere forståelse for *hva og hvorfor* knyttet til faglige og pedagogiske endringer og reorienteringer.

Studentenes læreprosesser kom mer i sentrum enn før iverksetting av reformen. Dette kan være en konsekvens av gradvise endringer i pedagogiske prosesser hvor faglig og pedagogisk praksis i større grad ble innrettet mot å tilrettelegge læreprosesser for studentene. Med dette som utgangspunkt ble undervisningshverdagen imidlertid i større grad innrettet inn mot ”gjennomsnittsstudenten”. Slik tilrettelegging av studentenes læreprosesser vil kunne dra akademiske institusjoner i retning av å bli ”servicehøgskoler” for studentene. Paralleller i forhold til hvordan undervisnings- og vurderingsaktiviteter foregår innenfor videregående skole kan her hevdes å ha kommet til uttrykk, slik det ble også ble påpekt av flere informanter. Det ble dessuten stilt spørsmål ved om studentene i samme grad som før ble opplært til selvstendighet. Et annet spørsmål som også ble reist var om sterkere vektlegging av ”mapper” bidro til at studentene i større grad utviklet dybdekunnskaper innenfor enkelte områder - og at breddekunnskaper på den måten ble noe mindre vektlagt enn før reformen.

En konsekvens av endringer i pedagogisk praksis var at faglig frontpersonale brukte mer tid på undervisning og veiledning enn før reformen. Dette merarbeidet gikk på bekostning av tid til faglig utvikling og FoU-arbeid. Faglig utvikling ble nedprioritert på bekostning av tid som gikk med til pedagogisk utviklingsarbeid og mer formative læreprosesser. Dette indikerte tydelige spenninger mellom vektlegging av pedagogiske prosesser og tid til faglig utvikling, blant annet i form av hvor mye tid faglig frontpersonale skulle legge ned i pedagogikk i forhold til faglig utviklingsarbeid. Det gjaldt blant annet også hvor mye tid - og dermed indirekte kvalitet - en skal legge ned i å gi gode tilbakemeldinger på skriftlige studentarbeider. Institusjonelle vurderingssystemer ble dessuten bare delvis opplevd å belønne at det på individuelt faglig aktørplan ble lagt mer arbeid ned i nye undervisnings- og vurderingsaktiviteter i henhold til intensjoner og føringer i KR.

## **5.5 Hovedfunn samt teoretiske og praktiske implikasjoner**

### **5.5.1 Innholdet i Kvalitetsreformen**

- Reformen fremstod som noe uklar og mangslungen, med intensjoner og føringer både av administrativ og faglig-pedagogisk karakter.
- Administrative endringer av mer konkret karakter ble prioritert på bekostning av mindre konkrete faglige og pedagogiske endringer.
- Utvikling av forståelse for innholdet i KR og faglige og pedagogiske implikasjoner av reformen, ble bare delvis prioritert.
- Det fremstod som en utfordring å se administrative og faglig-pedagogiske intensjoner og føringer i reformen som en helhet.
- Kvalitetssystemet fremstod primært som et administrativt kontrollsystem som ikke ble opplevde å understøtte utvikling og forbedring av faglige og pedagogiske prosesser.
- KR ble bare delvis vurdert som sentral med sikte på å fremme høgskolens konkurranseposisjon.

### **5.5.2 Kontekstuelle forhold**

- Kontekstuelle forhold reflekterte adhocratiske trekk i form av at endringer i faglig og pedagogisk praksis i stor grad ble foretatt på individuell faglig aktørplan.
- Institusjonelle belønnings- og vurderingssystemer ble i liten grad opplevd å reflektere endringer som følge av reformen.

### **5.5.3 Organisatoriske iverksettingsprosesser**

- Iverksettingsprosessene i de tre observasjonseenhetene fremstod som fragmenterte hvor kontinuitet i perioder manglet. Mange samtidige endringsprosesser tok dessuten tidvis fokus bort fra iverksetting av faglige og pedagogiske endringer.
- Faglige og pedagogiske endringer utviklet seg i stor grad nedenfra; som ”bottom-up” prosesser. Administrative endringer derimot ble initiert gjennom ”top-down” prosesser.
- Spenninger mellom administrative og faglig-pedagogiske intensjoner og føringer i reformen kom til uttrykk i iverksettingsprosessene. Det oppstod også spenninger mellom vektlegging av faglighet og pedagogikk.

- Mapper” var det sentrale uttrykket for pedagogisk reorientering som følge av reformen, men fremstod bare delvis som et godt forstått ”verktøy” i mer formative læreprosesser.
- Innholdet i reformen, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultatmål kunne i større grad vært sett i sammenheng.

#### **5.5.4 Resultater**

##### **Administrative resultater**

- Administrative systemer og rutiner som reflekterte formelle og strukturelle endringer, kom på plass innenfor tidsfrister. Dette gjaldt blant annet gradsstruktur og nytt karaktersystem, utdanningsplaner, samt system for internasjonalisering.
- Ny organisasjonsstruktur ble iverksatt i henhold til planer.

##### **Faglig-pedagogiske resultater**

- Endringer i pedagogisk praksis førte til bedre læreprosesser for studentene.
- Studentene arbeidet jevnere enn før iverksetting av reformen, men på en mer lærerstyrt måte.
- Sterkere vektlegging av pedagogiske prosesser gikk på bekostning av tid til faglig utvikling og FoU-aktiviteter.
- Endringer i studentenes læreprosesser fremstod særlig som velegnet for ”gjennomsnittsstudenten”.

## 6. Sammenligning med Evalueringsstudien av reformen

### 6.1 Sammenligning av metodiske og teoretiske aspekter ved de to studiene

Jeg vil først drøfte metodiske og teoretiske forskjeller mellom de to studiene. Metodiske og teoretiske forhold vil være sentrale for hva en fokuserer på i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Hvordan en metodisk går fram, vil i neste omgang være viktig for hva en ”finner”. Samtidig vil teori som en legger til grunn i analyser påvirke hvordan en fortolker det en ”finner”. Vitenskapsteoretisk problemstillinger som metode- og teorivalg reiser vil dessuten bli drøftet.

Min kvalitativt orienterte studie la til grunn en ”real-time” tilnærming til studie av organisatoriske iverksettingsprosesser. Utvikling av forståelse for hvordan ny organisatorisk praksis sosialt ble konstruert *underveis* i iverksettingsprosessene, fremstod som sentralt. Dette var forhold som en bredere anlagt kvantitativ studie ikke i samme grad var egnet til å fange opp. Selv om forståelse for sosiale fenomener ”*largely is expost understanding*” (Taylor 1998), vil det kunne hevdes at min tilnærming i større grad enn Evalueringsstudien (Evaluering av kvalitetsreformen 2006-2007) var egnet til å gripe hverdagens praktiske diskurs knyttet til iverksetting av KR (Giddens 1984, Hennestad et al. 2006). Jeg la dessuten til grunn en longitudinell tilnærming til studiet av iverksettingsprosessene sett over en tidsperiode på fem-seks år. En slik longitudinell og kvalitativt orientert tilnærming vil kunne hevdes å ligge bedre til rette for å forstå dynamisk utvikling av iverksettingsprosessene over tid enn studier som i større grad baserte seg på ”stillbilder” av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser.

Evalueringsstudien var en ekstensiv studie som omfattet en rekke høyere norske utdanningsinstitusjoner. Studien la både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetodikk til grunn. Hovedtilnærmingen vil imidlertid i hovedsak kunne karakteriseres som kvantitativ hvor iverksettingsprosessene ble studert retroaktivt. Dette kan hevdes å være tilfelle til tross for at det også ble foretatt intervjuer med faglige aktører ved ulike akademiske institusjoner underveis i prosessene.

I og med at jeg studerte iverksettingsprosesser i mitt eget nærmiljø - og i forskningsprosessen dermed også fremstod som ”sosiolog på meg selv” (Wadel 1991), vil det kunne hevdes at jeg la til grunn et særlig (indre) deltakerperspektiv med hensyn til å forstå meningsdimensjoner som lå til grunn for faglige aktørers handlinger (Skjevheim 1996). Å forstå hva som lå bak aktørens handlinger og valg, forutsatte forståelse for aktørens hverdagsvirkelighet (Hennestad et al. 2006). Studien kan derfor i større grad hevdes å være siktet inn mot å forstå hva som skjedde underveis iverksettingsprosessene - med samtidig forståelse for kontekstuelle forhold - enn forskningsprosjekter som i større grad studerer organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser fra et ståsted utenfor organisasjonen (Gjøsæter 2006c).

Når det gjaldt strukturell oppbygning av studien med sikte på analyse av prosessene, la jeg til grunn fire kategorier som i nyere endringslitteratur blir trukket fram som sentrale i endrings- og iverksettingsprosesser, nemlig innholdet i det som skal endres, kontekstuelle forhold, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultater. I tillegg ble innholdet i reformen kategorisert i henholdsvis administrative og faglig-pedagogiske forhold (Mintzberg & Westley 1992). Dette ble gjort med særlig sikte på å sammenligne iverksetting av faglig-pedagogiske endringer med iverksetting av administrative endringer. Jeg la dessuten primært til grunn hvordan iverksettingsprosessene ble opplevd av faglig frontpersonale. I analysen trakk jeg teoretiske veksler på endringsorientert prosess- og ledelsesteori (bl.a. Ven & Poole 1995, Beer & Nohria 2000, Huy 2001, Yukl & Lepsinger 2004, Hennestad et al. 2006). Dette var en annen type litteratur enn den som ble lagt til grunn i Evalueringsstudien. Evalueringsstudien støttet seg i analysesammenheng i større grad på statsvitenskaplig og pedagogisk teori. Slike forskjeller i teoretiske perspektiver kan i neste omgang ha påvirket innsamling og fortolkning av datamaterialet.

## **6.2 Sammenligning av datamaterialet**

### **6.2.1 Likheter i datamaterialet**

Generelt sett fremstod KR som et uklart og mangslungent fenomen, med innholdsmessige føringer både av administrativ og faglig-pedagogisk karakter. Formelle og strukturelle administrative endringer ble prioritert. Dette gjenspeilte seg blant annet i at administrative endringer knyttet til studieadministrative forhold, internasjonalisering, ny økonomimodell, nytt karaktersystem, nytt kvalitetssystem, og for HSHs vedkommende ny

organisasjonsstruktur, ble viet mye tid og oppmerksomhet. Dette var særlig tilfelle på lederplan. Når det gjaldt utvikling av kvalitetssystemer, indikerte begge studiene at institusjonelle kvalitetssystemer primært fremstod som administrative styringssystemer - og bare delvis som systemer som understøttet faglige og pedagogiske prosesser.

Begge studiene indikerte imidlertid at det i forbindelse med iverksetting av KR fant sted mye utviklingsarbeid knyttet til faglige og pedagogiske prosesser. Det kan synes som om *"opportunity was now here"* (Lauvås 2003) med hensyn til å legge sterkere vekt på pedagogiske prosesser innenfor høyere akademisk utdanning. Sterkere fokus på skriftlighet i form av flere innleveringsmapper og prosjektoppgaver underveis i studiet, var et sentralt trekk. "Mapper" fremstod i begge studiene som et sentralt uttrykk for endringer i pedagogisk fokus. Begge studiene indikerte i større eller mindre grad at slike endringer i pedagogiske prosesser var gunstig for "gjennomsnittsstudenten". Den lærerstyrte tilretteleggingen blant annet med obligatoriske innleveringsoppgaver underveis i semesteret, fremstod i så måte som velegnet med sikte på å strukturere læreprosessene. Iverksettingen av reformen ble imidlertid opplevd å føre til merarbeid for faglig frontpersonale. Dette gjaldt særlig merarbeid i forbindelse med veiledning og vurdering, men også i form av at det ble forventet en sterkere serviceorientering overfor studentene. Slikt merarbeid medførte mindre tid til faglig utvikling og FoU-arbeid. Spenninger mellom ulike krav og forventninger ble opplevd sterkest blant faglige aktører med høyest akademisk kapital.

## **6.2.2 Forskjeller i datamaterialet**

### **Hva som kom tydeligere til uttrykk i min studie**

Studien "grep" i større grad forhold knyttet til endringer i faglig frontpersonalets hverdagspraksis, og valg som ble gjort underveis i iverksettingsprosessene. Studien tydeliggjorde adhocratiske kontekstuelle forhold som innvirket på prosessene. Slike adhocratiske trekk i form av at faglige aktører i stor grad opererte som autonome konstruktører av endringer i undervisnings- og vurderingsprosesser, fremstod i min studie som mer sentrale enn Evalueringsstudien ga inntrykk av. Dette er funn som også bekreftes i studier av endringsprosesser innenfor akademiske institusjoner i England (Trowler 1998).



Studien understreket viktigheten av å se innholdet i reformen, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser og resultatmål, i sammenheng. Når det gjaldt innholdet i reformen, tydeliggjorde studien forskjeller når det gjaldt iverksetting av konkrete og strukturelle administrative intensjoner og føringer i reformen sammenlignet med mer abstrakte faglig-pedagogiske endringer. Min studie indikerte at innholdsmessige forhold av mer konkret karakter, ble prioritert. Sammenhenger mellom innholdsmessige forhold og tidsaspekter i form av kvantitativ og kvalitativ opplevelse av tid (Huy 2001), var et sentralt aspekt ved iverksettingsprosessene.

Kontekstuelle forhold i form av andre samtidige organisatoriske endringsprosesser og aktiviteter som tok tid og energi, kom tydeligere til uttrykk enn i Evalueringsstudien. Dette kan tolkes som at Evalueringsstudien ikke i samme grad identifiserte slike samtidig endringsprosesser. Det kan imidlertid også skyldes at slike samtidige prosesser var mindre utbredte i andre høyere utdanningsinstitusjoner, og/eller at jeg som forsker hadde en større nærhet til konteksten enn mer utenforstående forskere ville hatt. Dette kan igjen tolkes som at jeg med basis i et indre deltakerperspektiv i større grad observerte detaljer i de organisatoriske iverksettingsprosessene som forskere som la til grunn mer ekstensive metodiske tilnærminger ikke i samme grad gjorde.

### **Hva som kom tydeligere til uttrykk i Evalueringsstudien**

Evalueringsstudien så i større grad iverksetting av reformen fra et lederståsted. Studien fokuserte i større grad enn min studie på endringer i institusjonelle organisasjonsstrukturer og organer innenfor universiteter og høyskoler, og i mindre grad på selve iverksettingsprosessene innenfor den enkelte institusjon. Evalueringsstudien innbefattet dessuten analyse av iverksetting av reformen sett fra studentenes side, blant annet med fokus på endringer i søkningsmønster innenfor de enkelte høyskoler, om studentene brukte bachelorgraden som grunnlag for arbeidslivet, eller hovedsakelig gikk direkte til en master. Studien hadde også sterkere fokus på hvorvidt høyere utdanning var blitt mer internasjonal i kjølvannet av reformen. I og med at Evalueringsstudien la til grunn datamateriale som var innhentet fra mange høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, ga materialet dessuten grunnlag for å foreta sammenligninger mellom institusjonene, og mellom kategorier av institusjoner. Som ledd i analysen av materialet i Evalueringsstudien ble det blant annet gjort sammenligninger mellom høyskoler og universiteter når det gjaldt hvordan KR ble mottatt og iverksatt ved ulike

institusjoner. Evalueringsstudien hadde dessuten sterkere fokus på mer kvantitative forhold, og dokumenterte dessuten i større grad forskningsfunn med kvantitative data.

## **6.3 Analyse av likheter og forskjeller mellom studiene**

### **6.3.1 Likheter mellom studiene**

Begge studier tydeliggjorde at KR innholdsmessig fremstod som et uklart fenomen med et noe diffust og mangslungent endringsrasjonale. At innholdet i KR ble oppfattet som uklart, kan være relatert til at målet med reformen var for stort og diffust, blant annet med innebygde spenninger mellom administrative og faglig-pedagogiske forbedringsambisjoner og mål. Opplevelse av uklarheter når det gjaldt innholdet i reformen kan imidlertid også tolkes som å være knyttet til at kvalitetsbegrepet i seg selv fremstod som noe abstrakt som krevde ytterligere konkretisering, enten dette gjaldt faglige, pedagogiske eller administrative intensjoner og føringer i reformen. Å få på plass administrative systemer og rutiner i reformen, fremstod som viktigere enn faglig og pedagogisk kvalitetsutvikling. Konkrete og formelle administrative endringer som dessuten ofte var underlagt klare tidsfrister, fikk høyest prioritet, særlig på kort sikt. Mer abstrakte faglige og pedagogiske endringer fikk mindre fokus. Å ”telle” fikk høyere prioritet enn å ”fortelle” (Hetland 2004), særlig på lederplan.

Pedagogisk utviklingsarbeid kom særlig til uttrykk gjennom sterkere vektlegging av skriftlige arbeider i form av obligatoriske innleveringsarbeider underveis i studiet. ”Mapper” fremstod som et sentralt uttrykk for slike skriftlige innleveringsarbeider. Dette kan tolkes som at ”mapper” som konsept var et strukturelt uttrykk som var enklere å forholde seg til. Begge studiene indikerte dessuten at det var ”gjennomsnittsstudenten” som i størst grad dro nytte av endringer i faglige og pedagogiske prosesser. Pedagogisk merarbeidet ble opplevd å føre til nedprioritering av egen faglig utvikling og FoU-arbeid.

Nye kvalitetssystemer fremstod primært som administrative styringssystemer - og bare delvis som systemer som understøttet faglige og pedagogiske prosesser. Dette kan tolkes som et uttrykk for at formelle og strukturelle administrative systemer ble prioritert på bekostning av mer abstrakte faglige og pedagogiske prosesser. Det kan imidlertid også tolkes som et uttrykk

for at kvalitetssystemene primært ble forstått som systemer for administrativ styring - og i mindre grad som støttesystemer for utvikling og forbedring av faglige og pedagogiske prosesser.

### **6.3.2 Forskjeller mellom studiene**

Min studie indikerte at det primært var på individuelt faglig plan at avveininger og balansering mellom ulike faglige og pedagogiske prioriteringer fant sted. Dette fremstod som det motsatte av det som reflekteres når ledelsesmessige "top-down" intervensjoner som vil kunne karakteriseres som strategi E (Beer & Nohria 2000), legges til grunn innenfor høyere akademiske institusjoner, slik tilfelle ofte synes å være. *"The leading false expectation in academic reform is that large results can be obtained by top-down manipulation"* (Trowler 1998: 33). "Top-down" intervensjoner i organisatoriske iverksettingsprosesser skaper ikke uten videre endret organisatorisk praksis. At jeg i min studie identifiserte at individuelle tilpasninger og valg i stor grad blir foretatt av faglig frontpersonale, kan tolkes som at jeg gjennom min mer antropologisk orienterte forskningstilnærming "grep" forhold som Evalueringsstudien i noe mindre grad identifiserte. Slike valg var samtidig knyttet til hva som ga mening innenfor aktuell kontekst. Dette kan tolkes som at Evalueringsstudien i større grad fremstod som retroaktiv, og dermed i mindre grad var egnet til å identifisere individuelle valg som ble gjort av faglige aktører underveis i iverksettingsprosessene - som "real-time" valg (Langley 1999).

Mellomledelsens nøkkelrolle som endringsagenter og tilretteleggere i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser kom sterkere til uttrykk i min studie enn i Evalueringsstudien. Dette kan være på grunn av at Evalueringsstudien i større grad så prosessene fra et overordnet ledelsesperspektiv. Andre samtidige organisatoriske endringsprosesser som ble iverksatt i perioden og som direkte eller indirekte har påvirket iverksetting av reformen, kom dessuten tydeligere til uttrykk i min studie. Dette kan igjen være en følge av ulike metodiske tilnærminger som ble lagt til grunn. Min studie indikerte dessuten at det fremstod som en utfordring ikke å spre oppmerksomheten for mye i perioder hvor det krevdes mye konsentrasjon og energi om viktige endrings- og iverksettingsprosesser, i denne sammenheng om KR.

## **6.4 Oppsummering av forskjeller og likheter mellom de to studiene**

### **6.4.1 Likheter mellom studiene**

- KR fremstod som et noe uklart fenomen som innbefattet intensjoner og føringer både av administrativ og faglig-pedagogisk karakter.
- Vektlegging av mer konkrete og formelle administrative endringer kom til uttrykk i begge studiene selv om slike tendenser var tydeligst i min studie.
- KR fremstod i minst like stor grad som en kvantitetsreform med vekt på produksjon av studiepoeng, som en kvalitetsreform med vekt på utvikling og forbedring av faglig og pedagogisk kvalitet.
- Til tross for sterk vektlegging av formelle og strukturelle administrative endringer, fant det sted mye utviklingsarbeid innenfor den faglige og pedagogiske hverdagen.
- ”Mapper” fremstod som det sentrale uttrykket for ny pedagogisk orientering.
- Iverksetting av KR ble opplevd å føre til at faglighet og FoU-arbeid i perioder fikk mindre prioritert.
- Institusjonelle kvalitetssystemer fremstod primært som administrative styringssystemer - og bare delvis som systemer som understøttet faglige og pedagogiske prosesser.

### **6.4.2 Forskjeller mellom studiene**

#### **Hva som kom tydeligere til uttrykk i min studie**

- Min studie indikerte at mer formelle og strukturelle administrative endringer ble prioritert fremfor mer abstrakte faglige og pedagogiske endringer.
- Studien tydeliggjorde at innhold, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser og resultatmål, var interagerende elementer.
- Studien indikerte at tilpasninger til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen i stor grad ble foretatt på individuelt faglig plan.
- Samtidige endringsprosesser som direkte eller indirekte påvirket iverksetting av KR, kom tydeligere til uttrykk i min studie.

### **Hva som kom tydeligere til uttrykk i Evalueringsstudien**

- Evalueringsstudien fremstod som en ekstensiv og mer kvantitativt orientert studie som dekket et større spekter av problemstillinger enn min studie.
- Studien hadde sterkere fokus på iverksetting av KR sett fra et overordnet samfunnsperspektiv.
- Studien hadde i større grad enn min studie et studentperspektiv på iverksetting av reformen.
- Evalueringsstudien inneholdt i større grad kvantitative data som belegg for ulike forskningsfunn.
- Datamaterialet i Evalueringsstudien muliggjorde sammenligninger mellom ulike akademiske institusjoner med hensyn til hvordan reformen ble mottatt og iverksatt.

## 7. Oppsummering og konkluderende kommentarer

### 7.1 Oppsummering

#### **Innholdet i reformen**

Innholdsmessig fremstod KR som en omfattende og ikke spesielt godt forstått reform, med ulike innebygde spenningsdimensjoner. I min studie har jeg observert og analysert iverksettingsprosesser knyttet til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen sammenlignet med iverksetting av administrative endringer. Selv om reformen i utgangspunktet ga inntrykk av å være innrettet mot faglige og pedagogiske endringer og forbedringer innenfor høyere utdanningsinstitusjoner, fikk administrative intensjoner og føringer sterkt fokus.

#### **Kontekstuelle forhold**

Når det gjaldt kontekstuelle forhold, reflekterte studien typiske trekk innenfor et profesjonsbyråkrati som levde i spenninger mellom en sentralt styrt administrativ logikk og en mer desentral faglig og pedagogisk logikk. Studien tydeliggjorde dessuten kunnskapsadhocristiske organisatoriske trekk hvor faglige og pedagogiske tilpasninger og valg i stor grad skjedde på individuelt faglig aktørplan. Mange samtidige endringsprosesser og aktiviteter påvirket dessuten tid og energi til å arbeide med faglig og pedagogiske endringer og forbedringer.

#### **Organisatoriske iverksettingsprosesser**

Organisatoriske iverksettingsprosesser fremstod som fragmenterte og i perioder preget av manglende kontinuitet. Mens faglige og pedagogiske endringer ble iverksatt i henhold planer, ble faglige og pedagogiske endringsprosesser i perioder i større grad nedprioritert. Mange samtidige endrings- og iverksettingsprosesser var en av årsakene til manglende fokus og kontinuitet. Iverksetting av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen utviklet seg primært nedenfra, som "bottom-up" prosesser. Et unntak var sterke føringer om å ta i bruk "mapper" som medierende formative "verktøy" i læreprosessene. Faglig frontpersonalets tilpasninger til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen fant sted innenfor spenninger mellom faglig-pedagogiske kvalitetshensyn og administrativ "produksjonslogikk" - og mellom vektlegging av faglighet og pedagogikk.

## **Resultater**

Administrative endringer kom formelt på plass i henhold til planer. Faglige og pedagogiske endringer var primært knyttet til iverksetting av mer lærerstyrte undervisnings- og vurderingsprosesser hvor ”mapper” fremsto som et sentralt begrep. Slike mer lærerstyrte læreprosesser ble opplevd som velegnet for å lede studentene inn i bedre arbeidsformer. Dette ble opplevd å føre til bedre studiekvalitet. Mer vekt på pedagogiske prosesser medførte imidlertid at egen faglig utvikling og FoU-aktiviteter i større grad ble salderingsposter.

## **Sammenligning med Evalueringsstudien av reformen**

Sammenlignet med Evalueringsstudien ga min studie et tydeligere bilde av at endringer i faglige og pedagogiske prosesser i stor grad fant sted på basis av valg og prioriteringer foretatt av faglige aktører underveis i iverksettingsprosessene. Evalueringsstudien la i større grad et ”top-down” perspektiv til grunn for studie av iverksetting av KR. Min studie synliggjorde dessuten utfordringer som mellomledelsen stod overfor i iverksettingsprosessene. På den annen side innholdt Evalueringsstudien andre funn som ikke ble avdekket i min studie, blant annet knyttet til hvordan reformen ble opplevd av studentene. Funn i Evalueringsstudien ble dessuten i større grad dokumentert med kvantitative data.

## **7.2 Konkluderende kommentarer og videre studier**

Den kunnskapsvekst som min teoretisk fortolkende casestudie primært eventuelt kan bidra til, er å utvikle en bedre forståelse for organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser innenfor en nærmere bestemt organisatorisk kontekst i form av teorier av ”middle-range” karakter (George & Bennett 2005). Med dette menes at forskningsresultatene til en viss grad vil kunne være relevante for tilsvarende kontekster og situasjoner, men at resultatene ikke uten videre vil være overførbare til andre akademiske institusjoner. Det ville derfor vært interessant om tilsvarende studier ble gjennomført ved andre høyskoler og universiteter, og at funnene i studien ble underlagt en nærmere sammenligning med mine funn. På den måten ville eventuelle fellestrekk i forskningsresultatene i større grad kunne hevdes å kunne være overførbare til tilsvarende kontekster og situasjoner.

## **Videre studier**

Som en videreføring av studien vil jeg analysere hvordan *ledelse* av iverksettingsprosessene har vært opplevd av faglig frontpersonale. Deretter vil jeg drøfte ledelse og endring innenfor

akademiske institusjoner i mer overordnet teoretisk perspektiv. I drøftingen vil jeg trekke ytterligere veksler på tidligere utviklet teori om organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser, og på endringsorientert ledelsesteori. Et annet forskningsformål vil kunne være å utvikle synteser mellom organisatorisk prosessteori og endringsorientert ledelsesteori - og dermed kanskje kunne gi et bidrag til videreutvikling av typologisk endringsorientert ledelsesteori.



## Litteraturliste

- Andersen, S. S. (1997). *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget, Oslo.
- Andersen, S. & Sæther, Ø. (2005). Når bedrifter blir prosjekter. *Magma nr. 4*, Bergen.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley, New York.
- Armenakis, A. A. & Bedain, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 293-315.
- Beer, B. M. & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, mai-juni.
- Bolognaerklæringen. (1999). Felleserklæring fra de europeiske utdanningsministrene, signert 19.06. 99. [http://www.bologna - Bergen 2005.no/Docs/00- Main\\_doc/](http://www.bologna - Bergen 2005.no/Docs/00- Main_doc/).
- Dyste, O. Engelsen, K. S. (red). (2005). *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag, Oslo.
- Evaluering av Kvalitetsreformen. (2006-2007). Delrapport 1-10, samt sluttrapport. *Norges forskningsråd*, Oslo.
- Gadamer, H-G. (1998). *Truth and method*. Continuum, New York.
- Ghauri, P. & Grønhaug, K. (2002). *Research methods in business studies. A practical guide*. Pearson Education Limited. Essex, England.
- George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in social science*. MIT Press Cambridge, London.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society - outline of the theory of structuration*. Polity Press, Cambridge.
- Gjørøster, Å. (2006a). Hovedmuligheter og problemer knyttet til ulike forskningsdesign - når hensikten er å generalisere. Doktorgradspaper BI, Oslo. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.
- Gjørøster, Å. (2006b). Kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming sett i Vitenskapsteoretisk perspektiv. Vitenskapsteori og etikk UiB. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.
- Gjørøster, Å. (2006c). Vitenskapsteoretiske problemstillinger knyttet til metodiske valg. En drøfting av vitenskapsteoretiske problemstillinger som metodevalg i et konkret forskningsprosjekt reiser. Vitenskapsteori og etikk UiB. [Http://brage.bibsys.no/hsh/handle/123456789/38](http://brage.bibsys.no/hsh/handle/123456789/38).

- Gjørøseter, Å. (2007). Iverksetting av Kvalitetsreformen. En longitudinell casestudie av iverksetting av reformen i Høgskolen Stord/Haugesund. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.
- Grundt, J. (2006). Kunnskapsorganisasjoner - hva er ledelses- og styringsutfordringene? *Magma* nr. 2.
- Gynnild, V. (2001). Dagsseminar i HSH om iverksetting Kvalitetsreformen ved NTNU. *Upublisert materiale*.
- Gynnild, V. (2002). Dagsseminar i HSH om iverksetting Kvalitetsreformen ved NTNU. *Upublisert materiale*.
- Hennestad, B. W., Revang, Ø. & Strønen, F. H. (2006). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hendry, C. (1996). Understanding and creating whole organizational change through learning theory. *Human Relations*, nr. 5.
- Hetland, H. (2004). Transformasjonsledelse i en norsk kontekst. *Magma* nr. 1 (8).
- Huy, Q. N. (2001). Time, temporal capability and planned change. *Academy of Management Review*, nr. 4.
- Hyllseth, B. (2001). Forskningsbasert undervisning. *Norgesnettrådet*.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, Boston (8).
- Kvalitetsrapport. (2004). Kvalitetsrapporter HSH. *Arkiv HSH*.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data: *Academy of Management Review*, vol. 24, nr. 4.
- Lauvås, P. & Jacobsen, A. (2002). *Exit eksamen - eller?* Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Lauvås, P. (2003). Vurdering for læring - viktigere enn eksamen (vurdering av læring). Dagsseminar i HSH, september. *Notater fra seminaret*.
- Lines, R. (2006). The case for more deductive research on organizational change and learning. I: Lines, R., Stensaker, I. S. & Langley, A. *New perspectives on organizational change and learning*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Løchen, I. (1996). Idealer og realiteter i psykiatriske sykehus. *Pensumtjenesten*, Oslo.

Mintzberg, H. (1983). *Structures in five: Designing effective organizations*. Prentice-Hall International Editions, Englewood Cliffs.

Mintzberg, H. & Westley, F. (1992). Cycles of organizational change. *Sloan Management Review*, 40 (3).

Oakland, J. (1999). *Total organizational excellence: Achieving world class performance*. Butterworth-Heinemann, Oxford.

Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change; theory and practice. *Organizational Science*. Sage, London.

Piaget, J. (1973). *Språk og tanke hos barnet*. CWK Gleerups, Lund.

Rajagopalan, N. & Spreitzer, G.M. (1997). Towards a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrative framework. *Academy of Management Review*, vol 22, nr. 1.

Schaffer, R.H. & Thomson, H.A. (1992). Successful change begins with results. *Harvard Business Review* (januar-februar): 80-89, Boston.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass, San Francisco.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug, Oslo.

Stabel, C. B. & Fjeldstad, Ø. D. (1998). Configuring values for competitive advantage: On chain, shops and networks. *Strategic Management Journal* 19, 413-437.

Stensaker, I. (2002). *A change in plans: A sensemaking perspective on strategy implementation*. Doktorgradsavhandling NHH, Bergen.

Stortingsmelding nr. 27 (2001-2002). *Kvalitetsreformen av høyere utdanning*, utgitt av Kirke- og Utdannings- og Forskningsdepartementet, Oslo.

Taylor, C. (1998). Interpretation and the science of man. Del I og IV. I: Klemke, E. D., Holliger, R. & Wyss Rudge, D: *Introductory readings in the philosophy of science*. Prometheus Books, 110-127.

Toffler, A. (1970). *Future shock*. Random House, New York.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsteori for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Trowler, P. R. (1998). *Academics responding to change. New higher education frameworks and academic cultures*. Open University, Buckingham.

Ven, A. Van De & Poole, M. (1995). *Explaining development and change in organizations*. *Academy of Management Review*, vol. 20, nr. 3.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK a/s, Flekkefjord.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Yukl, G. & Lesinger, R. (2004). *Flexible leadership. Creating value by balancing multiple challenges and choices*. Jossey-Bass, San Francisco.

Østergren, K. & Malcolm, C. (2005). A case of organizational learning in higher education. I: Lines, R. Stensaker, I. G. & Langley, A. (red.): *New perspectives on organizational change and learning*. Fagbokforlaget, Bergen.

## **Vedlegg A: Datainnsamlingsguide**

Følgende hovedpunkter danner utgangspunktet for semi-strukturert datainnsamlingsguide:

### **Innhold i Kvalitetsreformen**

- Hva oppfatter du som det viktigste innholdet i reformen?
- Hvilke innovative elementer opplever du at reformen inneholder?
- Hva kan reformen bidra til når det gjelder endring og forbedring i høgskolen?

### **Kontekst**

- Er det forhold ved høgskolen som organisasjon som har påvirket iverksettingsprosessene (HSH som profesjonsbyråkrati, kunnskapsmedarbeidere, akademikere, forholdet til departementet, forholdet til akademisk karriere, interne organisatoriske forhold, etc.)?
- Er endringer i institusjonelle vurderings- og belønningssystemer viktige for iverksetting av KR.

### **Organisatoriske iverksettingsprosesser**

- Hvordan har du opplevd organisering og tilrettelegging av organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til iverksetting og håndtering av reformen?
- Hvordan har du opplevd organisering og tilrettelegging av individuelle og organisatoriske læringsprosesser?
- Et det andre samtidige eller tidligere organisatoriske prosesser som influerer/har influert på iverksetting av reformen?

### **Resultater**

- Har reformen bidratt til pedagogisk og faglig kvalitetsforbedring?
- Har reformen bidratt til administrativ kvalitetsforbedring?