

# Iverksetting av Kvalitetsreformen

*En longitudinell casestudie av **ledelse** av organisatoriske  
iverksettingsprosesser*

Åge Gjøsæter

Høgskolen Stord/Haugesund

## **Abstrakt**

Paperet omhandler iverksetting av Kvalitetsreformen (Stortingsmelding 27 2001-2002) innenfor høyere norsk utdanning. Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor tre observasjonsheter i en høyere utdanningsinstitusjon studeres over en periode på fem år fra 2002 til 2007. Fire ulike intervensjonsstrategier legges til grunn for analyse av ledelse av iverksettingsprosessene med særlig fokus på hvordan prosessene har vært opplevd av faglig ansatte: "top-down" intervensjoner, teknisk-administrative intervensjoner, læringsorienterte intervensjoner og sosialiserende ledelsesintervensjoner. Hovedfunn samt tentative teoretiske og praktiske implikasjoner oppsummeres.

**Stikkord:** Kvalitetsreformen, ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser, "top-down" -, teknisk-administrative -, læringsorienterte -, og sosialiserende ledelsesintervensjoner.

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	2
1. Introduksjon og forskningsformål .....	3
1.1 Introduksjon .....	3
1.2 Forskningsformål .....	4
2. Dagens innsikt, forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag .....	5
2.1 Dagens innsikt når det gjelder ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser .....	5
2.2 Forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag .....	6
3. Forskningsdesign og metodiske valg .....	7
3.1 Forskningsdesign .....	7
3.2 Forskningsfokus .....	7
3.3 Valg av case og datainnsamlingsstrategi .....	8
3.4 Valg av teoretisk rammeverk og sentrale variabler .....	8
4. Datamateriale .....	10
5. Analyse av ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser .....	11
5.1 Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser .....	11
5.2 Ledelsesintervensjoner i organisatoriske iverksettingsprosesser .....	11
5.2.1 "Top-down" intervensjoner .....	12
5.2.2 Teknisk-administrative intervensjoner .....	13
5.2.3 Læringsorienterte intervensjoner .....	13
5.2.4 Sosialisierende intervensjoner .....	14
5.3 Resultater .....	15
5.3.1 Administrative resultater .....	15
5.3.2 Faglige og pedagogiske resultater .....	16
5.4 Ledelse og endring innenfor en akademisk institusjon .....	17
5.5 Hovedfunn og tentative teoretiske og praktiske implikasjoner .....	20
6. Oppsummering og videre forskning .....	23
6.1 Oppsummering .....	23
6.2 Videre forskning .....	24
Litteraturliste .....	25
Vedlegg: Datainnsamlingsguide .....	29

# 1. Introduksjon og forskningsformål

## 1.1 Introduksjon

Paperet omhandler ledelse av iverksettingsprosesser knyttet til Kvalitetsreformen (KR) (Stortingsmelding 27 2001-2002) innenfor høyere norsk utdanning basert på en teoretisk fortolkende casestudie (Andersen 1997). 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. Sentrale intensjoner og føringer i reformen er at bedre systemer og rutiner for studentgjennomstrømning sammen med endringer i pedagogiske metoder skal bidra til at studentene lykkes bedre i sine studier. Systemmessige endringer er innrettet mot å redusere bortfall av studenter i løpet av studietiden, blant annet gjennom bedre oppfølging av den enkelte student, bedre læreprosesser, sterkere vektlegging av veiledning, og gjennom endringer i vurderingsformer. KR inneholder imidlertid også en rekke andre elementer, blant annet om endringer i gradsstruktur, internasjonalisering, nytt karaktersystem, endringer i studiefinansiering, endringer i ledelsesstrukturer, samt ikke minst produksjonsbasert finansiering. Reformen fremstår derfor som et omfattende fenomen som innbefatter endringer både av faglig-pedagogisk og økonomisk-administrativ karakter.

Etter at KR ble vedtatt har det vært iverksatt flere studier av endringsprosesser innenfor universiteter og høyskoler med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen. En større studie er utført 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 KR 2006-2007). Andre studier har fokusert på iverksetting av reformen innenfor nærmere bestemte organisasjonsenheter, blant annet Østergren & Malcolm (2005). Det har imidlertid vært ikke vært publisert longitudinelle studier hvor fokus primært har vært på faglig ansattes opplevelser av ledelsesmessig håndtering av iverksettingsprosessene, i det videre betegnet *faglig frontpersonale*. Dette tydeliggjør et behov for ytterligere studier av organisatoriske iverksettingsprosesser som går over en lengre tidsperiode - og som samtidig har et "bottom-up" perspektiv på prosessene.

## **1.2 Forskningsformål**

Formålet med studien har å forstå hvordan ledelsesmessig håndtering av prosessene har vært opplevd av faglig frontpersonale. Dette formålet leder fram til følgende forskningsspørsmål: *Hvordan har faglig frontpersonale opplevd ledelse av iverksettingsprosessene?*

Videre i paperet vil jeg først posisjonere studien i forhold til eksisterende forskning på området samt gjøre nærmere rede for metodisk tilnærming som ble lagt til grunn i studien. Jeg vil deretter analysere og drøfte hvordan ledelsesmessig håndtering av prosessene har vært opplevd av faglig frontpersonale. Avslutningsvis oppsummeres hovedfunn samt teoretiske og praktiske implikasjoner av studien. I tillegg foreslås noen temaer for videre forskning.

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

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

Fra forskerhold hevdes det at studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser i for liten grad trekker vekslers på tidligere forskning (Lines 2006). Det blir også reist tvil om mange av studiene har bidratt til å generere akkumulert kunnskap (Rajogopalan & Spreitzer 1997). Videre trekkes det fram at normativ endringslitteratur 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 ofte fremstår som fragmentert (Mintzberg & Westley 1992, Huy 2001). Ifølge blant annet Van De Ven (1992), Van De Ven & Poole (1995), Langley (1999) og Stensaker (2002) burde fremtidig forskning legge mer vekt på å forstå hvordan endrings- og iverksettingsprosesser utvikler seg over tid, og også omfatte temaer som holdninger til endringer og individuelle opplevelser av prosessene (Armenakis & Bedian 1999, Bareil & Savoie 1999; Stensaker 2002, Lines 2006). Det trekkes dessuten fram at forståelse for individuelle reaksjoner på ledelsesintervensjoner i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser vil kunne supplere målinger av endelige resultater av prosessene fordi de vil kunne tjene som tidlige indikatorer på endelige resultater (Conti 1997, Armenakis & Bedain 1999, Oakland 1999).

Studier av endrings- og iverksettingsprosesser innenfor akademiske institusjoner i England bekrefter behovet for mer antropologisk orienterte studier som vektlegger forståelse for hvordan utvikling av ny organisatorisk praksis innenfor akademiske kontekster finner sted enn det som ofte har vært tilfelle (Trowler 1998). *"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 of social life than has been the case in study of higher education hitherto"* (Trowler 1998: 148). Dette er også på linje med forskningsfunn i amerikanske studier av organisatoriske iverksettingsprosesser på 1990-tallet (Armenakis & Bedian 1999).

## **2.2 Forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag**

Sentrale forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag var på dette grunnlag:

- Å utvikle en bedre forståelse for faglig frontpersonales opplevelser av iverksettingsprosesser knyttet til KR.
- Å (videre)utvikle kunnskap om utøvelse av endringsorientert ledelse innenfor en akademisk institusjon på basis av studie som trekker deduktive veksler på tidligere utviklet kunnskap om organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser, og ledelse av prosessene.
- Å bygge bro mellom teori og praksis.

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

### **3.1 Forskningsdesign**

I forskningsprosjektet har jeg lagt til grunn en casestudietilnærming. Casestudier anvendes innenfor mange forskningsområder og omfatter også mer praktisk orienterte studier. En casestudietilnærming fremstår som særlig relevant når kontekstuelle forhold er av stor betydning for analyse av datamaterialet (Andersen 1997, Langley 1999, Ghauri & Grønhaug 2002, Yin 2003, George & Bennett 2005). Slike studier fremstår dessuten som velegnet på områder hvor statistiske metoder og mer formelle forskningsmodeller er mindre anvendelige (Andersen 1997). Casestudier fremheves som særlig godt egnet for teoriutvikling, for utvikling av hypoteser, for (videre)utvikling av typologiske teorier, og for å undersøke hypotetiske årsaksmekanismer innenfor enkeltcase hvor komplekse kontekstuelle forhold er sentrale (George & Bennett 2005).

I studien trekkes det deduktive veksler på tidligere generert kunnskap om organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser, både for å kategorisere datamaterialet og i analysesammenheng. Når det gjelder tidligere generert teoretisk kunnskap, har jeg særlig lagt til grunn endringsorientert ledelsesteori (Huy 2001, Yukl & Lepsinger 2004, Hennestad et al. 2006). Yukl & Lepsingers (2004) typologiske endringsledelsesteori, kategorisert med utgangspunkt i forskningsresultater fra 1990-årene (Armenakis & Bedian 1999), danner dessuten basis for min semistrukturerte datainnsamlingsguide, slik den fremgår av vedlegg.

### **3.2 Forskningsfokus**

Forskningsfokus var innrettet mot å forstå faglig frontpersonalets opplevelser av iverksettingsprosessene, og hvordan og hvorfor aktørene tilpasset seg og endret faglige og pedagogiske prosesser med utgangspunkt i intensjoner og føringer i KR. Mitt forskningsfokus fordret derfor utvikling av forståelse for hvordan ny organisatorisk praksis sosialt ble konstruert. Forståelse av faglig frontpersonalets opplevelser av organisatoriske endringsprosesser var imidlertid også være avhengig av metodisk tilnærming. *”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* (Throw 1975; Trowler 1998: 147).

En forståelse for årsaksmekanismer som lå bak faglig frontpersonalets sosiale konstruksjon av ny faglig og pedagogisk praksis, var kunnskaper som kvalitative studier ville kunne være bedre egnet til å bidra til enn mer kvantitativt orienterte forskningstilnæringer (Andersen 1997, Trowler 1998, Ghauri & Grønhaug 2002, Yin 2003, George & Bennett 2005). En mer kvalitativt orientert forskningstilnærming ville dessuten i større grad kunne gjøre det mulig å identifisere ”blindflekker” som kvantitative studier basert for eksempel på spørreskjemaer, ville kunne etterlate seg. Med ”blindflekker” menes i denne sammenheng mulige observasjoner som er vanskeligere å gripe gjennom kvantitative forskningstilnæringer. En slik dypere innsikt i ”*the private lives of universities*” (Trowler 1998) fordret i større grad innsikt i meningsdimensjoner knyttet til hvordan faglige aktører utviklet ny hverdagspraksis sett fra et (indre) deltakerperspektiv (Løchen 1996, Skjervheim 1996). Et ”antropologisk blikk” med utgangspunkt i ”å ha vært der”, fremstod som en viktig forutsetning for utvikling av en slik dypere forståelse for faglige aktørers hverdagsvirkelighet (Thomassen 2006).

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

Jeg valgte på denne basis å legge til grunn iverksettingsprosessene i en akademisk utdanningsinstitusjon som studiecase. Videre valgte jeg å hente data fra *tre interne observasjonseenheter*. Min casestudiedesign fremstod derfor som en ”*cases in the case*” tilnærming (Yin 2003) i og med at jeg la til grunn tre observasjonseenheter innenfor samme institusjon. For å forstå hvordan iverksettingsprosessene utviklet seg over tid, designet jeg forskningsprosjektet som en longitudinell studie av iverksetting av KR over en periode på 5-6 år.

### **3.4 Valg av teoretisk rammeverk og sentrale variabler**

Når det gjaldt teoretisk rammeverk og sentrale variabler i studien, trakk jeg særlig veksler på typologisk endringsorientert ledelsesteori (Yukl & Lepsinger 2004: 15-18). Dette valget var basert på at jeg i studien hadde særlig fokus på om iverksetting av reformen førte til organisatoriske endringer og forbedringer. Den endringsorienterte ledelsestypologien er delt i



*direkte og indirekte endringsorientert ledelse.* Direkte endringsorientert ledelse er knyttet til utøvelse av ledelse gjennom direkte lederpåvirkning, mens indirekte endringsorientert ledelse for eksempel utøves gjennom institusjonelle programmer og systemer. Sentrale subdomener eller faktorer i utøvelse av *direkte endringsorienterte ledelse* er:

- *å registrere og fortolke endringer i omgivelser*
- *identifisering av en konkurransedyktig strategi som er relevant for kjernekompetanse og omgivelser*
- *utvikling og kommunikasjon av en oppnåelig visjon*
- *å bygge intern og ekstern støtte for nødvendige endringer*
- *å iverksette endringer i organisasjonen*
- *å oppmuntre til innovativ tenkning, og*
- *å fasilitere individuell og kollektiv læring.*

Sentrale subdomener eller faktorer i *indirekte endringsorientert ledelse* er:

- *institusjonelle innovasjonsprogrammer*
- *institusjonelle kunnskapsutviklingsprogrammer og systemer*
- *kollektive læringsprogrammer*
- *institusjonelle belønningssystemer*

## 4. Datamateriale

Hovedvekten av datamaterialet var primærdata hentet fra observasjoner og samtaler knyttet til ledelse av iverksettingsprosessene i de tre observasjonsenhetene. Sekundærdata som ble fremskaffet fra eksterne og organisasjonsinterne kilder, lå samtidig som et bakteppe som ble trukket veksler på både når det gjaldt innsamling av primærdata og i analysesammenheng. Jeg strukturerte datamaterialet med utgangspunkt i fire hovedkategorier som i nyere forskningslitteratur blir trukket fram som sentrale når det gjelder studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser: *Innhold, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultater* (Armenakis & Bedian 1999). Tradisjonelt har det vært vanlig å legge *innhold* og *prosess* til grunn. Jeg trakk i tillegg trukket inn *kontekst* og *resultater*. Når det gjelder innholdskategorien, strukturert jeg dessuten denne i henholdsvis *administrative* og *faglig-pedagogiske* forhold (Mintzberg & Westley 1992, Huy 2001). Dette ble gjort med særlig sikte på å legge til rette for å identifisere mulige forskjeller mellom disse to kategoriene når det gjaldt ledelse av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Med hensyn til kontekstuelle forhold, vektla jeg at iverksettingsprosessene fant sted innenfor en akademisk institusjon. Resultater fremstod primært som ”leading result indicators” (Conti 1997), ikke som endelige (”lagging”) resultater.

Organisatoriske iverksettingsprosesser som kategori for strukturering av datamaterialet kan hevdes å inneha en overordnet status i forhold til de øvrige kategoriene. Det var i de iverksettingsprosessene at organisatoriske endringer materialiserte seg. Innhold, kontekst og resultat ble derfor kategorier som ”omga” iverksettingsprosessene og som dermed påvirket hva som skjedde i prosessene med sikte på å oppnå administrative og faglig-pedagogiske resultater. I tillegg til å ha fokus på faglig frontpersonalets opplevelser av ledelse av iverksettingsprosessene, fokuserte studien på dynamisk utvikling underveis i prosessene i form av valg som ble gjort av aktørene. Videre i paperet er datamaterialet i studien (Gjørøseter 2007) integrert i analysen og derfor ikke presentert separat.

## **5. Analyse av ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser**

### ***5.1 Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser***

Organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser fremstilles ofte som sekvensielle i form av at endringsfasene følger etter hverandre (Lewin 1949). I Lewins modell var de tre fasene ”unfreeze”, ”change” og refreeze”, hvor ”unfreeze” var fase 1, ”change” fase 2, og ”refreeze” fase 3. Et bedre bilde av utviklingsforløpet i planlagte organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser enn sekvensielle fasemodeller er antagelig et som fremstiller sykluser av overlappende og skiftende problemfelt. En syklisk fasemodell vil kunne bestå av forankring, organisatorisk aksept, ny handling, og stabilisering (Hennestad et al. 2006). I en slik fasemodell vil en imidlertid gå frem og tilbake mellom de forskjellige fasene, og ikke sekvensielt fra fase 1 og så videre til neste, som i Lewins modell. Med utgangspunkt i slike fasemodeller blir ledelse av planlagte organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser å håndtere utfordringer som en står overfor i prosessen; med andre ord å manøvrere gjennom et organisatorisk ”endringsrom” (Hennestad et al. 2006). ”Endringsrommet” er en illustrasjon av en endringssituasjon hvor en skal lede organisasjonen fra en nåsituasjon til en ønsket fremtidig situasjon.

### ***5.2 Ledelsesintervensjoner i organisatoriske iverksettingsprosesser***

For analyse av ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser hadde jeg behov for noen brede teoretiske ledelsesperspektiver. På basis studier av endringsorientert ledelseslitteratur fant jeg fram til fire idealtyper som fremstod som velegnet når det gjaldt analyse av ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene. Samtidig var forholdet til *tid* et sentralt element i studien som også var reflektert i de fire intervensjonsstrategiene. De fire intervensjonsstrategiene som ble lagt til grunn var (Huy 2001: 610):

- *”Top-down” intervensjoner*
- *Teknisk-administrative intervensjoner*
- *Læringsorienterte intervensjoner*
- *Sosialiserende intervensjoner*

”Top-down” intervensjoner er karakterisert ved at de blir utøvd av (topp)ledelsen. Iverksetting forutsettes dessuten gjerne å skulle skje innen bestemt tidsfrister. Slike ”top-down” intervensjoner legger til grunn et mer kvantitativt tidsperspektiv, metaforisk i form av mekanisk klokkeid (Huy 2001). Teknisk-administrative intervensjoner er i større grad relatert til interne organisatoriske forhold og bygger på administrativ logikk med fokus på systemer og rutiner knyttet til konkrete arbeidsprosesser (Juran 1967, Hammer & Champy 1993). Tidsperspektivet er gjerne av middels langt. Læringsorienterte intervensjoner er knyttet til individuelle psykologiske forhold, og tidsperspektivet er typisk av mellomlang og gradvis karakter. Den enkelte aktørs kvalitative ”indre” opplevelse av tid fremstod som sentralt (Schein 1992, Senge 1993). Sosialiserende intervensjoner er relatert til sosialt konstruerte forhold av intern organisasjonsmessig karakter, som interpersonelle relasjoner og felles organisatoriske verdier. Tidsperspektivet er typisk av langsiktig og gradvis karakter, med sosiale og kulturelle forhold som styrende for hvordan tid oppleves (Hendry 1996, Quinn et al. 1997).

### **5.2.1 ”Top-down” intervensjoner**

”Top-down” intervensjoner fremstod som velegnet med sikte på iverksetting av mer konkrete og formelle intervensjoner og føringer i KR, og hvor det dessuten ofte forelå kvantitative tidsfrister med hensyn til når endringene skulle være gjennomført. Slike ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene var derfor best egnet for iverksetting av administrative endringer. (Topp)ledelsen var sentrale aktører. Tilpasninger til forventninger og krav hadde likhetstrekk med design og posisjoneringsskoler innenfor strategisk ledelse (Porter 1980). Administrative endringer ble i all hovedsak iverksatt innenfor tidsfrister uten at prosessene i særlig grad bidro til utvikling verken av positiv eller negativ følelser blant faglige aktører. Dette kan tolkes som at administrative endringer i liten grad ble opplevd å berøre faglig frontpersonale, og følgelig var endringer som var fjerne fra faglig og pedagogisk hverdagspraksis.

Når det derimot gjaldt endringer som påvirket faglig og pedagogisk praksis, indikerte studien at ”top-down” intervensjoner i større grad førte til utvikling av negative følelser. Et eksempel på ”top-down” intervensjoner i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser, var pålegg om bruk forventningskontrakt innenfor alle fag for å avstemme forventninger mellom faglig

frontpersonale og studenter. Et annet eksempel var pålegg som ble gitt innenfor en av observasjonsenhetene om at minst 70 % av karakteren i et fagemne skulle baseres på mappeevaluering. Felles for begge disse to ledelsesintervensjonene var at de førte til utvikling av negative følelser overfor iverksetting av tiltakene. Selv om den enkelte faglige aktør tilsynelatende forstod intensjonene som lå bak de pålagte tiltakene, var intervensjonene bare delvis velegnet med sikte på å få faglig frontpersonale til å ”legge sjelen sin i” å iverksette endringene.

### **5.2.2 Teknisk-administrative intervensjoner**

Teknisk-administrative ledelsesintervensjoner var velegnet med sikte på iverksetting av endringer som var knyttet til administrative arbeidsprosesser og rutiner. Et eksempel på slike formelle rutiner var iverksetting av nytt kvalitetssystem for institusjonen. Her forelå det et ytre krav om å få et slikt system på plass innenfor tidsrammer satt av Norsk Komite for Kvalitetsutvikling (NOKUT). Slike organisatoriske iverksettingsprosesser hadde et mellomlangt tidsperspektiv og var basert på systemadministrativ logikk. ”Teknisk kvalitetstenkning” ble lagt til grunn (Juran 1967, Hammer & Champy 1993). Rollen som endringsagent fremstod som analytikerens som analyserte, designet og utviklet systemene på basis av normativ systemtenkning (Huy 2001). De som var med i utviklingsarbeidet fremstod som system- og rutinetenkerne, mens organisasjonen forøvrig ble utførere som måtte innrette seg etter de nye arbeidsprosessene. Endringer i administrative systemer og rutiner førte til merarbeid for faglig frontpersonale, særlig i tidligfaser av iverksettingsprosessene. Dette sendte doble signaler som kunne skape forvirring om hvorvidt reformen egentlig var en *kvalitetsreform* - eller om den like mye var en *kvantitetsreform* som la opp til å effektivisere både administrative og faglig-pedagogiske prosesser.

### **5.2.3 Læringsorienterte intervensjoner**

Når det gjaldt læringsorienterte intervensjoner, var formålet med slike intervensjoner å endre kognitiv forståelse for innholdet i reformen. ”Sensegiving” (Gioia & Chittipeddi 1991) og ”sensemaking” (Weick 1995) med sikte på å utvikle forståelse for endringer som KR innebar fremstod som sentralt, både i tidligfaser og underveis i prosessene. Slike meningsdannende aktiviteter var relatert til hvordan det ledelsesmessig ble lagt til rette for intellektuelle og

praktiske diskurser (Giddens 1984) underveis i iverksettingsprosessene. ”Sensemaking” og ”sensegiving” knyttet til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen indikerte at det i forbindelse med føringer om å ta i bruk mapper i læreprosessene, i begrenset grad ble utøvd læringsledelse (Wadel 2004) med sikte på å utvikle en mer grunnleggende forståelse for formative læreprosesser hvor ”mapper” fremstod som sentrale medierende pedagogiske ”verktøy”.

#### **5.2.4 Sosialiserende intervensjoner**

Sosialiserende ledelsesintervensjoner var karakterisert ved at de hadde et mer langsiktig tidsperspektiv og gradvis vokste fram basert på intersubjektivt etablerte sosiale normer (Huy 2001). Utviklingsprosessene var normative med utgangspunkt i individuelle og organisatoriske erfaringer. Sosialiserende ledelsesintervensjoner forutsatte en fasiliterende lederrolle hvor tilrettelegging for individuell og organisatorisk læring fremstod som sentralt. Slike intervensjoner var primært relatert til den enkelte studieretning og videre analyse knyttet derfor opp til de tre observasjonsenhetene.

#### **Sosialiserende intervensjoner i iverksettingsprosessene i de tre observasjonsenhetene**

Sosialiserende intervensjoner i iverksettingsprosessene varierte innenfor de tre observasjonsenhetene, og opplevelser knyttet til ledelsesmessige intervensjoner var noe ulik innenfor enhetene. Datamaterialet indikerte at det innenfor en av observasjonsenhetene i større grad ble utøvd sosialiserende lederintervensjoner med sikte på å utvikle felles måter å drive undervisnings- og vurderingsaktiviteter på. Sosialiserende intervensjoner medførte imidlertid at enkelte informanter opplevde at det ble for sterk uniformering og standardisering av pedagogiske aktiviteter. Dette medførte at mulighetene for individuelle pedagogiske tilnærminger ble mindre.

Innenfor en annen av observasjonsenhetene fant endringer i faglige og pedagogiske undervisnings- og vurderingsaktiviteter i all hovedsak sted på individuell basis. Selv om det også her ble avholdt fellessamlinger som hadde fokus på faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen, ble slike samlinger opplevd som ”happenings” som bare delvis bidro til kollektiv organisatorisk læring. Den enkelte faglige aktør forble i stor grad

”privatpraktiserende” innenfor sine fagemner, med unntak av fagemner som flere delte, eller i tilfeller hvor eksternalisering av faglige og pedagogiske erfaringer fant sted gjennom nære faglige og personlige relasjoner.

Innenfor den tredje observasjonsenheten ble sosialiserende intervensjoner i noe større grad utøvd, blant annet i form av flere samlinger hvor særlig mapper som pedagogisk ”verktøy” var et sentralt tema. Slike intervensjoner ble kombinert med ”top-down” intervensjoner, blant annet i form av at mappeevaluering skulle utgjøre minst 70 % av total karakteren i et fagemne. Denne kombinasjonen av ”top-down” og sosialiserende ledelsesintervensjoner førte imidlertid til utvikling av negative følelser overfor utprøving av nye undervisnings- og veiledningsformer.

Et annet forhold som påvirket holdninger til sosialiserende ledelsesmessige intervensjoner i de tre observasjonsenhetene, var at prosessene ble opplevd som tidkrevende. Tid anvendt til utvikling og forbedring av pedagogiske prosesser ble opplevd å gå på bekostning av tid til forberedelser til forelesninger og veiledning, samt til egne FoU-prosjekter. Til tross for mer tidkrevende pedagogiske prosesser utviklet det seg allikevel en delvis ny pedagogisk praksis i retning av å legge sterkere vekt på formative læreprosesser innenfor alle tre observasjonsenhetene.

## **5.3 Resultater**

### **5.3.1 Administrative resultater**

Administrative ambisjoner og resultatmålsetninger ble i all hovedsak nådd. Nye administrative systemer og rutiner kom formelt på plass innen planlagte tidsfrister. Ledelsesmessig intervensjoner med sikte på iverksetting av administrative systemer, kan derfor hevdes å ha vært vellykket. Nytt kvalitetssystem kom blant annet formelt på plass innenfor planlagte tidsfrister. Når det derimot gjaldt å få kvalitetssystemet til også å bli et levende og understøttende for utvikling og forbedring av faglig og pedagogisk kvalitet, indikerte datamaterialet en utbredt opplevelse av at kvalitetssystemet primært var et formelt system som hadde begrenset faglig og pedagogisk nytteverdi. Nytt kvalitetssystem fremstod primært som et administrativt styrings- og kontrollsystem - og ikke som et levende system

som også bidro til faglig og pedagogisk kvalitetsforbedring. Dette var også observasjoner som kom til uttrykk i revisjoner utført av NOKUT.

### **5.3.2 Faglige og pedagogiske resultater**

#### **Observasjonsenhet 1**

”Top-down” intervensjoner med føringer om at minst 70 % av total karakteren i et fagemne skulle baseres på mappevaluering, utviklet negative følelser overfor iverksetting av faglige og pedagogiske endringer og forbedringer. Til tross for dette var det imidlertid i liten grad sterke ønsker om å gå tilbake til ”gode, gamle dager” utelukkende med summative evalueringsformer og uten mapper som medierende pedagogisk verktøy, etter at det på en senere stadium igjen ble åpnet opp for det.

#### **Observasjonsenhet 2**

Et sentralt resultat av reformen innenfor observasjonsenhet 2 var at ”mapper” ble innarbeidet som medierende ”verktøy” i læreprosessene i de fleste fagemner. Selv om Kvalitetsformen bidro til at faglige og pedagogiske prosesser ble betydelig endret, gav imidlertid flere informanter uttrykk for at de manglet mer grunnleggende forståelse for endringer i pedagogisk praksis introdusert gjennom reformen. Refleksjoner rundt alternative evalueringsformer fant dessuten bare sporadisk sted gjennom kollektive diskurser.

#### **Observasjonsenhet 3**

Innenfor observasjonsenhet 3 var det en utbredt oppfatning at faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen i all hovedsak ble nådd. Endringer som følge av KR var dessuten i pakt med nylig gjennomførte faglige og pedagogiske reformer. På den annen side hersket imidlertid en opplevelse av at endringer i faglig og pedagogisk praksis hadde ført til uniformering av undervisnings- og veiledningsprosessene innenfor enheten, og at denne uniformeringen begrenset mulighetene for individuell faglig og pedagogisk eksperimentering. Innholdsmessige likhetstrekk med tidligere reformer bidro til at iverksetting av faglige og pedagogiske endringer ble opplevd som mindre ressurskrevende enn i de to andre observasjonsenhetene. Absorberende kapasitet for formative aspekter knyttet til nye pedagogiske verktøy, som ”mapper”, fremstod dessuten tilsynelatende som større. Slike



indikasjoner kom til uttrykk til tross for at det også her hersket usikkerhet med hensyn til forståelse for formative læreprosesser i forhold til summative, og for hvordan formative og summative prosesser kunne kombineres på best mulig måte.

### **5.4 Ledelse og endring innenfor en akademisk institusjon**

Et sentralt funn i studien var at administrative intensjoner og føringer i reformen ble prioritert på bekostning av faglige og pedagogiske endringer. Det kan skyldes at administrative endringer var av mer konkret karakter; som noe ”tangible” (Huy 2001), og at det dessuten ofte var knyttet tidsfrister til når administrative endringer skulle være på plass. Faglige og pedagogiske endringer var i større grad av kvalitativ karakter (”intangibles”), og dermed vanskeligere å gjøre resultatdrevne og måle ved hjelp av tradisjonelle økonomisk-administrative målesystemer. Det var dessuten sjeldnere knyttet tidsfrister til når endringer skulle være gjennomført, blant annet fordi mål og tiltak ofte var i kontinuerlig utvikling. Utfordringer med hensyn til å utvikle ny organisatorisk praksis med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen fremstod som større når det gjaldt mer abstrakte faglige og pedagogiske endringer. Her var utvikling av teoretisk og praktisk forståelse for innholdet i KR noe som gradvis ble utviklet etter hvert som en skapte mening ut fra ”det nye” som reformen representerte, og underveis i iverksettingsprosessene prøvde ut og eksperimenterte med større og mindre endringer i undervisnings- og vurderingsprosesser.

Iverksetting av faglige og pedagogiske endringer begynte med ”discursive consciousness” (Giddens 1984) i form av at det ble satt ned grupper som skulle klargjøre hva KR egentlig innebar av endringer sammenlignet med dagens praksis. Dette førte til at det i større grad ble kommunisert om innholdet i reformen. I overgangsperioden mellom ny og gammel organisasjonsstruktur, med samtidige lederskifter, kom imidlertid iverksettingsprosessene inn i en stillstandsperiode. Først etter at ny organisasjon var på plass kom det igjen ”momentum” i iverksettingsprosessene. De endringene som fant sted utviklet seg gjennom en stadig økende ”praktisk bevissthet” (Giddens 1984) knyttet til ny faglig og pedagogisk praksis. Utviklingen fant sted innenfor den faglige og pedagogiske hverdagen og var særlig knyttet til konkrete endringer *fra hva til hvordan* faglige og pedagogiske prosesser skulle utøves på nye måter. Underveis i prosessene fant det sted endringer i eksisterende evalueringsformer, primært i form av at skriftlige slutteksamener ble tillagt mindre vekt. I en fase av

iverksettingsprosessene kom en imidlertid inn i en fase hvor en stod overfor en avbrutt endring med hensyn til å videreutvikle ”mapper” som pedagogiske verktøy, blant annet på grunn av uklar intellektuell og praktisk forståelse for formative læreprosesser. Manglende tidsressurser var en medvirkende årsak til dette avbruddet i utviklingsprosessene.

### **Utøvelse av endringsorientert ledelse innenfor en akademisk institusjon**

Ledelsesmessig håndtering av endrings- og iverksettingsprosessene ble påvirket av spenninger mellom administrativ og faglig-pedagogisk logikk - og av kunnskapsadhocatiske (Toffler 1970) organisatoriske trekk. Samtidig som faglig frontpersonale var opptatt av utviklingsmuligheter, var det sterke ønsker om at faglige og pedagogiske endringsprosesser skulle skje på individuelle premisser, og ikke på basis av ”top-down” intervensjoner. ”Top-down” intervensjoner var mindre egnet til å få til endringer og forbedringer i og av faglige og pedagogiske prosesser. *”In universities anything that requires the co-ordinated effort of the organization in order to start is unlikely to be started. Anything that requires a co-ordinated effort of the organization in order to be stopped is unlikely to be stopped. The leading false expectation in academic reforms is that results can be obtained by top-down manipulation”* (Trowler 1998: 33).

Fagkulturelle normer og verdier var sentrale med hensyn til å gi retning med hensyn til hva som til hva som til enhver tid fremstod som meningsfullt å foreta endringer i og av, og hva som burde bevares. Dette er også fremhevet i engelske studier av reformer innenfor akademiske institusjoner: *”The link between organizational culture and implementation within academic institutions has been under-theorized. Theorized in this way the relationship between cultures and change becomes althogether much more uneven as change is interpreted and reacted to in different ways within the organization”* (Trowler 1998: 29).

Akademiske institusjoner blir ofte karakterisert som ”organiserte anarkier” (Cohan & March 1974). *”From a management perspective there was a clear need for change away from “the organized anarchy” or garbage can” model of management of change which universities apparently exemplified so well”* (Trowler 1998: 33). Anarkistiske ”bottom-up” tilbøyeligheter må balanseres med ledelsesintervensjoner som fremstår som velegnet for å føre organisasjonen fremover på en noe mer planlagt og koordinert måte enn det som fremstår som

karakteristisk for organiserte anarkier. Faglig frontpersonale ønsket frihet i faglige og pedagogiske prosesser knyttet til iverksetting av KR. Pålagte ”top-down” endringer utviklet negative følelser fordi de nye ideene og tiltakene ikke ble opplevd som ”funnet opp” av dem selv. Slike funn var på linje med studier knyttet til forholdet mellom endring og læring underveis i organisatoriske endringsprosesser (Cummings & Mohrman 1987). Utøvelse av sosialiserende ledelsesintervensjoner med sikte på iverksetting av endringer i og av faglige og pedagogiske prosesser må derfor utøves på måter som ikke fratrar faglig frontpersonale initiativ og kontroll. På den annen side må prosessene tilrettelegges slik at den formelle ledelsen også opplever å ha tilstrekkelig kontroll med iverksettingsprosessene. Dette fremstod som en vanskelig ledelsesmessig balansegang mellom ”top-down” og ”bottom-up” hensyn.

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

Når det gjaldt iverksetting av administrative intensjoner og føringer i reformen, var prosessene innrettet mot å få administrative systemer og rutiner på plass innen planlagte tidsfrister. Dette gjaldt særlig mer synlige formelle systemer. Når det derimot gjaldt faglige og pedagogiske endringer, kan iverksettingsprosessene i større grad karakteriseres som å ha vært aktivitetsdrevne uten klare mål med hensyn til hva som skulle endres, og 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). Å gjøre mer abstrakte faglige og pedagogiske endringsprosesser resultatdrevne, var imidlertid vanskeligere enn å gjøre mer konkrete administrative endringsprosesser resultatdrevne.

### **Mellomlederrollen**

Analyse av ledelsesmessig håndtering av organisatoriske iverksettingsprosesser i de tre observasjonsenhetene indikerte at en som mellomleder opererte innenfor spenninger mellom sentrale ledelsesmessige føringer og tilrettelegging for desentrale iverksettingsprosesser. Mellomlederen fremstod som det relasjonelle knutepunktet mellom overordnede føringer om endringer i henhold til føringer i reformen og den faglige og pedagogiske hverdagsvirkeligheten. Ledelsesmessige intervensjoner underveis i iverksettingsprosessene var særlig som en utfordring for lederne av de tre observasjonsenhetene. Når det gjaldt

iverksetting av KR, ble mellomledelsen påvirket i retning av å prioritere administrative endringer. Administrativ logikk dominerte sammenlignet med faglig-pedagogisk logikk.

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

Casestudien utkrystalliserte følgende hovedfunn og tentative teoretiske og praktiske implikasjoner:

#### **”Top-down” intervensjoner**

- ”Top-down” intervensjoner fremstod som velegnet med sikte på iverksetting av administrative intervensjoner og føringer i reformen.
- ”Top-down ” intervensjoner fremstod bare delvis som velegnet når det gjaldt intervensjoner i faglig og pedagogiske endrings- og iverksettingsprosesser.
- For sterke ”top-down” intervensjoner utviklet negative følelser overfor iverksetting av faglige og pedagogiske endringer.

#### **Teknisk-administrative intervensjoner**

- Teknisk-administrative intervensjoner var mest effektive med sikte på iverksetting av endringer innenfor administrative systemer og rutiner.
- Å gjøre kvalitetssystemet til et verktøy som også bidro til kvalitative forbedringer innenfor faglige og pedagogiske områder, fremstod som en utfordring. Dette krevde andre typer ledelsesstrategier enn utelukkende teknisk-administrative ledelsesintervensjoner.

#### **Læringsorienterte intervensjoner**

- Effektive læringsorienterte ledelsesintervensjoner var nært knyttet til individuelle holdninger og faglig og pedagogisk modenhetsnivå.
- Faglig frontpersonale forble i stor grad privatpraktiserende innenfor sine fagemner.

#### **Sosialiserende intervensjoner**

- Sosialiserende ledelsesmessige intervensjoner fremstod som sentrale med hensyn til å endre faglige og pedagogiske prosesser. Kulturelt orienterte strategier fordret

ledelsesmessig tilrettelegging slik at bruk av tid og energi til sosialiserende aktiviteter ble opplevd som vel anvendt tid.

- Det eksisterte spenninger mellom hvor mye tid en skal bruke på å pedagogiske og mer faglige intensjoner og føringer i reformen.

### **Mellomledelsens rolle**

- Mellomledelsen var viktige aktører i iverksettingsprosessene. Som relasjonelt knutepunkt mellom overordnede føringer og hvordan endringer i organisatorisk praksis sosial ble konstruert, innehadde mellomledelsen en nøkkelrolle.
- Mellomledelsen ble dratt i retning av å prioritere administrative endringer fremfor faglige og pedagogiske endringer.
- Mellomledelsen hadde behov for støtte i iverksettingsprosessene, blant annet i form av indirekte ledelse.

### **Organisatoriske iverksettingsprosesser og ”underveiledelse”**

- Innhold, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultater fremstod som interagerende elementer.
- ”Underveiledelse” av iverksettingsprosessene var like viktig med sikte på å endre eksisterende faglige og pedagogiske praksis som å beslutte overordnede ambisjoner og mål med reformen. Effektiv endringsorientert ledelse fordret aktiv deltakelse underveis i iverksettingsprosessene.
- Å forstå hva som fremstod som velegnede ledelsesmessige intervensjoner med sikte på iverksetting av faglige og pedagogiske endringer, krevde god innsikt både når det gjaldt innholdet i reformen og kontekstuelle forhold. Det fordret også klare ambisjoner og resultatmål med hensyn til hva en ønsket å oppnå.

I og med at funnene baserer seg på en ”cases in the case” studie fra *en* høyere utdanningsinstitusjon, må de betraktes som indikasjoner som må testes nærmere ut i ytterligere studier innenfor tilsvarende institusjoner før de kan hevdes å være overførbare til andre utdanningsinstitusjoner.

## 6. Oppsummering og videre forskning

### 6.1 Oppsummering

Innholdsmessig fremstod Kvalitetsreformen som en omfattende og ikke spesielt godt forstått reform, med innebygde spenningsdimensjoner. I studien har jeg analysert ledelse av iverksettingsprosessene i tre observasjonsenheter innenfor en enkelt akademisk institusjon. Jeg har særlig hatt fokus på iverksetting av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen sett i forhold til iverksetting av administrative endringer. Selv om KR i utgangspunktet var innrettet mot faglige og pedagogiske endringer, fikk administrative intensjoner og føringer i reformen sterkt fokus. Studien indikerte at konkrete og formelle administrative forhold ble prioritert fremfor faglig- pedagogiske endringer og forbedringer.

Studien indikerte også at ledelsesmessige "top-down" intervensjoner bare delvis var velegnet med sikte på iverksetting av faglige og pedagogiske endringer. Læringsorienterte og sosialiserende ledelsesintervensjoner fremstod som bedre egnet for å realisere endringer i faglige og pedagogiske prosesser. "Underveisledelse" av iverksettingsprosessene med sikte på å gjøre nye ideer kollektivt praktiserbar, fremstod som viktig. Innhold, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser og resultat, fremstod dessuten som interagerende elementer. Mellomledelsen innehadde en nøkkelrolle med hensyn til å tilrettelegge og lede organisatoriske iverksettingsprosesser med sikte på å internalisere endringer i praksis.

I hvilken grad forskningsresultater basert på enkeltcasestudier vil kunne overføres til andre kontekster og situasjoner, er et sentralt epistemologisk spørsmål. Mine felldata fra tre observasjonsenheter innenfor samme institusjon vil blant annet være påvirket av idiografiske kontekstuelle forhold. Den kunnskapsvekst som min teoretisk fortolkende casestudie derfor primært vil kunne bidra til, er å utvikle en bedre forståelse for utøvelse av endringsorientert ledelse innenfor en nærmere bestemt sosial kontekst. Det som fremstår som mulige forskningsbidrag vil derfor i beste fall være teorier av "middle-range" karakter (George & Bennett 2005). Med dette menes at forskningsresultatene til en viss grad vil være relevante for tilsvarende kontekster og situasjoner, men at resultatene ikke uten videre vil være overførbare til andre høyere utdanningsinstitusjoner. Det ville derfor vært interessant om tilsvarende

casestudier ble gjennomført ved andre akademiske institusjoner, og at forskningsfunnene ble underlagt en nærmere sammenligning med mine funn.

## **6.2 Videre forskning**

Noen temaer for videre forskning og refleksjon:

- Ledelse og endring innenfor høyere utdanningsinstitusjoner sett i et mer overordnet teoretisk perspektiv.
- (Videre)utvikling av typologisk endringsorientert ledelse på basis av synteser av studier av organisatoriske endringsprosesser og studier av ledelsesintervensjoner i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser.
- Mellomlederrollen i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser.
- Interaksjonsmekanismer mellom de fire ledelsesintervensjonene som er lagt til grunn i studien: ”top-down”, teknisk-administrative, sosialiserende og læringsorienterte intervensjoner.

## Litteraturliste

- Andersen, S. S. (1997). *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget, Oslo.
- 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, M., Eisenstat, R.A. & Spector, B. (1990). *The critical path to corporate renewal*. Harvard Business School Press, Cambridge.
- 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/).
- Cohan, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president*. McGraw Hill, New York.
- Conti, T. (1997). *Organizational self-assessment*. Chapman & Hall, London.
- Cummings, T. G. & Mohrman, S. A. (1987). Self-designing organizations. Research in *Organizational change and development*, nr. 1.
- Evaluering av Kvalitetsreformen. (2006-2007). Delrapport 1-10, samt sluttrapport. *Norges forskningsråd*, Oslo.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society - outline of the theory of structuration*. Polity Press, Cambridge.
- Ghuri, 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.
- Gioia, D. A. & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*.
- Gjørseter, Å. (2007). Iverksetting av Kvalitetsreformen. En longitudinell casestudie av iverksetting av reformen i Høgskolen Stord/Haugesund. *Forskdokarkiv HSH*.
- Hammer, M. & Champy, J. (1995). *Reengineering the corporation. A manifesto for business revolution*. Nicholas Brealey Publishing, London.



- 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.
- Huy, Q. N. (2001). Time, temporal capability and planned change. *Academy of Management Review*, nr. 4.
- Juran, J. (1967). The QC circle phenomenon. *Industrial Quality Control*, 23, 329-336.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, Boston (8).
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data: *Academy of Management Review*, 24, nr. 4.
- Lewin, K. (1949). *Field theory of social psychology*. Harper, New York.
- 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. & 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.
- Porter, M. (1980). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. Free Press, New York.
- Quinn, R. E., Brown, M. V. & Spreitzer, G. M. (1997). *The empowering-self modification model: A fourth general strategy for effecting change in human systems*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Boston.

- Rajagopalan, N. & Spreitzer, G.M. (1997). Towards a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrative framework. *Academy of Management Review*, 22, nr. 1.
- Schaffer, R.H. & Thomson, H.A. (1992). *Successful change begins with results*. *Harvard Business Review* (January-February): 80-89, Boston.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Senge, P. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday, London.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug, Oslo.
- Stensaker, I. (2002). *A change in plans: A sensemaking perspective on strategy implementation*. Doktorgradavhandling NHH, Bergen.
- Stortingsmelding nr. 27 (2001-2002). *Kvalitetsreformen av høyere utdanning*, utgitt av Kirke- og Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- 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.
- Van, A. Van De. (1992). Suggestions for studying strategy process: A research note. *Strategic Management Journal*.
- Ven, A. Van De & Poole, M. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20, nr. 3.
- Wadel, C (2004). *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Seek A/S, Flekkefjord.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage, Thousand Oaks, California.
- 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: Datainnsamlingsguide

Følgende hovedpunkter danner basis for datainnsamlingsguide:

### **Innhold i Kvalitetsreformen**

- Hvordan opplever du ledelsesmessig klarlegging av innholdet i Kvalitetsreformen (hva skal endres, administrative og faglig-pedagogiske intensjoner og føringer, etc?)
- Opplever du at det er blitt utøvd innovativ ledelse i forbindelse med iverksetting av Kvalitetsreformen?

### **Kontekst**

- Opplever du at særegne forhold ved institusjonen har vært tatt hensyn til i forbindelse med iverksetting av reformen (profesjonsbyråkrati, kunnskapsmedarbeidere, akademikere, forholdet til departementet, forholdet til akademisk karriere)?
- Opplever du at institusjonelle vurderings- og belønningssystemer har blitt tilrettelagt for å reflektere endringer med basis i intensjoner og føringer i Kvalitetsreformen?

### **Organisatoriske iverksettingsprosesser**

- Hvordan opplever du at organisering og tilrettelegging av organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til iverksetting av reformen har vært ivaretatt ledelsesmessig?
- Hvordan opplever du at individuelle og organisatoriske læringsprosesser i tilknytning til iverksetting av reformen har vært tilrettelagt?
- Hvordan opplever du at andre samtidige (eller tidligere) organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser har blitt koordinert med iverksetting av Kvalitetsreformen?

### **Resultater**

- Opplever du at ledelsen har fokusert på hva Kvalitetsreformen kan bidra til når det gjelder strategiske organisatoriske målsetninger av faglig og pedagogisk karakter?
- Opplever du at henholdsvis administrative og faglig- pedagogiske resultater har blitt fokusert fra ledelsens side?