



HØGSKULEN i
SOGN OG FJORDANE

Masteroppgåve i organisasjon og leiing
Utdanningsleiing

Jan-Erik Weinbach

Frå ord *til* handling

- to høgskular si læring av
kvalitetsreforma

Oktober 2006

Avdeling for økonomi og språk
Sogndal

Samandrag / Abstract

Frå ord til handling - to høgskular si læring av kvalitetsreforma

Studien har kartlagt korleis to ”små” høgskular gjekk fram for å tileigne seg forståing av Stortingsmelding nr 27 (2000/01) *Gjør din plikt – krev din rett* (kvalitetsreforma), og om deira forståing var i samsvar med departementet si forståing. Målsettinga for det var å lære meir om høgskular sine læringsvilkår for å tileigne seg kunnskap og forståing om reforma. I tillegg har eg kartlagt høgskulane sine eksterne nettverk, og kva opplevd nytteverdi dei hadde for høgskulane si forståing av reforma i samband med deira implementering av reforma. Målsettinga med det var å finne ut om det i samband med implementeringa av reforma var aktørar i universitets- og høgskulesektoren som hadde karakter av å vere autoritative fortolkande sentra eller var felles referansepunkt for dei andre aktørane i universitets- og høgskulesektoren. Prosjektet er gjennomført som ein eksplorerande empirisk studie av høgskulane sin *læringsprosess* (på institusjonsnivå) i starten av høgskulane si implementering av kvalitetsreforma. Funna i prosjektet tyder på at høgskulane på institusjonsnivå hadde gode vilkår for å lære seg og forstå krava i reforma. Vidare tyder funna på at det kunnskapsproduserande senteret i universitets- og høgskulesektoren (departementet) i stor grad også var det autoritative fortolkande senteret for høgskulane i samband med implementeringa av reforma.

Turing Words Into Action - how small university colleges acquire an understanding of governmental reforms

This study examines how two Norwegian university colleges have gone about acquiring an understanding of the latest government reform of higher education - the so-called ‘Quality Reform’. The main objective has been to gain insight into the nature of this process of ‘institutional learning’. In addition, the study has sought to map the external networks of the universities in order to investigate how they were utilized in the process of acquiring an understanding of the reform. The thesis sought to identify authoritative centres within the higher education sector, and, moreover, to determine whether these centres played an auxiliary role vis-à-vis the university colleges and their understanding of the reform. In terms of methodology, the study has been conducted with an explorative approach, employing qualitative methods in the compilation of empirical data. Two main conclusions arise from the research: First, the study suggests that the learning conditions of the university colleges were satisfactory. Second, it appears that the two university colleges in question did not establish a dialogue with potential authoritative centres within the higher education sector, but, rather, with the Department of Higher Education.

Det er den draumen

Det er den draumen me ber på
at noko vedunderleg skal skje
at det må skje -
at tidi skal opna seg
at dører skal opna seg
at berget skal opna seg
at kjeldor skal springa -
at draumen skal opna seg,
at me ei morgon stund skal glida inn
på ein våg me ikkje har visst um.

Olav H. Hauge

Siste ord og punktum er skrive, oppgåva er ferdig, og eg har funne ein våg eg ikkje viste om. Dette er ikkje berre mitt mål, dette er eit felles mål for familien min og meg. Det er mange som skal ha takk for at dette har vorte mogeleg. Først og fremst takkar eg informantane. Takkar også Roger Hestholm som har vore ein tolmodig rettleiar. Han har gitt nyttige tips og vore stødig i rettleinga, ein "kaptein" eg hadde tillitt til. Takk for at du hadde fagleg forståing og oversikt! Vidare skal alle som har vore barnevakt gjennom denne tida ha ei stor TAKK!! Ei stor takk går også til Lene Dulsvik for korrekturlesing. Elles vil eg takke Hogne, Jarle, og Wiggo og Astrid som på ulik vis dei siste dagane før levering hjelpte meg slik at eg fekk levert oppgåva. Til sist og ikkje minst går tankane til dei som har vore mest tolmodige og uthaldande i denne prosessen. Det er min kjære Marit Kristin og våre tre barn Bjørn Christian, Johann Sebastian og Isac Johannes. No kjem pappa heim og han gler seg. For slurv og feil i oppgåva har eg meg sjølv å takke.

Sogndal 2. Oktober 2006

Jan-Erik Weinbach

1. TEMA FOR MASTEROPPGÅVA	6
1.1 STUDENT OG FORSKAR	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	9
1.3 DEN VIDARE GANGEN I OPPGÅVA	11
2. KONTEKSTUELL TILNÆRMING FOR VAL AV TEORI	12
2.1 IMPLEMENTERING AV KONSEPT	13
2.2 VILKÅR FOR LÆRING I ORGANISASJONAR	16
2.2.1 KREATIVT KAOS	17
2.2.2 VILJE	21
2.2.3 AUTONOMI	21
2.2.4 NAUDSYNT VARIASJON	22
2.2.5 REDUNDANS	24
2.2.6 MEKANISMAR FOR SAMHANDLING	25
2.3 VILKÅR FOR ENDRING	27
2.4 TEORETISK REKAPITULASJON OG UTGANGSPUNKT	27
3. METODE	29
3.1 DET ANALYTISKE PERSPEKTIVET TIL PROSJEKTET	29
3.2 UTVELGJINGA AV HØGSKULAR OG INFORMANTAR	31
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU OG HANDSAMING AV EMPIRI	34
3.4 ANDRE KJELDER	37
3.5 METODISK VURDERING AV PROBLEMSTILLING OG INNSAMLA EMPIRI	38
4. FUNN	42
4.1 ORGANISERING AV LÆRING	42
4.2 BRUK OG NYTTEVERDI AV DET EKSTERNE NETTVERKET	44
4.2.1 DET EKSTERNE NETTVERKET I UH SEKTOREN	44
4.2.2 SAMLA INNTRYKK AV INFORMANTANE SIN BRUK AV DET EKSTERNE NETTVERKET	47
4.2.3 HØGSKULE A	50
4.2.4 HØGSKULE B	51
4.2.5 OPPSUMMERING OG DRØFTING	54
4.3 Å TILEIGNE SEG FORSTÅING	58
4.3.1 DEPARTEMENTET SI FORSTÅING AV REFORMA	58
4.3.2 HØGSKULE A SI FORSTÅING AV REFORMA	60
4.3.3 HØGSKULE B SI FORSTÅING AV REFORMA	63
4.3.4 OPPSUMMERING	65
4.4 VILKÅR FOR LÆRING	66
4.4.1 OMSKIFTE OG KAOS	67
4.4.2 VILJE OG GRYANDE MOTSTAND	71
4.4.3 AUTONOMI	80
4.4.4 NAUDSYNT VARIASJON	81
4.4.5 REDUNDANS	85

4.4.6 MEKANISMAR FOR SAMHANDLING	86
5. LÆRINGSMILJØ FOR LOKAL FORTOLKING OG TILPASSING	94
5.1 LÆRING AV REFORMA	95
5.1.1 FORHOLDET MELLOM UTTALT KUNNSKAP OG PRAKTISK UTØVING	96
5.1.2 LÆRING I ORGANISASJONAR SKJER PÅ FLEIRE VIS	98
5.2 LITE BRUK OG NYTTEVERDI AV EKSTERNE NETTVERK	101
5.2.1 KONKLUSJON	102
LITTERATURLISTE	104
VEDLEGG	110

Tabellar og figurar

Tabellar

Tabell 1: <i>Læringsnivå og institusjonalisering (etter Glosvik 2002)</i>	20
Tabell 2: <i>Fire former for autonomi, gitt ulike rammevilkår og ulike evner og kunnskap organisasjonen disponerer for å løyse ei utfordring</i>	22

Figurar

Figur 1: <i>Masteroppgåva sitt fokus</i>	10
Figur 2: <i>Hypertekst-organisasjon, (kjelde Hustad 1996:84)</i>	43
Figur 3: <i>Organisasjonskunnskapsspiralen (etter Nonaka, 1994:20, kjelde Hustad 1996)</i>	98
Figur 4: <i>To kunnskapsprosessar og den ontologiske dimensjon i to retningar</i>	99
Figur 5: <i>Fire kunnskapsprosessar og den ontologiske dimensjon sine retningar</i>	100

1. Tema for masteroppgåva

Tema for masteroppgåva (heretter: prosjektet) er læring i organisasjonar. Om korleis to høgskular har tileigna seg forståing av Stortingsmelding nr 27 (2000/01) *Gjør din plikt – krev din rett*. Det handlar vidare om høgskulane sine læringsvilkår for å tileigne seg forståing av reforma. Kjellberg og Reitan (1995:134) deler gjennomføring av eit tiltak i sju fasar (1) *politikkutforming*, (2) *avgjerd om tiltak*, (3) *spesifisering på sentralt nivå*, (4) *spesifisering på lokalt nivå*, (5) *realisering lokalt*, (6) *gjennomføringspraksis* og (7) *tilbakeføring av erfaringar*. Prosjektet har i tid har avgrensa seg til fase 3 og fase 4. I dette tilfelle starta fase 3 då Stortinget våren 2001 vedtok reforma og fase 5 startar hausten 2003, som var utdanningsinstitusjonane sin frist for å ha innført reforma i heilskap. Prosjektet er ei iverksettingsstudie, jf Frølich (2004) og Kjellberg & Reitan (1995). ”Å iverksette betyr både å gjennomføre og virkeliggjøre.” Kjellberg og Reitan (1995:132). Frølich (2004:39) har lagt til ”en offentlig politikk i betydning av et vedtak om en offentlig politikk.”. Det læringstilhøve for å lære ny politikk, eller ny kunnskap, og korleis læringstilhøva påverkar forståinga av ny politikk og kunnskap eg er oppteken av i dette prosjektet.

1.1 Student og forskar

Hausten 2000 tok eg til som student ved høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF). Etter kvart engasjerte eg meg i studentpolitikk, og har hatt glede av studentpolitiske verv nasjonalt og lokalt. Studieåret 03/04 var eg med og gjennomførte ei eksplorerande undersøking kring lærings- og vurderingsformer¹. Rapporten konkluderer med at det var gjort små og få endringar av lærings- og vurderingsmetodar ved økonomiske og administrative studietilbod ved statlege høgskular i samband med innføringa av Kvalitetsreforma (her etter KR). Våren 2004 skreiv eg ein upublisert artikkel som tok opp spørsmål om kor langt høgskulane var komne i arbeidet med KR. I samband med skrivinga av artikkelen stadfesta informasjonsansvarleg, Arvid Ellingsen, hjå Universitet og høgskulerådet (UHR), leiar, Anne M Klubbenes, av Studentens Landsforbund (StL), og generalsekretær, Sigrid Lem, hjå Forsker forbundet (FF) til meg, at det stod att mykje arbeid knytt til dei normative endringane som skulle ha vore innført til semesterstart hausten 2003^{2 3}.

¹ *Rapport om lærings- og vurderingsformer* (2004) utarbeidet av Studentenes Landsforbund (StL) sitt profesjonsråd for økonomiske og administrative fag (PRØA).

² Sagt i telefonsamtalar og e-post mellom desse personane og meg i perioden 19. til 26. april 2004.

³ Delrapport 3 *Studiefravall og studiestabilitet*. Når ein les rapporten i heilskap så kjem det fram ulike resultat

Dei normative endringane er i prosjektet operasjonalisert som kapittel 5 i St. Melding nr 27 (2000/01). Kapittel 5 *Studenten skal lykkes*, omhandlar lærings- og vurderingsmetodar og korleis høgare utdanning kan forbetre kunnskapsoverføringa til studentane. Funna fekk meg til å undre på kvifor ikkje desse endringane var gjort, og ikkje minst, i kva grad det var hald i funna? Var det verkeleg slik som det kunne sjå ut til? Korleis var dette for andre utdanningar? Eg meiner at rapporten og UHR, FF og StL sitt inntrykk av tilstanden våren 2004, no delvis får støtte i den fyrste rapporten frå Rökkansenteret og NIFU STEP si fylgjeevaluering av KR.

”I likhet med andre større utdanningsreformer, som Reform 94, kommer de strukturelle reformene relativt raskt på plass, mens innholdsmessige reformer, foreksempel undervisnings- og vurderingsmåter, går atskillig tregere. Det har foregått en viss omlegging fra plenumsforelesninger til undervisning i mindre grupper, men endringene har mer karakter av forskyvning enn omlegging av tradisjonelle undervisningsformer. Gjennomgripende endringer i undervisningsopplegg er unntaket, og der det har skjedd, har det vært forberedt eller igangsatt før Kvalitetsreformen. Når det gjelder vurdering derimot, er endringene større. De endringene som vises å ha fått bredest gjennomslag så langt, er mer obligatorisk skriving, tettere oppfølging av alle studenter, spesielt i form av skriftlig tilbakemelding på oppgaver og innføring av mappevurdering og deleksamener/underveisvurdering.” (Aamot og Michelsen 2006:19)

Det var nærliggande for meg å bruke masteroppgåva mi til å studere om det var hold i StL rapporten. Det var før eg las Rökkansenteret si prosjektbeskriving for evalueringa av reforma. Der stod det at dei i samarbeid med NIFU STEP blant anna skulle evaluere i kva grad det har skjedd endringar i sentrale læringsaktivitetar⁴. Å gjere eit parallelt arbeid kunne vere spennande, med tanke på å samanlikne resultat, men eg hadde meir lyst til å gjere eit utfyllande arbeid. Om Rökkansenteret si evaluering av reforma gir svar på at det har skjedd eller ikkje har skjedd endringar innan lærings- og evalueringmetodar (ein gong rundt årsskifte 2006-07⁵), så kan mitt arbeid prøve å finne eventuelle forklaringar, eller medverkande årsaker, til kvifor det har eller

avhengig av type institusjon (høgskule, universitet eller vitskapleg høgskule). Der det ved dei statlege høgskulane ser ut til å vere minst endring. Ei tolking av dette resultatet er at høgskulestudentane i 1999 og 2003 har møtt tilnærma like undervisnings metodar. Noko som samsvarar med at Hovdhaugen og Aamodt forventa sterkare pedagogiske endringar ved universiteta enn ved profesjonsstudia ved høgskulane (Hovdhaugen og Aamodt 2006:10-14).

⁴ ”Prosjektet tar i første rekke sikte på å kartlegge og analysere i hvilket omfang og på hvilken måte iverksettingen av Kvalitetsreformen har ført til endringer i gradsstrukturen nasjonalt så vel som lokalt ved de ulike lærestedene når det gjelder nye studietilbud, faglig innhold – og formidlings- og evalueringsformer.” Sitat er henta frå Henta frå StL sitt intranett/clasfronter <http://fronter.com/studenthuset/main.phtml> 7 februar 2006. Denne sida er no stengt, men liknande formulering står på [www.rokkansenteret.uib.no/projects/?\\$present&id=96](http://www.rokkansenteret.uib.no/projects/?$present&id=96) . ”Rökkansenteret og Universitetet i Bergen fikk ansvaret for gradsreformen, reformens pedagogiske konsekvenser, internasjonalsisering og styring og ledelse. NIFU STEP fikk ansvaret for kvalitets- og akkrediteringssystemet, insentivbasert finansiering og studiegjennomføring.” (Aamot og Michelsen 2006).

⁵ ”Oppdraget skulle startes opp i 2003 og avsluttes 31.12.2006.” (Aamot og Michelsen 2006).

ikkje har skjedd endringar. Prosjektet vil i så måte vere med å fylle eit tomrom i evalueringa av KR, i det minste tilføre dette tomrommet eit bidrag.

Samstundes med skrivninga av rapporten og artikkelen våren 2004, las eg litteratur kring iverksetting av reformer. I boka *Iverksetting av offentlig politikk* av Harald Sætren (1983:155)⁶ utleia han to hypotesar om interessekonflikt og koalisjonar mellom aktørar.

1. *Til mindre interessekonflikt mellom aktørane, til større sjanse for å etablere ein koalisjon*
2. *Til mindre interessekonflikt, til større sjanse for å oppretthalde ein koalisjon*

I reformprosessane (Sætren skriv om) synt det seg lett å bygge ein vinnande koalisjon⁷ for vedtaket om å flytte statsinstitusjonar ut i distriktet, men umogeleg å gjere det same i iverksettingsfasen. Motstandarane hadde betre føresetnader for å danne og oppretthalde sin koalisjon, då det i den var lite interessekonflikt i koalisjonen seg i mellom. Dette gav seg utslag i at motstandskoalisjonen hindra iverksetting, då koalisjonen for utflytting gjekk i oppløysing under iverksettingsfasen. Koalisjonen til dei som var for utflytting var tufta på vidtspennande og prinsipielt grunnlag. Dette vide spennet inkluderte store interessekonfliktar, noko som gjorde at koalisjonen rakna då meir snevre og presise vedtak stod på dagsorden. I sin konklusjon skriv Sætren (1983:176) at interessegruppe-politikk er utan samanlikning den forklaringa som folk med nær tilknytning til saka oppfattar som den viktigaste årsaka til at iverksetting av reformene sine tiltak blei problematiske.

Kunne det vere slik at høgskulane hadde ”rotta seg saman” for å trenere eller nekta å gjennomføre den normative delen av reforma? Kunne det forklare, i det minste vere ei medverkande årsak til, funna i StL rapporten og synspunkta som Ellingsen, Klubbenes og Lem hadde våren 2004? Kvar var i så fall denne motstanden, var den hjå leiinga, hjå dei fagtilsette, eller hjå begge?

Våren 2005 gjorde eg eit empirisk arbeid om *læringsleiing som endringsleiing* i organisasjonar. I samband med dette blei eg merksam på teoriar som seier at læringsforhold og læringsmiljø kan påverke overføringa av kunnskap slik at mottakar – den som ”skal” lære – ikkje tileignar seg ”rett” kunnskap og difor heller ikkje er i stand til å utøve rett – tiltenkt – åtferd (Cato Wadel 2004). Same vår var Hustad (1996) pensumlitteratur og han var også gjesteforelesar for

⁶ Boka er Sætren sitt doktorarbeid og bygge på eit studie av utflytting av statsinstitusjonar frå Oslo 1960 – 1980. Den er ein del av den fyrste maktutredninga som starta i 1972 og som vart leia av Gudmund Hernes.

⁷ ”Ein vanleg måte å få til ein fleirtalskoalisjon er å redusere presisjonen i vedtaket som skal treffast (Blair, March, Sætren, 1982; Page, 1976)” i Sætren (1983:157).

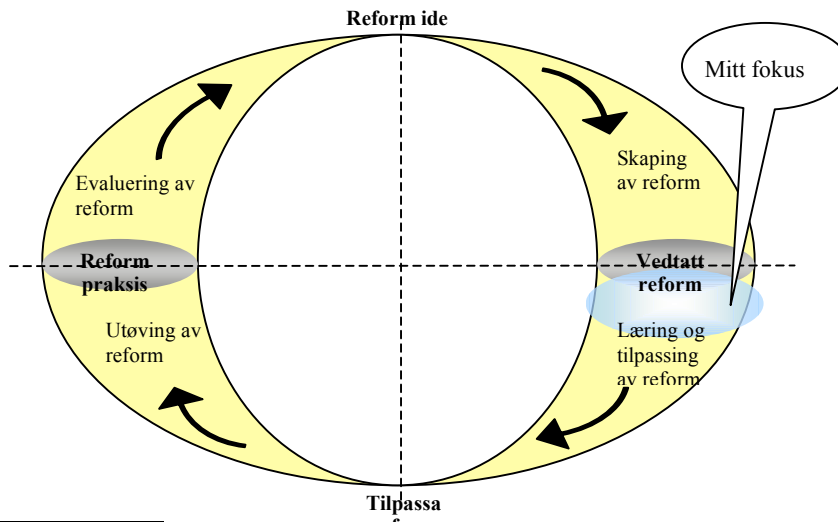
meg og mine medstudentar. Hustad skriv om grunnleggande vilkår for læring i organisasjonar, og at fråvere av eit eller fleire vilkår kan medføre imperfeksjonar (Hustad 1996:69). Dette fekk meg til å undre på om det hadde vore dårlege læringsforhold, læringsvilkår og/eller læringsmiljø for høgskulane. Kunne manglande læringsvilkår eller læringsforhold ha ført til at høgskulane ikkje tileigna seg den rette forståinga av reforma, at det av den grunn oppstod imperfeksjonar mellom tilsikta åtføring og faktisk utøving?

1.2 Problemstilling og avgrensing

I underkapitlet 1.1 har eg identifisert motstand mot reforma og manglande læringsvilkår for høgskulane som to moglege hypotesar for at dei normative krava i reforma ikkje var tilfredstilte i tide. Utfordringa var korleis eg skulle få til ei problemstilling og eit metodisk arbeid som kunne tilføre hypotesen mine nokre svar. Eg var skeptisk til eit arbeid som utelukkande konsentrerte seg om motstand mot reforma. Dette fordi motstand eller manglande motivasjon kan vere resultat av mange ulike faktorar, jf Wadel (2004) og Hustad (1996). Eit arbeid retta mot høgskulane sine læringsvilkår og læringsforhold for å tileigne seg kunnskap og forståing om reforma, var då ein teneleg måte å tilnærme seg begge hypotesane. Hovudproblemstillinga er difor formulert slik:

Korleis gjekk "små" høgskular fram for å tileigne seg forståing av Kvalitetsreforma, og oppnådde dei ei forståinga av reforma i samsvar med departementet si forståing?⁸

Figur 1 illustrerer kvar i reforma sitt livslauf dette prosjektet fokuserar. Figuren viser reformprosessen i fire fasar, men me kan kjenne att Kjellberg & Reitan (1995) sine sju fasar.



⁸ Med "små" høgskular meiner eg mindre enn 3 000 studentar.

Figur 1: Masteroppgåva sitt fokus

Målet med å fokusere prosjektet mot denne fasen er å gi svar på om høgskulane, på institusjonsnivå, forstod reforma ulikt eller samanfallande med departementet. Den institusjonelle forståinga av reforma danna kunnskapsgrunnlaget for den institusjonelle implementeringa av reforma og la dermed også føringar på høgskulane si utøving av reforma. Overgangen ”*frå ord til handling*” er difor ein kritisk fase i reformprosessen. Eit metodisk arbeid som kan syne om høgskulane si forståing av reforma var i samsvarar med oppdragsgivar – Stortinget og departementet – si forståing av reforma, eller ikkje, vil vere eit bidrag til å forstå og forklare tilstand i universitet og høgskule sektoren (UH sektoren) i etterkant av implementeringa av reforma. Det vil også vere eit bidrag til å forstå reformprosessen i heilskap.

Eg har valt å tilføre problemstillinga denne underproblemstillinga:

Kva utgjorde det eksterne nettverket til høgskulane, og kva opplevd nytteverdi hadde det for høgskulane si forståing av reforma i samband med deira implementering av reforma?

Dette gir problemstillinga ei ekstern vinkling på læringsforholda og læringsvilkåra til høgskulane. Vinklinga er aktuell fordi samfunnsutviklinga stadig knyter universitet og høgskular tettare til samfunnet, men også på ein ny måte. Det handlar om at UH institusjonane i stadig større grad må forholde seg, og ta omsyn til, ytre omstende og krav (Gumpert i Bleikli og Henkel (red) 2005 og Larsen 2003). I tillegg til utviklinga i sektoren, er det to andre årsaker til at eg ynskjer denne vinklinga. Den fyrste er at eg i tidlegare prosjekt har hatt fokus på det indre liv i forvaltningsorgan og no ynskjer å lære om samspelet mellom statlege forvaltningsorgan og omverda. Den andre årsaka er at eg opplevde tida som aktiv studentpolitikar som svært lærerik, blant anna fordi StL sitt eksterne nettverk fungerte som eit utvida læringsmiljø. Eg hadde difor lyst til å lære om høgskulane sine eksterne nettverk (læringsmiljø) for betre å forstå prosessane UH sektoren i samband med reform- og omstillingsarbeid. Spørsmål eg ville ha svar på var blant anna: Kven snakkar med kven? Kva relasjonar har og hadde høgskulane i dette nettverket? Kva var viktige og nyttige kunnskapskjelder og refleksjonspartar? StL ein interesseorganisasjon for studentar, og høgskular er offentlege forvaltningsorgan for staten, og av den grunn kan det tenkjast at behovet for, og bruken av, eksterne nettverk i samband med reformering av UH sektoren er ulik.

Det eksterne nettverket er i dette prosjektet eit samlande omgrep for alle nettverk høgskulane i utvalet mitt har nytta seg av i samband med å tileigne seg forståing av reforma.

Nettverket omfattar med andre ord heile mangfaldet av formelle og uformell relasjonar. Det er vidare definert som å bestå av organ, personar og koplingar. Med omgrepet *kopling* meiner eg alle "treffpunkta" der subjekta i det eksterne nettverket møtest. Subjekta kan treffe kvarandre fysisk eller ved hjelp av eit medium. Bladet Forskarforum er ei slik kopling, eit medium, mellom organet Forskarforbundet og medlemmane til Forskarforbundet. UHR sine nasjonale råd er koplingar der representantar frå ulike fagprofesjonar, fagforbund og studentar møtest, i tillegg er det observatørar frå ulike organ, som NOKUT, Forskingsrådet og Kunnskapsdepartementet, tilstades under rådsmøta. Rådsmøta er koplingar i form av fysiske møte mellom representantane og observatørane. Eg har valt å kalle det for *det eksterne nettverket* fordi eg i dette prosjektet har spurt informantane mine om dei hadde eit nettverk utanfor eigen institusjon, og om dei eller deira høgskule hadde nytte av eksterne nettverk, i samband med høgskulen si implementering av KR. Med *opplevde nytteverdi* siktar eg til "nytte" i form av å vere kjelder til kunnskap og forståing av reforma, eller i form av å vere samtale og refleksjonspart kring reforma og utfordringar med å implementere den.

Tanken min var at små høgskular, pga mindre ressursar enn store høgskular, har meir nytte av eksterne nettverk, og at dei difor også gjer seg meir nytte av eksterne nettverk. Spesielt rekna eg dette som sannsynleg i samband med omfattande reformer. Tidsrommet eg har konsentrert meg om i dette prosjektet er frå reforma vart vedteken våren 2001 og fram til semesterstart hausten 2003.

1.3 Den vidare gangen i oppgåva

I neste kapittel gjer eg greie for eit teoretisk bidrag til forståing av *kvifor* og *korleis* organisasjonar implementerer konsept og eit teoretisk bidrag om *vilkår for læring i organisasjonar*. I kapittel 3 gjer eg greie for det metodiske arbeidet, før eg i kapittel 4 både presenterer og drøftar funna i prosjektet. Avslutningsvis gjer eg ei oppsummering der eg rekapitulerar det mest sentrale ved problemstillinga, funn og konklusjonar, og gjer ei kort drøfting av dette i lys av kva dei kan ha av praktiske og teoretiske implikasjonar.

2. Kontekstuell tilnærming for val av teori

Prosjektet tek utgangspunkt i ei problemstilling med sikte på å drøfte empiriske funn i lys av teori. Det vart ei utfordring for meg, fordi det ikkje utan vidare var sikkert at generell organisasjons- og leiingsteori var gyldig for utdanningsinstitusjonane i UH sektoren.

”Akademiske institusjoner oppfattes som så annerledes enn andre institusjoner at generelle og mer allmenngyldige organisasjons- og styringsmodeller ikke kan benyttes”
(Larsen 2003:102)

Vidare stiller ho seg skeptisk til om det er slik. I si drøfting av dette konkluderer Larsen med at det er grunn til å seie at forskjellen mellom universiteta og andre organisasjonar minskar (Larsen 2003:127). Om universitet og høgskular nærmar seg eller kan ”klassifiserast” i båsen for kunnskapsproduserande organisasjonar kan det tenkjast at generell leiings- og organisasjonsteori kan nyttast i mitt prosjekt.

”Med forventninger om å være effektive produsenter av undervisnings- og forskningstjenester i tråd med det som etterspørres fra brukerne, studenter og arbeidsliv nasjonalt og internasjonalt, kan det synes som om universitetene er i ferd med å transformeres fra kulturinstitusjoner til kunnskapsbedrifter”
(Vabø 2003:Sosiologisk tidsskrift).

Gumport i (Bleiklie & Henkel (red) 2005) skriv at dagens reformering av høgare utdanning medfører at utdanningsinstitusjonar prøver å balansere mellom to uforsonlege motsetnader som ligg i det som Gibbons (1994) omtalar som *mode 1* – krav til fagleg legitimitet og uavhengigskap – og *mode 2* – krav til avkastning og profitt i form av effektiv gjennomstrøyming av studentar og auka forskning både i volum og kvalitet. Sjølv om Gumport (i Bleiklie & Henkel (red) 2005) sitt arbeid, og hennar konklusjonar er knytt til røynda i USA, så viser ho til arbeid gjort av Neave & Van Vught (1991) og til Dill & Sporn (1995), og hevdar at denne trenden også er tilstades i Europa. Gitt at den siste referansen er over 10 år gammal og det eg veit om tilstanden i Noreg⁹, meiner eg at trenden har styrka seg. Gumport si skildring av tilstand i USA er også dekkande for mi erfaring med tilstanden i Norge¹⁰. Spesielt opplever eg at innføringa av den nye

⁹ jf Larsen (2003:127), Vabø og Aamot (2005), Bleiklie, Tjomsland & Østergren (2005) i Michelsen & Aamodt (red.) 2006)

¹⁰ Frå april 2002 til juni 2006 har eg hatt ulike styreverv i UH sektoren, blant anna for lokale og nasjonale studentorganisasjonar og på avdelings- og institusjonsnivå ved høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg legg her mest vekt på mi oppleving av dette som styremedlem i høgskulestyret, frå 2004 til 2006.

finansieringsmodellen for UH sektoren i samband med KR, og styringssignal frå departement og Regjering til høgskulane vinteren 2005/06 gjer at me har gått inn i *mode 2* ”rommet” som Gumport (i Bleiklie & Henkel 2005:128) teiknar for oss. I så måte meiner eg at det er legitimt å gjere bruk av etablert organisasjons- og leiingsteori.

Med utgangspunkt i det empiriske arbeidet eg har gjort, har eg funne det nyttig å gjere bruk av Kjell Arne Røvik (1998) for å hjelpe meg med å forstå kvifor og korleis høgskulane har valt å implementere reforma. I tillegg har eg valt å gjere bruk av Wiggo Hustad (1996, 2002) sine grunnleggande vilkår for læring i organisasjonar som teoretisk utgangspunkt for å drøfte høgskulane sine læringsvilkår og uttalte forståing av reforma.

2.1 Implementering av konsept

Røvik (1998) skriv om korleis organisasjonar adopterar og brukar nye konsept. Eg har valt å bruke omgrepet *implementere* som synonym for det Røvik kallar for å *adoptere*. I kapittel 5-7, tek Røvik føre seg tre hovudspørsmål.

1. *Kvifor og når blir organisasjonar motivert til å adoptere konsept?*
2. *Kva skjer med eit populært konsept når det blir innført i ein organisasjon?*
3. *Kva skjer med organisasjonen?*

Røvik forsyner oss med to nye teoriar som han hevdar er delvis eit supplement og delvis eit alternativ til nyinstitusjonell teori om organisatoriske adopteringsprosessar. Røvik sine to bidrag er; ein teori om organisasjonar si identitetsutvikling og identitetsforvaltning (kapittel 6:118-144), og ein teori om lokal oversetjing av institusjonaliserte organisasjonsoppskrifter (kapittel 7:145-170).

Han presiserer at den delen av boka som tek føre seg *kvifor og når organisasjonar blir motivert til å adoptere populære konsept* ikkje er dekkande for tilfelle der overordna mynde *krav* at organisasjonen adopterar eit konsept (Røvik 1998:113). Denne presiseringa gjer han ikkje for dei to andre spørsmåla. Problemstillinga mi tek rett nok ikkje direkte opp *kvifor* høgskulane blir motivert til å tileigna seg kunnskap om reforma. Men sidan eg også skal sjå på om høgskular har oppnådd forståing i samsvar med departementet si forståing av reforma, er høgskulane sin motivasjon for å implementere reforma noko eg må ha eit bevisst forhold til. Ein meir konkret grunn til å nytte denne delen av Røvik er at sjølv om høgskulane vart pålagt å innføre reforma, så viser det seg at mange høgskular starta reformeringa før reforma vart vedteken, enkelte starta før

Mjøsutvalet overleverte si innstilling¹¹. Høgskulane har av ei eller anna årsak vorte motiverte til å reformere seg sjølve. Vabø (2002) konkluderer i si doktoravhandling med at lokale initiativ gjerne er like viktige for endringsprosessar ved universitet, som statlege reformer, og at dei lokale initiativa er relatert til eit komplekst samspel mellom universitet og samfunn (Vabø 2002:297). Frølich (2004:) har i si doktoravhandling sett på iverksetting av mål- og resultatstyring i akademia. Ho konstaterer at universiteta starta sitt reformarbeid seks til åtte år før Statskonsult gav ut sine rettleiingar i 1988/89. Det kan difor vere nyttig å ta med oss Røvik sin teori om kvifor organisasjonar blir motivert til å implementere ”nye” konsept - i det vidare arbeidet.

I kapittel 6 presenterer Røvik tre teoriar om kvifor organisasjonar blir motivert til å adoptere konsept. Den fyrste er *adopterings pga interne problem*. Det er når organisasjonen sjølv identifiserar ei utfordring og startar søk etter ei passande løysing. Hustad (1996:363) seier det slik: ”*Framtidsbilda og forventingane til seg sjølv som aktør i desse framtidsbilda er det som rammar inn viljen til ny handling.*” Motstykket er *adopterings pga eksternt skapte problembeskrivingar*. Her er tanken at det er eksterne krefter som identifiserar både kva som er problematisk med eksisterande tilstand og kva som er ønska tilstand. *Adopterings som uttrykk for identitetsforvaltning* er Røvik (1998:132) sitt teori bidrag, og han hevdar den har meir forklaringskraft enn dei to føregåande. Her er hovudideen at organisasjonar blir motivert til å implementere når og som fylgje av at organisasjonen sin identitet blir utfordra eller opplevd som problematisk. I lys av denne teorien blir organisasjons ”riktige” konsept/oppskrifter sett på som meiningsberande symbol og identitetsmerke, i den forstand at dei kan påverke aktørane si oppfatning av seg sjølve og at det samtidig gir signal til kven ein er og kva ein identifiserar seg med, eller ikkje identifiserar seg med (Røvik 1998:132).

Når det gjeld Røvik sine teoribidrag om *korleis* og *kvar* organisasjonar overset konsept, så er dei knytt til empirien eg har henta inn i samband med spørsmålet: *Korleis ”små” høgskular gjekk fram for å tileigne seg forståing av KR*, frå hovudproblemstillinga mi. I kapittel 7 presenterer Røvik virusteorien og oversettingsteorien, som supplering til, og modifisering av, nyinstitusjonell teori om adopteringsprosessar. Virusteorien er ein teori der det blir argumentert for at forsøk på ei frikopling mellom språk og praksis ofte ikkje vil vere permanent, men meir ein mellombels tilstand. Konsept har ofte eit stammespråk, eller som Røvik skriv ”*er godt språkleggjorde idear*”. Ved å studere implementeringsprosessar si utvikling over tid, hevdar

¹¹ Ein av høgskulane eg har vore i kontakt med i samband med dette prosjektet starta reformeringa i 1999.

Røvik å sjå at omgrep og uttrykk etterkvart nedfeller seg og pregar handlingar i organisasjonen. Årsaka er at organisasjonen etterkvart opplever ein slags schizofren tilstand den ikkje klarar å handtere over tid. Det fører til at organisasjonen prøver å minske avstand mellom uttalt praksis og reell praksis (Røvik 1998:150). Eg gjer ikkje nærmare greie for virusteorien då mitt prosjekt er svært avgrensa i tid og i så måte vil ha liten nytte av denne teorien. Eg må difor sjå til oversettingsteorien som eit teoretisk analyseverktøy for høgskulane sine lokale oversetjingar av KR.

I samband med oversettingsteorien viser Røvik til to spreingsteoriar utvikla av Bruno Latour (1986), Diffusjonsmodellen som illustrerer spreinga med ringar i vatn, og oversettingsmodellen¹² som seier at oppskriftene ikkje taper energi, men faktisk får tilført ny energi for kva gong dei blir omsette. Det vil seie at når ein organisasjon tek i bruk ei oppskrift så blir det lagt merke til av tilstøytande organisasjonar. Denne merksemda gjer at oppskrifta flytter seg vidare. Latour sin oversettingsmodell handla ikkje spesifikt om organisasjonar, men Røvik argumenterer for at den også kan tilføre ei forståing av det som skjer når organisasjonar adopterar eit konsept. Latour har sjølv formulert seg slik:

”...the spread in time or space of anything – claims, orders, artefacts, goods – is in the hands of people; each of these people may in many different ways, letting the token drop, or modifying it, or deflecting it, or betraying it, or adding to it, or appropriating it.”
(Latour 1986:267)

Det er dette Røvik (1998:153) tek tak i når han vidare stiller seg spørsmåla *kvifor, kvar og korleis* organisasjonsoppskrifter blir omsette. *”Det er et faktum at konsepter gjerne blir bearbeidet og omformet når organisasjoner forsøker å adoptere dem.”* (Røvik 1998:153). I dette prosjektet er eg oppteken av *korleis* og *kvar* oversettinga har funne stad. På spørsmåla om *kvar føregår oversettinga* og *kven er oversettaren* skil Røvik (1998:156) i hovudsak mellom to *arenaer*, i organisasjonsfeltet eller i den enkelte organisasjon. Mitt arbeid viser at oversettinga har skjedd internt ved kvar enkelt høgskule. Eg let difor teoriane om oversettingar i organisasjonsfeltet kvile. Organisasjonsinterne oversettingar er omfattande oversetjingar og krev tilpassing av konsept internt i organisasjonen (Røvik 1998:159). Fleire aktørar eller grupper i organisasjonen kan ha slike roller. Røvik beskriv rolla som ein ”broker” (på norsk ein meklar eller tolk). Leiarar

¹² Denne modellen hevdar Latour gir ei meir empirisk framstilling av korleis sosiale artefakter faktisk spreie seg (Røvik 1998:152).

kan spele rolla som ”broker”. Andre døme på ein ”broker” er når organisasjonen tilset personar i øyremerkta stillingar på permanent eller mellombels basis for å lage ein organisasjonstilpassa lokal variant av konseptet. Typiske stillingar er kvalitetssikrings stillingar knytt til internkontroll krav og HMS arbeid¹³. Begge høgskulane i utvalet mitt tilsette ein prosjektkoordinator og oppretta ei prosjektgruppe i denne ”broker” rolla.

Røvik (1998:160) skil mellom fire ulike tilnærmingar på korleis organisasjonar overset og tek i bruk konsept *konkretisering*, *delvis imitering*, *kombinering* og *omsmelting*. Mitt empiriske arbeid har ikkje gått djupt nok inn i dei interne oversettingsprosessane til at eg med overbevising kan identifisere dei fire ulike tilnærmingane. Likevel tyder det empiriske materialet på at teorien om konkretisering er mest aktuell for dette prosjektet. Konkretisering kan enkelt forklarast med at organisasjonen prøver å *tolke* og *tydleggjere* (frå generelt til spesifikt) eit konsept med sikte på at det skal nedfellast i konkrete rutinar og aktivitetar. Årsaka til ei slik tilnærming er at konsept ofte er veldig generelle i si utforming og difor krev mykje tolking og tilpassing før ein kan ta dei i bruk i ein spesifikk organisasjon eller til å løyse eit spesifikt problem. Tidlegare forskning kring statlege UH reformer, inklusive kvalitetsreforma, indikerar at UH reformer og KR er generelt utforma med behov for lokal tilpassing (Vabø 2003, Sataøen 2005).

Så langt har eg presentert teori eg vil nytte for å tolke og analysere *kvar* oversettinga av reforma har skjedd og *korleis* høgskulane har tolka og teke i bruk reforma. I tillegg har eg kort nemnt tre teoriar om *kvifor* høgskulane kan ha vorte motivert til å implementere reforma. Når det gjeld dei empiriske funna kring *i kva grad høgskulane har tileigna seg forståing av reforma i samsvar med departementet* har eg valt Wiggo Hustad (1996) si doktoravhandling som teoretisk utgangspunkt. Hustad skriv om grunnleggande vilkår for læring i organisasjonar og vart eit naturleg val fordi datamateriale mitt tyda på at høgskulane hadde vore gjennom ein vellykka læringsprosess og hatt gode læringsvilkår.

2.2 Vilkår for læring i organisasjonar

I avhandlinga presenterte Hustad (1996) fem grunnleggande vilkår for læring i organisasjonar, som seinare har vorte til seks (Hustad 2002). Dei tre fyrste vilkåra *kreativt kaos*,

¹³ Mange høgskular opprettar i desse dagar eller har alt oppretta denne typen stillingar – knytt til intern kvalitetssikring av høgskulen sine fagleg tilbod – som ein konsekvens av at dei no sjølve står ansvarlege for at utdanningstilboda tilfredstiller myndigheitene sine krav. April 2006 tilsette HSF ein person i eit eittårleg engasjement som rådgjevar. Ho er tilknytt høgskulen sin sentrale studieadministrasjon og er primært engasjert for å arbeide med høgskulen sitt system for kvalitetssikring.

vilje og *autonomi* er grunnleggande vilkår for at kunnskapsprosessar skal starte, og vilkåra *redundans* og *naudsynt variasjon* ser ut til å auke kvaliteten på kunnskapsutviklingsprosessen (Hustad 1996:382). Det siste vilkåret *mekanismar for samhandling* blir av Hustad beskrive som ei plattform for samhandling. Hustad skriv vidare at mangel på eit eller fleire av vilkåra kan medføre imperfeksjonar. Hustad har henta mykje inspirasjon til sitt arbeid frå Nonaka (1994).

Hustad (1996) og Nonaka (1994) er lite presise når dei gir vilkåra innhald. Hustad truleg som fylgje av at Nonaka sin artikkel handsamar kreativt kaos og naudsynt variasjon noko overflatisk. For å gi vilkåra presisjon i møte med empiri i kapittel 4, har eg funne det naudsynt å tolke, drøfte og operasjonalisere Hustad (1996) og Nonaka (1994) sine vilkår.

2.2.1 Kreativt kaos

Kreativt kaos er eit vilkår med mange dimensjonar. Eg gjer difor ein grundig gjennomgang av det og avsluttar med ei oppsummert framstilling av det. Nonaka (1994:28) skriv at kreativt kaos oppstår naturleg i organisasjonar som opplever ei krise. Det gir auka spenning i organisasjonen, og fører til at den rettar si merksemd mot konkretisering og løysing av utfordringa/krise (Nonaka 1994). Eg tolkar dette til at *vilje til handling* oppstår i organisasjonar som opplever ein uønska tilstand. Vidare skriv Nonaka at krise kan vere skapt av kontekstuelle svingar og omskifte, eller ved at leiarane prøver å skape ei intern ”krise” ved å gi organisasjonsmedlemene ei eller fleire store utfordringar.

”In the information processing paradigm, a problem is simply given and a solution is reached through a process of combining relevant information based on a preset algorithm. But this process ignores the importance of problem setting – defining the problem to be solved. In reality, problems do not present themselves as given but instead have to be constructed from the knowledge available at a certain point in time and context.” (Nonaka 1994:28).

Nonaka seier her at evna til å identifisere og å konkretisere utfordringar er avgjerande. Dette forstår eg til å vere eit sentralt og viktig poeng i Nonaka sin artikkel. Vidare skriv han at kreativt kaos berre oppstår om organisasjonsmedlemmane reflekterer over eigne handlingar, om ikkje vil kontekstuelle omskifte og svingingar føre til destruktivt kaos Nonaka (1994:28). Samla forstår eg dette til at kreativt kaos oppstår som følge av at det finst vilje til handling og at viljen til handling oppstår som følge av at organisasjonen opplever omskifte og kaos, ein uønska tilstand.

Mi tolking av dette er at om kreativt kaos skal innetrefte, er det a) viktig at organisasjonar er i stand til å fange opp og tolke signal. Dette handlar om organisasjonen sine kommunikasjons

evner (Wadel 1999, 2005). Vidare må organisasjonen b) vere i stand til å bruke informasjonen i kombinasjon med eiga røynd og røynsle. Dette er refleksjonsarbeid for å forstå og å sjå egne mål, verdiar og handlingar i eit framtidig bilde. Det krev kunnskap og læring om framtidige mål/behov, verdiar og metodar. Om refleksjonsarbeidet føre til at organisasjonen opplever avvik mellom egne mål, verdiar og/eller handlingar og det framtidige bilde, vil det utfordre organisasjonen til å endre egne mål/behov, verdiar eller handlingar (Glosvik 2000, 2002). Om organisasjonen då har vilje til å agere på utfordringa vil det fører til at kreativ kaos oppstår og til at organisasjonen rettar si merksemd mot å konkretisera utfordringa og å løysa den (Nonaka 1994:28, Hustad 1996:363).

Verken Nonaka (1994) eller Hustad (1996) gjer dette resonnementet i sine forklaringar av kreativt kaos. Med utgangspunkt i sitatet av Nonaka meiner eg at resonnementet kan forsvarast, og at *a* og *b* kan tolkast til å vere logiske sekvensielle faktorar som må oppfyllest om organisasjonar skal komme i ein tilstand der dei opplever kreativt kaos. Ei slik tolking av Nonaka viser at organisasjonar må meistre utfordringar som kommunikasjon (*a*) og refleksjon kring og læring av ny ”etablert” kunnskap (*b*), for å komme i ein tilstand som fører til kreativt kaos. Cato Wadel (1999, 2005) og Øyvind Glosvik (2000, 2002) sine teoriar kan nyttast til å forklare kor komplisert og vanskeleg det kan vere å meistre *a* og *b*. Å fange opp og tolke signal er noko organisasjonar gjer meir eller mindre konstant. Det viktige spørsmålet er; kva signal er viktige å fange opp? Det spørsmålet fordrar to ting. For det fyrste at mottakar lyttar etter signal og for det andre at ein er i stand til å tolke signal.

”Alle budskap i kommunikasjon kan sies å ha to dimensjoner: en dimensjon som går på sak – saksbudskap – og en annen dimensjon som går på forholdet mellom de kommuniserende parter, det vil si en relasjonell dimensjon.” (Cato Wadel 2005:93)

”Forskning på kategorisering av budskap tyder på at folk flest grupperer budskap ut fra relasjonelle forhold heller enn semantiske og saklige.” (Cato Wadel 1999:20)

Wadel ber oss vere merksame på at relasjonelle forhold påverkar tolking av ein bodskap, og dermed også forståinga av informasjonen i bodskapen. Ein organisasjon sine kommunikasjons- og relasjonsevner er med andre ord med og påverkar kva informasjon organisasjonen tileignar seg og korleis dei forstår den. Dårleg utvikla evner til å fange opp og forstå signal, vil føre til at ein kan oppfatta signal seint eller feil, med dei fylgjene det har. Det er ikkje berre stimuli som avgjer om me opplever tilstand som omskiftande eller kaotisk, men også

våre evner til å registrere og tolke stimuli. Hustad gjer sjølv eit poeng ut av det når han fortel historia om frosken som ikkje reagerer på at vatnet han sit i langsamt blir varmare og varmare og til sist tek livet av frosken, men frosken som blir slept opp i kokande vatn hoppar umiddelbart vekk (Hustad 1996:70). Det vil seie at stimuli ikkje er stimuli før ein er i stand til å fange opp stimuli. Eit praktisk døme på dette er ei historie frå ein tidlegare kollega av meg. Mann hennar jobba den gongen på ”Verket” i Årdal (Hydro aluminium). Der var det ei ordning med at tilsette som hadde forslag til korleis arbeidsplassen kunne spare pengar, auke inntening eller forbehold på annan måte, kunne sende inn sine forslag. Forslag som blei nytta fekk utbetalt solide bonusar. Mannen fekk ein bonus på kring 100 000,- kroner. Historia viser at stimuli til utvikling og læring ikkje berre kjem utanfrå, men viktigast av alt viser historia at verksemda hadde system for å fange opp, tolke og reflektere over signal. Eit døme i motsett lei var på Kveldsnytt 20. mai i år. Då blei det meldt at Gilde og Mattilsynet hadde vurdert ecolie smitta lammesteik som så lite farleg at dei godkjende lammesteika for sal i butikk. Om kjøtet var ufarleg eller ikkje, hadde på det tidspunktet lite å bety for Gilde og Mattilsynet sitt truverde hjå publikum. Det var ei avgjersle som syner at personane som gjorde desse vurderingane enten ikkje hadde fanga opp, klart å tolke og eller å forstå konsekvensane det kunne få å godkjenne ecolie smitta mat for sal. Om dette var uheldige handlingar og vurderingar gjort av enkelt personar, eller om dette var handlingar i tråd med kvalitetssystema så syner det at kvalitetssystema til Gilde og Mattilsynet var i utakt med konteksten rundt dei.

”Læringsbehovet hos den eine aktøren kan oppstå berre fordi den andre aktøren har lært noko nytt, ikkje av nokon anna grunn. Læring er først og fremst eit spørsmål om forhold mellom menneske.” (Glosvik 2000:22).

Evne til å kombinere eiga røynd og røynsle med ny informasjon, og å avgjere kva dette betyr, fordrar at organisasjonar har eit minne (ein kunnskaps- og røynslebase) som organisasjonen kan dra veksle på i kombinasjon med den nye kunnskapen. At organisasjonar kan ha eit minne er det fleire som tek til orde for, td Nonaka (1994) sin kunnskapsbase jf Hustad (1996:83), Glosvik (2000:72) sitt organisasjonsminne og Wadel (2002:71) sine oppskrifter. Mykje av doktoravhandlinga til Glosvik (2000) omhandlar korleis organisasjonsminne blir utfordra, på ulike nivå og strukturar, i møte med ny kunnskap og andre si læring. Historia om Gilde er eit godt døme på dette.

Glosvik problematiserer mellom anna at organisasjonsminne kan vere hemmande og

styrande for læring i organisasjonar, fordi organisasjonsminne er til for å halde orden på organisasjonar (Glosvik 2002). Han talar om tre nivå for læring, og seier at fyrste ordenslæring er det organisasjonar kan, det organisasjonar lærer nytt er andre ordenslæring og det som gjev meining er tredjeordenslæring (Glosvik 2002). Vidare seier han at desse tre nivåa er gjeldande både for organisasjonen som regulative, normative og kognitive system. Dette har Glosvik framstilt i fylgjande tabell:

Tabell 1: Læringsnivå og institusjonalisering (etter Glosvik 2002)

		Ulike måtar å sjå organisasjonar:		
		Som regulerande system utanfor den enkelte	Som sosiale, inkluderande gruppefellesskap	Som kognitive bilete i hovudet til den enkelte
Læring på ulike nivå: Nivå 3 styrer 2. Nivå 2 styrer 1. Ein hierarkisk logikk ↓		Reglar; lover; formelle styringssystem; standardprosedyrer og handlingsgrep	Forventningar; formelle/uformelle standarder; haldningar og verdiar	Kategoriar; identitetar; typologiar; måtar å sjå verda på; ord og omgrep som styrer handling
<i>Første ordens læring</i>	<i>Styring gjennom stabilitet</i>	Opplæring – trening, instruksjon; kontroll	Sosialisering inn i arbeidsfellesskapet, innføring i verdiar	Rekruttering av folk med "rette" kognitive kategoriar
<i>Andre ordens læring</i>	<i>Styring gjennom fornying</i>	Nye teknikkar, reglar og prosedyrer; pilotprosjekt; evalu.	Endra sosial feed-back; nye målgrupper	Endra rollemodellar; kopiering og imitering av andre
<i>Tredje ordens læring</i>	<i>Styring gjennom rammer som styrer andre prosessar</i>	Omorganiseringar; større organisasjons-, lov- og regelendringar; endra mål på overordna nivå	Endring i verdigrunnlag; td. skifte i politisk leiing; dialogar og samtale mellom leiarar	Grunnleggjande og konstituerande opplevingar som individ nyttar for å tolke verda

Ecolie saka er eit døme på tredje ordens læring, ikkje berre for Gilde og Mattilsynet, men for Noreg som nasjon. Våre forskrifter og lover måtte endrast fordi ein ny og farlegare type ecolie har vorte identifisert og spreidd seg i Noreg. Lovene og forskriftene blei endra fordi vår kognitive forståing av røynda (konteksten) i Noreg har vorte endra. Ecolie smitte har gått frå å vere noko som gir kvalme og ubehag, til å kunne skape livstruande nyresvikt. I dette tilfellet har vår forståing av røynda vorte endra – vårt kognitive bilde av røynda – og ført til endring i regulerande system. Det har ikkje ført til endringar i våre normative verdigrunnlag. Me har oppretthalde eit verdigrunnlag om at det skal vere trygt å ete mat som er kjøpt eller produsert i Noreg.

2.2.1.1 Kreativt kaos oppsummert

Om kreativt kaos skal oppstå er det fyrst og fremst viktig at organisasjonar er i stand til å fange opp og tolke signal, jf Wadel (1999, 2005). Vidare må organisasjonen vere i stand til å nytte informasjonen den har fanga opp i kombinasjon med eiga røynd og røynsle. Om

refleksjonsarbeidet fører til at organisasjonen opplever avvik mellom egne mål, verdier og handlingar og det framtidige bilde, vil det utfordre organisasjonen til å endre egne mål/behov, verdier eller handlingar, jf Glosvik (2000). Dersom organisasjonen har vilje til å agere på utfordringa vil det føre til at kreativ kaos oppstår og fører til at organisasjonen rettar si merksemd mot å konkretisera utfordringa og å løysa den.

2.2.2 Vilje

”Når vilje blir oppfatta som eit objektorientert medvit knytt til ein framtidig situasjon ser ein og at viljen er ei grensesettande orientering av handlingsrommet. I Norne er dette eksplisitt uttrykt som å vere ”determined not to be sidetracked”. Viljen bidreg til framdrift, men samstundes til å hindre at handlingane tek vegar som ikkje blir oppfatta som formålstenlege. Vi kan såleis hevde at sterk vilje gir klårare, meir eintydig retning, medan svak vilje gir vinglingsrom. Implikasjonane for læring er fleire: Eit handlingsrom prega av sterk vilje vil innebere færre handlingsval, men større sjanse til å korrigere kursen, under føresetnad at vilje ikkje er stå sterk at ein ikkje tek problem undervegs innover seg. Men færre handlingsval gir mindre rom for prøving og feiling, og såleis redusert rom for læring forstått som feilretting. Motsett vil eit vinglingsrom gi større høve til prøving og feiling, men redusert høve til å vurdere kva som er feil, sidan det er uklårt kva ein vil oppnå.” (Hustad 1996:364)

Eg tolkar Hustad si drøfting til å understreke at organisasjonar må balansere mellom å vere målbevisst og søkande i sine handlingar av omsyn til langsiktig effektivitet og måloppnåing. Stadig å lytte etter nye signal kan medføre at organisasjonen stadig må vurdere egne mål og handlingar. Det er alltid mogeleg å lære meir, men om ein organisasjon berre driv med læring blir det ikkje produsert noko. Sagt på ein annan måte, det er tider då organisasjonar må vise vilje til læring og tider dei må vise vilje til produksjon, og at ei konstant slagside til ei av dei er skadeleg for begge. Denne tolkinga meiner eg er samsvarande med det Hustad skriv i sin konklusjon.

”...sjølv om det er viktig å vere lærande, så er det også viktig å ikkje gjennomføre endringar over alt, heile tida. Kostnaden med endringar kan lett overstige gevinsten.”
(Hustad 1996:378)

2.2.3 Autonomi

”Men om viljen til handling finst, treng ikkje det vere nok. Evna må også vere der. Og denne evna kan vi dele opp i evner hos den eller dei handlande og dei rammvilkåra som omgir handlinga. Det vil seie at sjølv om både vilje, kaos, redundans og variasjon finst, så vil fråvere av det siste vilkåret – autonomi – hemme handlingsrommet og såleis kunnskapsutviklingsprosessen. Dette vil til dømes vere tilfelle i sterkt formelt styrde organisasjonar.” (Hustad:364).

Eg forstår handlingsrommet – autonomi – til å vere ein konstruksjon av evner, kunnskap

og avgrensande strukturerande vilkår, konstruert for å løyse ei utfordring. Til meir desse tre faktorane avgrensar konstruksjonen sin sjølvstendige kapasitet til å løyse ei utfordring, til mindre autonom er konstruksjonen. Ut i frå denne forståinga av autonomi har eg laga ein tabell som syner fire ”hovudkonstruksjonar” av autonomi med tanke på å løyse ei gitt utfordring.

Tabell 2: Fire former for autonomi, gitt ulike rammevilkår og ulike evner og kunnskap organisasjonen disponerar for å løyse ei utfordring

Organisasjon (eller person) har	Handlefridom til å løyse ei gitt utfordring etter eige ynskje	Avgrensa handlefridom til å løyse ei gitt utfordring etter eige ynskje
Gode evner og kunnskap til å løyse ei gitt utfordring	Heilskapleg autonomi (td statstilsett universitets professor)	Fagleg autonomi (td BI tilsett professor)
Manglande evner og kunnskap til løyse ei gitt utfordring	Vilkårs autonomi (td statstilsett faglærer som ikkje er fagleg oppdatert)	Ingen autonomi

Me ser at ulike konstruksjonar gir ulik autonomi til å handtere ei gitt utfordring. Vidare seier Hustad at autonomi avheng av i kva grad aktørane er i stand til å skape seg sjølv handlingssrom i sine relasjonar, men også i kva grad relasjonen er villig til å gi dei handlingssrom. ”Autonomi er såleis gitt eit innhald gjennom forhandling og handling.” (Hustad 1996:365). Autonomi handlar i så måte også om å gjere seg fortent til tillit og å få tillit i relasjonar. Tillit knyter saman autonomi og redundans. Tillit skapar redundans gjennom inkludering og ansvar, som igjen gir auka autonomi pga mindre avgrensande rammevilkår. Dette skal eg forklare nærmare i kapittel 2.2.5.

2.2.4 Naudsynt variasjon

Verken Nonaka eller Hustad definerar presist kva som er nok eller for lite variasjon. Dvs at Nonaka heilgarderar når han skriv *dekker variasjonsbreidda* som kunnskapen skal nyttast i/på. Hustad sette meg på sporet om at dette vilkåret er noko problematisk å forholde seg til, men han får etter mitt syn heller ikkje heilt grep på det. Han skriv:

”Naudsynt variasjon er det siste av Nonaka sine grunnleggande vilkår. Med det meiner han at organisasjonen må ha same variasjonsbreidda som det mangfaldet den skal handtere. Eg er i prinsippet samd med Nonaka. Organisasjonen bør ha evner til å møte eksternt utløyste stimuli på ein passande måte. Det bør finnast organisasjons- og leiingselement som er merksame i høve ekstern tilpassing og intern intergrasjon. Når eg likevel er reservert til dette punktet hos Nonaka heng det saman med at han her ikkje fyl opp sitt eige dynamiske perspektiv. Om organisasjonen alt har utvikla kunnskap nok til å møte alle situasjonar, og har utforma organisasjonselement i samsvar med det, kvar blir det då av det eigentleg skapande og dynamiske?” (Hustad 1996:72)

Hustad (1996) eller Nonaka (1994) sine definisjonar gav meg ikkje noko godt utgangspunkt for drøftinga og analysearbeidet. For at eg skal kunne nytte naudsynt variasjon som teoretisk vilkår i mitt prosjekt må naudsynt variasjon gjerast meir eksplisitt og få eit tydelegare innhald. Til det gjer eg bruk av omgrepa strategisk-, taktisk- og operativt nivå. Omgrepa har eg ”lånt” av Hustad (1996:85-89). Strategisk nivå er der det blir bestemt å utvikle nye handlingsmåtar. Taktisk nivå er der utforminga av nye handlingsmåtar skjer, og operativt nivå er der handlinga skal gjennomførast. I arbeidet med KR kan me identifisere det politiske nivå som strategisk nivå, og departementet som taktisk nivå. Vidare ser eg høgskulane som operativt nivå. Den faglege leiinga ved høgskulane vel eg å identifisere som valte representantar for det operative nivå, jf Larsen, Maassen & Stensaker (2004:18), Bleiklie (1993), Gammelsæter & Dimmen (1999). Den administrative leiinga ved høgskulane er støttefunksjon for den faglege leiinga, jf Gammelsæter, Dimmen & Kyvik (1999:101). Det er denne forståinga av omgrepa (strategisk, taktisk og operativt) eg legg til grunn vidare i oppgåva. Hustad sin bruk av omgrepa var retta mot å beskrive aktivitetar i organisasjonar. Eg meiner likevel at min bruk av omgrepa er tenleg og kan forsvarast sidan det i mitt tilfelle er statlege organ med klare hierarkiske avgjerds- og funksjonsnivå, som meir utgjer ein heilskap enn uavhengige enkelt organ.

Eg har vore oppteken av å finne høgskulane sin vilje for å ta i bruk reforma og deira vilkår for å tileigne seg ”rett” forståing for reforma. Det gjer at det er to sider ved naudsynt variasjon som er viktig for drøftinga og analysearbeidet mitt. Den fyrste er at manglande variasjon på operativt nivå, dvs i samband med høgskulane si interne tolking og læring av reforma, kan føre til at tolkinga og læringa av reforma blir avgrensa. Det kan igjen avgrense den praktiske bruken internt, fordi det ikkje vart tilført nok operativ kunnskap i konkretiseringsprosessen. Den andre årsaka har å gjere med høgskulane sin vilje til å lære seg, eller å omstille seg, i tråd med reforma. Manglande variasjon på taktisk nivå, dvs i samband med skapinga av reforma, kan ha ført til at nokre (eller alle) av dei som ikkje har vore med på kunnskapsprosessen føler at dei ikkje har blitt høyr/innlemma/ inkludert, jf Wadel (2004) og Solberg og Skjetne (1999). Noko som igjen kan føre til at dei opplever ein negativ relasjon (eit dårleg følelesforhold) til reforma, som vidare kan påverke viljen og motivasjonen til å lære om og omstille seg i tråd med reforma, jf Wadel (2004) og Cummings og Worley (2001).

No står det att å gi naudsynt variasjon eit dimensjonalt innhald, som kan nyttast når høgskulane sin vilje til å tileigne seg forståing av reforma og deira uttalte forståing av den skal

drøftast og analyserast i kapittel 4.4. Det er to faktorar som påverkar storleiken til *naudsynt variasjon* med tanke på høgskulane sin vilje til å implementere reforma. Det er mangfaldet av oppgåver som høgskulane utøver og dei tilsette på operativt nivå sin grad av vilkårs autonomi, jf tabell 2 på side 19. Når me veit at omfanget av oppgåvene som høgskulane i Noreg utøver, og at statstilsette har stor grad av vilkårs autonomi, så betyr det at for å sikre vilje må det ha vore brei involvering frå operativt nivå i samband med utarbeidinga av KR på taktisk nivå. Vilje forstått som lyst til å bruke eller lære seg den utvikla kunnskapen, i dette tilfelle KR. Vilje kan oppnåast ved hjelp av tillit. Om operativt nivå har tillit til at deira interesser er ivaretekne, reduserer det risiko for manglande vilje. Valde representantar kan representere breidda (variasjonen) til det operative nivå i kunnskapsprosessar. Tillit fjernar ikkje risiko for dårleg kvalitet på kunnskapen. Kvar representant er berre i stand til å representere ein del av breidda på kunnskapen til det operative nivå. Det vil seie at om kunnskapsbreidda er stor trengst det fleire representantar for å sikre kvaliteten på kunnskapsprosessen. Når det gjeld å sikre kvaliteten på den interne forståinga av reforma ved høgskulane, så er breidda i dei operative arbeidsoppgåvene ved den enkelte høgskule ein avgjerande faktoren. Det betyr at dei fagtilsette som er den gruppa av tilsette med størst mangfald i sine arbeidsoppgåver, i teorien skal ha vore den gruppa av tilsette med størst representasjon i tolkings og konkretiserings arbeidet ved den enkelte høgskule.

Eg har tilført *naudsynt variasjon* nokre refleksjonar som gir meir presisjon når det empiriske materialet skal analyserast og drøftast. Vidare skriv eg at tillit kan redusere storleiken på naudsynt variasjon. Inkludering fører til tillit, og tillit fører til betre kommunikasjon fordi ein ikkje blir så ”hårsår”. Tillit gir ”takhøgde” i relasjonar slik at hjelp eller støttande handlingar blir oppfatta som hjelp, og ikkje som nødhjelp eller kritikk på manglande evne, jf Wadel (2004:73). Det er tillit, samhandling og arbeidsdeling neste vilkåret handlar om.

2.2.5 Redundans

Redundans er ”*ei bevisst overlapping av informasjon, arbeidsoppgåver og leiaransvar*” (Hustad 1996:70). Når deltakarar deler eller overlappar kvarandre på desse tre punkta, får dei innsyn i, og forståing for, kvarandre sin kunnskap, arbeid og ansvar. Det opnar for at dei kan kommunisere med kvarandre om kunnskap, arbeid og ansvar i ein meningsfull dialog.

”Ein tilleggs kvalitet som følger med redundans er at det opnar for innsyn i andre sine gjeremål. Dermed aukar organisasjonen fleksibiliteten. Fleire er i stand til å løyse same oppgåva, og ein treng ikkje vente på at bestemte personar blir ledige. Gjennom innsyn

kjem gjensidig tillit, og redusert høve til bløff. Tillit er saman med ansvar kjerneelement i kunnskapsorganisasjonen sin produksjonsmåte. Redundans framstår såleis som eit viktig grunnleggande vilkår for fleire prosesselement i kunnskapsorganisasjonen.” (ibid)

Hustad skriv ”Ein tilleggs kvalitet som følgjer med redundans er at det opnar for innsyn”, men det er då verkeleg slik at det er når ein gir andre innsyn – inkluderar og gir tillit – at det opnar for redundans. Redundans oppstår ikkje av seg sjølv. Redundans oppstår ikkje før det er aksept for å dele. Ein må invitere til å dele og motparten må akseptere å dele. Hustad skriv det sjølv også ”Gjennom innsyn kjem gjensidig tillit, og redusert høve til bløff”. Det er slik eg vel å forstå redundans i det vidare arbeidet, som *samhandling som fylgje av tillit*. Wadel (2004) peikar på innlemming og Solberg og Skjetne (1999) på involvering av deltakarar som verkemiddel for å oppnå tillit, betre kommunikasjon og motivasjon. Det er tydeleg at redundans og naudsynt variasjon er vevd saman av faktorane tillit, vilje og motivasjon. Når nokon skal arbeide saman for å løyse ei felles utfordring oppstår det behov for å koordinere samarbeidet. Koordinering krev kommunikasjon mellom dei handlande slik at dei forstår kvarandre eintydig. Det er dette det neste og siste vilkåret handlar om.

2.2.6 Mekanismar for samhandling

I sin avsluttande konklusjon peiker Hustad på eit vilkår som var avgjerande for Norne prosjektet, men som Nonaka ikkje har drøfta.

”Ord som tillit, ansvar og felles mentale modellar blir nytta som grunnlag for vellykka kunnskapsutvikling på kollektivt nivå. I Norne har vi sett at formaliseringa av eit handlingsgrunnlag gjennom kontraktar, og ikkje gjennom formaliseringa av handling, har vore viktig.” (Hustad 1996:366)

Den gangen kalla Hustad det for det *institusjonelle kontraktfesta grunnlaget*, seinare, eit arbeidsnotat, har han valt å kalle dette mekanismar for samhandling (Hustad 2002).

”Kva som avgjer ein aktør sin vilje til å dele kunnskap med andre, som i sin tur kan komme til å tene pengar på det ein har delt? Truleg er det to typar mekanismar som styrer dette, og dei er resultat av gradar av tillit eller avstand. Om eg har stor tillit til at den som mottek mitt bidrag vil nytte det, og gi meg kreditt for mitt bidrag (gjennom referansar i tekst som er det vanlege i akademiske krinsar), er det stor sjanse for at eg bidreg. Eller at den eg deler med er ein som har synt gjennom handling at han/ho bidreg med sin kunnskap til meg, at eg har tillit til, ja til og med liker vedkommande. I økonomisk orienterte verksemdar kan det hende at det finst kjenslemessige eller tillitsbaserte relasjonar. Det mest vanlege er likevel at relasjonen er av formell karakter (mellom bedrifter, avdelingar, etc.).”

Av dette kan me forstå at mekanismar for samhandling er å finne som variantar mellom full tillit eller ingen tillit. Forstått som at når det er full tillit mellom partar så er det ikkje behov for å avklare noko mellom dei, i samband med ei samhandling. Partane føler seg trygge på å oppnå eit rettferdig utfall. Når tillit er totalt fråverande, må det utarbeidast detaljerte avklaringar (juridiske kontraktar) for å sikre partane mot alle moglege relasjonelle konflikter. Røynda er som regel ein stad mellom desse to ytterpunkta. Hustad (1996) sine mekanismar for samhandling kjenner me att som td stillingsinstruksar, arbeidskontrakt, leigekontraktar osv. Dette er strukturelle og regulerande mekanismar som danner eit grunnlag, ei plattform, for samhandlinga. Desse mekanismane er til for å redusere eller å fjerne risikoen ved å samhandle. Det er ikkje slike mekanismar som skapar verdiar, trivsel, motivasjon og tillit. Det er ikkje slike mekanismar for samhandling eg har sett etter i dette prosjektet. Eg har sett etter mekanismar som *aktingsforhold*, *motivasjonsforhold*, *tillitsforhold* og *læringsforhold*. Dette er relasjonelle mekanismar som me finn i sosiale relasjonar. Sosiale relasjonar består av rettigheit og plikter mellom deltakarane i relasjonen. Wadel (1999, 2002, 2004, 2005) sine teoriar om kommunikasjon, læring, relasjonar og samhandling var viktige byggesteinar då eg utforma problemstillinga og intervjuguiden. Dette er knytt til den delen av problemstillinga som tek opp spørsmålet om høgskulane sin bruk av og opplevde nytteverdi av eksterne nettverk i samband med høgskulane si læring og konkretisering av KR. Eg ser ikkje bort frå Hustad sin teori i det vidare arbeidet, men vil løfte fram Wadel (ibid) som teorigrunnlag for å drøfte og å analysere dei empiriske funna kring dette.

Samhandling er ei av dei mest grunnleggjande relasjonelle omgrep me har (Wadel 2002:15). Den folkelege måten å tenkje samhandling på er at samhandling er bygd opp av separate individuelle handlingar. Men i relasjonell tenking er det samhandlinga som fører til individuelle handlingar. Med andre ord, det som skjer i eit fellesskap legg føringar for kva den enkelte gjer. Samhandling der læring er målsettinga, er basert på to delehandlingar, å lære til seg og å lære frå seg. Slik samhandling kallar Wadel for læringsforhold (Wadel 2002:16). Læringsforhold er basert på tillit. Når det er gjensidig tillit har me å gjere med tillitsforhold. Læringsforhold er vidare basert på akting. Gjensidig akting gir aktingsforhold. Læringsforhold er ofte basert på gjensidig følelsesforhold. Læringsforhold krev at partane er motiverte til å lære og i stand til å motivere kvarandre. Gjensidig motivering i læringsforholdet er eit motivasjonsforhold. Desse fire forholda forsterkar kvarandre, eller forstyrrar kvarandre, alt etter om dei er positivt eller negativt lada (Wadel 2002:16). Læringsforhold er ein del av ein sosial

relasjon. Normalt er sosiale relasjonar overordna læringsforhold. Det vil seie at dei rettigheitlar og plikter som følgjer den sosiale relasjonen er meir omfattande enn dei som gjeld læringsforholdet (Wadel 2002:29). Me kan då trekke den slutninga at sosiale relasjonar har avgjerande påverknad på læringsforhold. Vidare har me til ei kvar tid læringsforhold til fleire personar som blir mobilisert etter behov. Slike læringsforhold er ikkje avgrensa til formelle grenser, og dei fleste læringsforholda me har er kopla til ulike nettverk. Nettverk av læringsforhold kan vere tette eller lause, og ofte påverkar dei kvarandre (Wadel 2002:37-42). Slik påverknad er relasjonell påverknad med omsyn til læring (2002:41, 2005:57). Læringsforhold kan også vere organisert i team, då har alle i teamet læringsforhold til kvarandre (Wadel 2002:43).

2.3 Vilkår for endring

Det siste teoretiske bidraget i oppgåva er Cummings og Worley (2001) sine fem indikatorar for måling av varig endring av åtferd. Desse punkta er:

- 1) *Knowledge*: I kva grad har organisasjonsmedlemmane kunnskap om den tilsikta åtferda? Er den god nok til å kunne utføre tilsikta åtferd?
- 2) *Performance*: I kva grad blir tilsikta åtferd utført? Dette kan målast både i frekvens, tal gonger brukt, og i tal individ som nyttar tilsikta åtferd.
- 3) *Preferences*: I kva grad er endringa akseptert av individet? Det er her snakk om individet si private oppfatning og ikkje i kva grad individet utfører tiltenkt åtferd. Skjer endra åtferd motvillig eller under aksept?
- 4) *Normative consensus*: Dei tilsette ser seg einige i dei nye måtane å gjere ting på. Den nye åtferda er fornuftig i forhold til den gamle måten.
- 5) *Value consensus*: Er det ein felles aksept for dei verdiane endringa medfører? Det er her snakk om verdiane i form av moral og etikk. Desse verdiane er abstrakte og ofte subjektive.

Cummings & Worley hevdar at rekkefølgja til indikatorane er logisk. Dei argumenterer med at individet fyrst må ha kjennskap til tilsikta åtferd før ein kan utføre den. Vidare påstår dei at individ som har akseptert verdiane endringa medfører, meiner at den nye åtferda er formålsteneleg. Dersom dei meiner at åtferda er formålsteneleg er det stort sannsyn for at dei sjølve nyttar den. Ei endring er ikkje ferdig gjennomført eller stabil før det er felles aksept for verdiane endringa medfører, jf Cummings og Worley (2001). For dette prosjektet er spesielt punkta 1, 3, 4 og 5 aktuelle då det er desse eg har innhenta empiri om. Punkt 2 har eg tileigna meg kunnskap om frå sekundære kjelder.

2.4 Teoretisk rekapitulasjon og utgangspunkt

Med utgangspunkt i Hustad (1996, 2002) sine teoriar om vilkår for læring i organisasjonar

kan det tenkjast at forklaringa på at den normative delen av reforma ikkje har vorte innført er at eit eller fleire av vilkåra for læring ikkje har vore tilstades. At det kan ha ført til at ein eller fleire imperfeksjonar mellom departementet si forståing av Stortingsmeldinga og den faktiske utøvinga i klasseromma. Ei anna teoretisk forklaring på mine funn våren 2004 kan vere at dei relasjonelle forholda i læringsmiljøet til høgskulane kan ha ført til feiltolking av budskap og/eller manglande motivasjon til å tileigne seg kunnskap om KR, jf Cato Wadel (2002, 2004). Ei tredje teoretisk forklaring kan vere at reforma har utfordra høgskulane på tredje ordens nivå for læring, men at dei ikkje var motivert til å lære eller å akseptere reforma fordi høgskulane ikkje opplevde nok kaos og omskifte.

Mi samla forståing av Hustad (1996) og Glosvik (2000) seier meg at organisasjonar som sjølvmotivert skal oppnå tredje ordens læring, må oppleve kreativt kaos og ha nok autonomi til kunne konstruere eit organ med nok autonomi til å løyse utfordringa. Når eg skriv sjølvmotivert så er det fordi Glosvik (2000:339) skriv at statleg regulering av kommunar eller endring av vilkåra for kommunane, kan vere læring på tredje nivå utan at kommunane har noko dei skulle ha sagt. Eit sentralt spørsmål i dette prosjektet blir om høgskulane har vore sjølvmotiverte til å reformere, eller om reformeringa må forståast som eit reint statleg pålegg. Om det har vore eit reint statleg pålegg, og det har medført endringar, kva vil det ha å seie for vilkåret *kreativt kaos* i lærings- og kunnskapingsprosessar? Er kreativt kaos også tilstades i tvungne læringsprosessar?

Med utgangspunkt i mine tidlegare funn og min kjennskap til teori heldt eg det som truleg å finne at det var motstand mot den normative delen av reforma og at manglande læringsvilkår for å tileigne seg kunnskap om reforma, har ført til at høgskulane praktiserte ei anna forståing av reforma enn slik StL, UHR og FF forstod den. Eg reserverer med to atterhald til desse hypotesane. Den fyrste reservasjonen går på at dette prosjekt har henta empiri frå institusjonsnivå medan mine tidlegare arbeid har vore på "klasseroms nivå". Det vil seie at det kan vere avvik mellom institusjonane si utrykte forståing av reforma på institusjonsnivå og den faktiske utøvinga av reforma i "klasseromma". Den andre reservasjonen eg gjer er at eg har gjort StL, UHR og FF si forståing av reforma til den "rette" forståinga. Desse organa kan like så godt ha tileigna seg "feil" forståing av reforma som høgskulane. Med andre ord at det kan vere StL, UHR og FF som forstår reforma feil og ikkje høgskulane, eller at alle forstår den "feil" jf departementet si forståing. Neste kapittel går inn på korleis eg metodisk har gått fram for å kartlegge høgskulane si forståing av, haldningar til og deira kontekstuelle læringsvilkår for KR.

3. Metode

Eg har i dette prosjektet nytta Sigmund Grønmo (2004) si bok *Samfunnsvitenskapelige metoder* som fagleg grunnlag for det metodiske arbeidet. I det fyrste underkapitlet 3.1 rissar eg opp prosjektet sine perspektiv og mål, og metodiske val som fylgje av dei. Deretter gjer eg greie for utvelgjinga av utval og informantar, før eg i underkapittel 3.3 gjer greie for korleis innsamlinga og den vidare handsaminga av empirien. I kapittel 3.4 blir det gjort greie for bruk av sekundære kjelder og til sist i kapittel 3 gjer eg ei vurdering om datakvaliteten er av relevans for problemstillinga. Ei slik vurdering byggjer på mange forhold, og dei viktigaste er *sannskapsforplikting, vitenskaplege prinsipp for logikk og språkbruk, utveljing av data, utveljing av informasjonstypar og gjennomføringa av datainnsamlinga* (Grønmo 2004:218).

3.1 Det analytiske perspektivet til prosjektet

Prosjektet er eit eksplorerande empirisk studie, jf Grønmo (2004:85) av høgskulane sin *læringsprosess* i startfasen av høgskulane si implementering av KR. Den er gjort for å lære korleis eit utval høgskular har tileigna seg forståinga av KR og kva forståing dei oppnådde. Eg har henta inn empiriske data kring kontekstuelle tilhøve som organisering, relasjonar og kommunikasjon i samband med reformarbeidet. Det er også gjort ei enkel assosiasjonsanalyse for å få fram informantane sine haldningar til reforma. Assosiasjonsanalysen blir presentert i kapittel 4.4.2. *Vilje*.

Eg har kartlagt høgskulane sine arbeidsmetodar, læringsmiljø, opplevde nytteverdi av det eksterne nettverket og deira utrykte forståing av reforma. Målet er å auke kunnskapen om høgskulane sine arbeidsmetodar, og om læringsvilkåra til deira, var formålstenelege eller ikkje for innlæringa av KR. Kunnskapen er meint å danne grunnlag for grundigare og generaliserande undersøkingar.

Høgskulane sin læringsprosess skjedde i ein kontekst – eit læringsmiljø – og eg har sett nærmare på høgskulane sin bruk og opplevd nytteverdi av det ytre læringsmiljøet, det eg kallar for det eksterne nettverket. Det vil seie at det er informantane, som representantar for høgskulane, sin bruk og opplevd nytteverdi eg har samla empiri om. Eg har gjort ei enkel og eksplorerande kartlegging av personar¹⁴, organ¹⁵ og koplingar i dette nettverket, og relasjonane informantane i

¹⁴ I denne samanheng meint som personar med stor kunnskap om reforma og sektoren. Vidare at vedkommande pga sin kunnskap har vore sentral for reformprosessen generelt eller ved høgskulane i mitt uval.

utvalet mitt tok del i og var ein del av. Eg håpar å kunne gi svar på spørsmålet: *Vart eksterne nettverk opplevd som nyttige for reformarbeidet ved høgskulane?*

Som nemnt har eg praktisk erfaring frå samspelet mellom institusjonar i UH sektoren, men eg hadde liten forskingsbasert kunnskap om dette då prosjektet tok til. I tillegg var eg oppteken av å skaffe meg teoretisk og empirisk forståing om leiing av høgskular i møte med krav og forventingar frå omverda. Eit av måla med prosjektet var difor å tileigne meg meir teoretisk og empirisk kunnskap om dette samspelet gjennom eit forskingsbasert arbeid. Prosjektet inneheld ein beskrivande og ein forklarande del. Grønmo (2004:357) skil mellom *tjukke* og *tynne* etnografiske beskrivingar. Den delen av problemstillinga som stiller spørsmål til, 1) korleis høgskulane organiserte arbeidet, 2) kva som utgjorde det eksterne nettverket i samband med dette arbeidet og 3) den opplevde nytteverdien av det eksterne nettverket, er av den tynne sorten. Grønmo (2004:357) forklarar tynne etnografiske beskrivingar slik:

”Etnografiske beskrivelser som konsentrerer seg om framstillingar av faktiske forhold slik disse observeres av forskeren, kalles tynne beskrivelser.”

Den delen av prosjektet som gjer ei samanlikning av høgskulane og departementet si forståing av reforma er mest eit forklarande studie, jf Grønmo (2004:360), men har også element i seg av å vere eit forståande studie, jf Grønmo (2004:371). Som eg sjølv skriv i samband med problemformuleringa mi; *”Funn som kan vere med på å styrke ei hypotese om at høgskulane forstod eller ikkje forstod reforma i samsvar med oppdragsgivar – Stortinget og departementet – vil vere eit bidrag til å forstå og å forklare tilstand i UH sektoren i etterkant av implementeringa av reforma.”*

Det har også vore eit mål at masteroppgåva skulle gi meg metodisk erfaring som ved seinare høve kan nyttast til å uforme betre og meir omfattande opplegg. Noko eksplorerande studiar er veileigna til, jf Grønmo (2004:86). Tidshorisonen som er studert er i tid avgrensa til perioden frå Stortingsmeldinga blei vedteken våren 2001 til semesterstart hausten 2003, som var fristen for innføringa av reforma. Prosjektarbeidet er gjennomført frå september 2005 til september 2006. Det empiriske materialet er samla frå september til desember 2005.

Eg hadde lyst å gjere eit arbeid med sikte på teorigenerering og heilskapleg forståing av tema i problemstillinga mi, men av ressursmessige årsaker ikkje vore i stand til å ha eit stort nok

¹⁵ Organ er i denne samanheng meint som organisasjonar eller ei samling av personar med felles agenda og koordinerte handlinar, det vere seg formelle eller uformelle.

utval av informantar jf Grønmo (2004:84). Utvalet mitt har med andre ord meir vorte eit pragmatisk utval, jf Grønmo (2004:85). Denne erkjenninga vart saman med min manglande kunnskap kring problemstillinga, både empirisk og teoretisk, avgjerande for at eg valde å gjere eit eksplorerande prosjekt med innhenting av kvalitativt data i tråd med Grønmo (2004:84-86,375). Det gjer at mine funn vil vere tufta på eit noko tynt grunnlag og må nyttast med atterhald, og at generalisering av funna ikkje er eit mål med prosjektet. Som Grønmo (2004:91) skriv ”*De metodologiske vurderingene er imidlertid viktigere enn de ressursmessige.*”. Konflikten mellom det å gjere eit forskingsbidrag og prosjektet sine faglege og økonomiske ressursar har eg følt som utfordrande. Eg har difor nytta mykje tid til å lese om reforma og sektoren, for å prøve å kompensere for dette¹⁶.

Analyseeininga til prosjektet er små statlege høgskular i Noreg, operasjonalisert som norske statlege høgskular med mindre enn 3000 studentar. Det er høgskulane som aktør prosjektet har konsentrert seg om, jf Grønmo (2004:106). Undersøkinga har henta inn informasjon om aktørane sine handlingar og meiningar kring implementeringa av reforma, og informasjon om høgskulane sine relasjonar i og til eksterne nettverk i UH sektoren. Det er formelle eigenskapar ved den relasjonelle dimensjonen eg har innhenta empiri om, forstått i tråd med Grønmo sin definisjon:

”Dette kan være informasjon om hvor sterk relasjonen er, om den er formell eller uformell, om relasjonen er positiv eller negativ, om den preges av gjensidighet mellom de to enhetene eller domineres av den ene enheten, og, i så fall, hvilken retning den ensidige relasjonen har, det vil si hvilken av enhetene som dominerer relasjonen.”

(Grønmo 2004:110)

Analysenivå har vore på organisasjonsnivå, Grønmo kallar dette for meso nivå (Grønmo 2004:82). Med tanke på kva forhold som delvis blir drøfta i analysen kan det argumenterast at dette studiet grensar mot makronivå.

3.2 Utvelgjinga av høgskular og informantar

Jamfør mi framstilling og drøfting av dei metodiske utfordringane og problemstillinga i prosjektet, var det for meg naturleg å starte den empiriske oppnøstinga i overgangen mellom departementet og høgskulane sitt institusjonsnivå, der desse to møtest. Som informantar på vegne av høgskulane har eg valt å nytte personar som deltok i implementeringsarbeidet av KR på

¹⁶ Dette gjer eg nærare greie for i kapittel om andre kjelder.

institusjonelt nivå ved dei utvalde høgskulane. Å få innsyn i deira opplevingar, syn og kunnskap om arbeidet med reforma vil vere viktige empiriske kunnskapskjelder, jf problemstillinga i dette prosjektet. Det blei vidare bestemt at 8-9 informantar var eit akseptabelt tal gitt type undersøking og rammevilkår.

”Samlinga av alle enhetene som problemstillingen gjelder for, kaller vi studiens univers.”
(Grønmo 2004:83).

Då dette prosjektet tok til var det 25 statlege høgskular i Noreg¹⁷. Undersøkingseiningane mine er norske statlege høgskular med mindre enn 3 000 studentar, jf problemstillinga i prosjektet. I den omtalte tidsperioden var det 12 høgskular som hadde mindre enn 3 000 studentar, og som dermed kan kallast utvalsuniverset til dette prosjektet. Fem av dei 12 institusjonane ligg så langt vekke at dei pga av økonomiske ressursar ikkje var aktuelle. Utvalsuniverset å velje mellom vart av den grunn redusert ned til sju høgskular. Av desse var det tre som hadde mindre enn 2 000 studentar og fire som hadde meir enn 2000. For å dra nytte av eigne erfaringar valte eg å plukke ut høgskular som likna mest mogleg på HSF i storleik og organisasjonsstruktur. Den vidare utvelgjinga var i mindre grad styrt av mine preferansar.

Med utgangspunkt i nemnte argument og ressursramme blei fire høgskular (A, B, C og D) spurt om å vere med i prosjektet. Det blei gjort ved at eg fyrst ringte til direktørane ved høgskulane for å spørje om dei kunne tenkje seg å vere utvalet mitt. Eg rekna med at direktørane hadde vore sentrale i arbeidet med implementeringa av reforma ved dei einskilte høgskulane, noko eg fekk stadfesta i telefonsamtalen. Å kontakte direktørane hadde to funksjonar, 1) få lov til å nytte institusjonen i utvalet mitt, og samtidig 2) få ein aktuell informant. Direktørar blei valt som fyrste kontakt og informant, fordi eg rekna med at direktørar hadde eit heilskapleg oversyn over prosessane og arbeidet i samband med KR. Rektorane blei vurdert til å ha same kvalitetar, men då eg ynskte å halde meg til ein kontaktperson ved kvar institusjon måtte eg gjere eit val. Det er ikkje nokon tunge argument for valet av direktør som informant framfor rektor, men meir ei overbevising om at innføring av KR har vore ei administrativ oppgåve¹⁸.

Ved høgskule D var direktøren nyttilsett, og hadde ikkje vore med på

¹⁷ Tala er henta frå <http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/bn.html> 8 mars 2006.

¹⁸ Eg har sjølv skreve ein upublisert artikkel; *Kvalitetsreforma i høgare utdanning - Ei leiarutfordring* (eit arbeidskrav i faget utdanningspolitikk ved høgskulen i Sogn og Fjordane våren 2004), der eg argumenterer for ein påstand om at innføringa av KR fram til og med våren 2004 i stor grad har vore knytt til dei administrative/strukturelle endringane reforma har i seg.

implementeringsarbeidet ved den aktuelle høgskulen. Dette reduserte utvalet mitt ned til tre høgskular. Dei resterande tre var positive til å vere med på prosjektet, og det blei avtalt at eg skulle sende ut meir detaljert informasjon om prosjektet pr e-post. I e-posten blei direktørane bedne om å stadfeste om dei kunne vere med i mitt utval eller ikkje. A og B sa seg raskt villige, medan C var nølende. Etter at eg hadde gjort avtale med A og B, sa også C seg villig til å vere med. Direktøren ved C blei då spurt om å vere testinformant for intervjuguiden min, noko han sa seg villig til. Eg valde å nytte to institusjonar og ikkje tre.

Begge institusjonane organiserte implementeringsarbeidet som prosjekt. Vidare utvelgjing av informantar blei gjort blant personar som hadde vore deltakarar i prosjektgruppa. Både ved høgskule A og B var prosjektgruppa samansett av tilsette frå sentraladministrasjonen, dekanar, studentrepresentantar og ein tilsett prosjektkoordinator. I tillegg til å intervjuere direktørane valte eg å intervjuere representantane for dei fagtilsette (dekanar), på den måte fekk eg informantar både frå den administrative og den faglege leiinga. Ei anna føremon var at dekanane var ein del av høgskulen si formelle leiing, noko som auka sannsynet for at dei hadde vore deltakarar i det formaliserte nettverket av råd, organ og/eller utval i UH sektoren. Eg valde bevisst å ikkje intervjuere studentar, då eg sjølv kjenner den rolla og det nettverket, men også fordi dei ikkje i det daglege er ein del av høgskulen si institusjonsleiing. Prosjektkoordinatorane blei også valt vekk fordi heller ikkje dei i det daglege er ein del av høgskulen si institusjonsleiing. Eg spurde direktørane kven som hadde vore dekan i den aktuelle perioden frå våren 2001 til semesterstart 2003, og vidare selektering skjedde ved å nytte dekanar som sa seg villige til å bli intervjua, og som kunne intervjuast til ulikt tidspunkt på same dag.

Eg ville samanlikne høgskulane si forståing av reforma med personar eller organ, som har vore med å definere eller utforme reforma. Då eg valde informantar frå departementet var det fordi det var Stortingsmeldinga som skulle iverksettast og ikkje alle eventuelle synspunkt i førekant av den¹⁹. Den endelege problemstillinga spør difor om departementet og høgskulane hadde samsvarande forståing av reforma. Informantane frå departementet fekk eg "tildelt" etter at eg hadde sendt ein e-post med informasjon om prosjektet der eg ønska å snakke med to personar. Når det er sagt, så har eg fått snakka med personar som var sentrale i arbeidet med å utforme og iverksettinga av reforma frå departementet si side. Mitt endelege utval av informantar vart seks

¹⁹ Med andre ord at det ikkje nødvendigvis er den same intensjonen og forståinga som ligg til grunn i Stortingsmeldinga som den Ole D. Mjøs hadde då han tok til ordet for å reformere UH sektoren i 1996, eller for den saks skuld i Mjøsutvalet sin NOU.

personar frå to ulike høgskular og to personar frå UDF, i tillegg at eg har gjennomført eit test intervju med ein informant frå høgskule C.

Grønmo (2004:122) framhevar fire kjeldekritiske vurderingar; *tilgjenge*, *relevans*, *autentisitet* og *truverde*. Eg meiner at dette kapitlet har synt at eg har fått tak i empiriske kjelder som både er av interesse og av relevans for problemstillinga. Dei to siste punkta kjem eg tilbake til i neste kapittel.

3.3 Gjennomføring av intervju og handsaming av empiri

Ei veke før intervjuet fekk informantane tilsendt ein e-post vedlagt eit tosidars dokument med informasjon om tema for intervjuet. Der stod det også meir om meg og min bakgrunn²⁰. På det fyrste intervjuet hadde eg med meg intervjuguiden både i papirutgåve og på datamaskina, og gjorde notat frå intervjuet på desse. I tillegg nytta eg ein digital opptakar, slik at samtalen blei registrert. Eg frykta at teknologien kunne ta fokus vekk frå dialogen, og at det kunne skape avstand mellom meg og informantane. Denne frykta synte seg grunnlaus, i det minste registrerte ikkje eg at teknologien forstyrra intervjusituasjonen. Elles har eg ved alle intervju prøvd og vere observant på informanten, og prøvd å skape ein god relasjon mellom oss. Dette for å prøve unngå at ein dårleg relasjon skulle kunne påverke kommunikasjonen og dialogen negativt, jf Wadel (1999). Dette var spesielt viktig fordi eg hadde få informantar, og eg måtte få mest og best mogeleg informasjon frå kvar av dei. I det heile har eg opplevd å ha veldig god dialog med informantane, og mitt inntrykk er at dei har vore opne og ærlege i sine svar. I avsluttinga av kapittel 3.1 lova eg å ta for meg dei to siste kjeldekritiske vurderingane *autentisitet* og *truverde*, jf Grønmo (2004:122), i dette kapitlet. Eg meiner at metoden for gjennomføringa av intervju har sikra at eg har snakka med rette vedkommande. Eg har ikkje ”avslørt” informantane i feilaktig eller mistenkjeleg framstilling av opplevingar eller fakta, som tilseier at nokon av informantane ikkje er truverdige. Til det er det å seie at intervju heller ikkje var avhøyr, men likna kvardagslege samtalar. Informanten er lova anonymitet, i tillegg ser eg ikkje at informantane kan ha motiv for å gi feilaktig informasjon.

Intervjua med direktørane og departementet tok kring to timar kvar. Dette var lange intervju, så det vart lagt inn ein ”kaffipause” halvvegs ut i intervjuet. Intervjua med dekanane tok kring fem-seks kvarter og blei gjennomført utan pause. Eg stilte mange opne spørsmål til informantane. Både under intervjuet og i etterkant såg eg at enkelte av svarea hadde vore

²⁰ Alle desse informasjonsbrev er vedlagt bak i oppgåva.

spennande å fylgje vidare, men det var det ikkje høve til då tema og spørsmål i intervjuguiden var omfattande. Til ein viss grad blei dette likevel gjort, td når det var informasjon som var nært knytt til problemstillinga, td i form av informasjon om haldningar/vilje til reforma eller informasjon av relasjonell art, td haldningar til personar, organ eller koplingar i det eksterne nettverket.

Eg har ikkje stilt alle spørsmåla frå intervjuguiden til alle informantane. I dei tilfella eg har utelete å stille eit eller fleire spørsmål, er årsaka at eg tidlegare i samtalen hadde fått dekkande informasjon, eller at spørsmålet ikkje var av relevans ut frå alt fram kommen informasjon. Andre gonger har det vore behov for å stille oppfylgjande spørsmål eller å stille spørsmål som tidlegare har vorte svart på. Det blei gjort fordi eg måtte forsikre meg om at informanten hadde forstått spørsmålet, eller i tilfelle der eg fekk sprikande eller uventa svar. Der eg følte det var behov, stilte eg oppsummerande spørsmål med mi tolking av informanten sine utsegn. Informantane stadfesta mi oppsummering, eller gav meg utfyllande forklaringar der eg hadde tolka svara feil. Eg var bevisst på å prøve og unngå å vere leiande i mine oppsummeringar og når eg måtte udjupe omgrep og spørsmål.

Tre intervju avveik frå plan. Eit måtte avbrytast eit stykke ut i intervjuet. Då kom det fram at informanten ikkje hadde vore medlem i prosjektgruppa for høgskulen si implementering av reforma. Intervjuet blei stoppa og det blei gjort forsøk på å finne ein ny informant, men det lukkast ikkje. I det andre tilfellet fekk eg ikkje festa intervjuet til disketten. Heldigvis gjorde eg gode notat under intervjuet og redda mykje med det. Det hjelpte sjølvstakt at eg oppdaga svikten mot slutten av intervjuet. Eg sette meg umiddelbart ned og rekonstruerte intervjuet ut frå notata og eige minne. Eg rakk heller ikkje å gjennomføre meir enn $\frac{3}{4}$ av intervjuet. Den resterande delen av intervjuet blei gjort over telefon. Informanten har i ettertid lese gjennom mi avskrift av intervjuet og har ikkje reagert på innhaldet. Det tredje intervjuet som avveik frå plan var eit godt intervju det praten gjekk lett, men nettopp difor rakk me ikkje å bli ferdig med meir enn $\frac{3}{4}$ av intervjuet. Resten avtalte me å gjere over telefon, men det blei det ikkje noko av. Eg sende difor dei resterande spørsmåla som ein e-post i håp om å få nokre svar. Dette lykkast og eg fekk nokre konkrete, men forholdsvis korte svar tilbake.

I etterkant nytta eg opptaka av intervjuet til å transkriberte alt ordrett til Word tekstar. I regel skjedde dette i eit bussete på veg heim, med andre ord medan intervjuet og inntrykk enno var friskt i minne. Det var ein nøysamleg prosess, men fordelene var at eg fekk lytte gjennom

intervjua grundig. Der eg var i tvil om tolkinga av svara, eller følte at eg ikkje hadde fått nok utfyllande svar, blei det notert ned oppfylgjande spørsmål. Kvar enkelt informant fekk seinast nokre dagar etter intervjuet lese gjennom det transkriberte intervjuet. Det blei sendt som e-post, saman med oppfylgjande og avklarande spørsmål eg hadde notert meg under gjennomlyttinga og transkriberinga. Merknadar og utfyllande svar som kom i retur er det teke omsyn til, og dei er redigert inn i dei transkriberte intervjua.

Då alle transkriberte intervju var godkjende av informantane, starta eg den vidare handsaminga og analyseringa av empirien²¹. Intervjuguiden hadde fire overordna tema, 1) *kommunikasjon og relasjonar*, 2) *utfordringar i samband med implementeringa av reforma*, 3) *forståing av reforma* og 4) *generelle, men personlege, spørsmål relatert til hendingar i og om sektoren*. Desse tema blei nytta til å sortere den innsamla empirien og etterkvart sortert i eigne underkategoriar. All informasjon blei sortert under ein passande kategori som td *forståing av reforma, relasjonelle forhold, organisering* eller *kommunikasjon* og vidare sortert etter høgskule og informant. Kvar slik kategori har vorte analysert, drøfta og oppsummert i eigne notat. Ved fleire høve har empirien vorte handsama i to eller fleire slike underkategoriar. Etterkvart blei funn og drøftingar i desse notata til eigne, eller sett saman til, avsnitt i kapittel 4 i oppgåva.

Samla har eg snakka med 5 av 20 aktuelle informantar frå dei utvalte institusjonane. I tillegg har eg gjennomført eit test intervju av direktøren ved høgskule C. I ettertid har eg også snakka med prosjektkoordinatoren ved høgskule B. Det var ein kort samtale på kring 15 min, der eg fekk nokre korte og vage innblikk i hennar arbeid og bakgrunn. Samtalen måtte brytast, og det har ikkje lykkast å få tak i vedkommande på nytt. Eg har ved fleire høve prøvd å få kontakt med prosjektkoordinatoren ved høgskule A utan å lykkast.

Alle informantar og høgskular i utvalet er framstilt anonymt. For lesarar av oppgåva har informantane fått kvart sitt nummer i staden for namn, og høgskulane ein bokstav. Eg har konsekvent skrive det informantane har sagt på nynorsk, og eg har endra kjønn på fleire av personane som mine informantar refererar til. Informantane har lese gjennom utdrag frå oppgåva der dei er sitert eller framstilt, og alle har godkjent dette. Alt dette er gjort fordi eg lova informantane anonymitet. Eg trur dette har gagna prosjektet meir enn det har gjort skade. På den eine sida har dette hindra meg i å nytte informasjon og sitat, som eg kunne tenkje meg å ha nytta,

²¹ Totalt dreiar det seg om sju transkriberte Word dokument på tilsaman 109 sider, der det lengste er på 24 sider og det kortaste på 5 sider.

men på den andre sida hadde gjerne ikkje informantane vore så opne og ærlege utan anonymiteten, og eg ville ha gått glipp av essensiell informasjon. Eg trur likevel eg har klart å framstille, og å balansere, mitt samla inntrykk av empirien på ein slik måte at det rettferdiggjør mitt totale inntrykk av dei faktiske hendingane og informantane sine opplevingar av dei.

3.4 Andre kjelder

Eg har lese mykje som på ulikt vis har vore relatert til UH sektoren og i sær til KR. Dette har vore debattinnlegg og kronikkar publisert på Internettutgåvene til ulike fagtidsskrift, organ eller presse²², offentlege dokument som NOU'ar og Stortingsmeldingar i tilknytning til KR. I tillegg har eg følgd nøye med og lese storparten av det som har vorte publisert på Røkkansenteret og NIFU STEP si nettside for fylgjeevalueringa av reforma. Vedlagt bak i oppgåva ligg ei liste over dei kjeldene eg har henta mest informasjon frå. Eg har også gjort søk i Atekst for å finne tilbake til kronikkar og debattar frå tida før og etter nedsettinga av Mjøsutvalet. Eg har samla informasjon kring reforma og sektoren sidan våren 2002.

Desse kjeldene har vore nyttige for prosjektet i og med at dei har gitt meg eit inntrykk av tilhøva i UH sektoren etterkvart som KR tok form. Dette bildet har danna eit bakteppe for mitt arbeid og mine analyser. Fara er at slike kjelder kan vere uttrykk for enkeltpersonar sine subjektive synspunkt utan å vere ankra i metodisk arbeid. Då eg intervjuar departementet og spurde dei kva som hadde vore mest negativt med reforma og arbeidet med den, fekk eg dette svaret:

*”Samfunnsdebatten kanskje, dei som i ettertid brått oppdaga at det har skjedd ei reform, dei som ikkje fylgde med i timen. Det gjekk eit par år før du fekk dette opprøret på universitetet i Oslo blant anna. Dei baserar si forståing av reforma på feil grunnlag”
- Det som står i Aftenposten? ”Ja, litt sånn omtrentleg omgang med fakta. Me er litt overraska over at professorar, som har store krav til at det dei uttaler seg om fagleg skal vere 100% korrekt, kan handsame fakta så slumsette når det kjem til reforma.”*

Eg trur eg har vore i stand til å halde enkelte framstillingar av reforma på avstand og at bakteppet mitt meir er summen av alle inntrykka og at det gir eit balansert bilde av røynda. Likevel er det eit kognitivt bilde som stadig blir endra i møte med nye inntrykk og informasjon. Då prosjektet tok til hadde eg eit inntrykk av at det var stor motstand mot reforma, spesielt mot den delen som omhandlar dei faglege og pedagogiske sidene. Det viste seg at eg i liten grad fann

²² Mange av desse er UH sektoren sine eigne nyheits- og informasjonskanalar som UHR, StI, NTNU, På høyden, Stud vest, NSU og UFD/KD.

slike haldningar blant mine informantar. Eg har i liten grad leita spesifikt etter kjelder som står i motsetnad til eller i kontrast til mine funn, drøftingar eller konklusjonar. Mine søk etter informasjon har vore med utgangspunkt i kva eg har oppfatta som relevante kjelder. Eg har tilstreva å vere objektiv, og søkt til ulike typar kjelder. Sjølv om eg har vore bevisst mi eiga røynd og røynsle, og tilstreva objektivitet i arbeidet, så blir mitt kognitive bilde av røynda alltid eit subjektivt bilde. Det har vore der når eg har tolka og analysert det empiriske materialet frå informantane mine. Eg trur likevel at min bruk av sekundere kjelder har vore nyttig, og i større grad vore til hjelp enn til skade. Nokre av kjeldene er nytta direkte i oppgåva, i form av sitat eller referansar, der desse har vore med å utdjupe, illustrere eller å bygge opp under eigne empiriske funn og drøftingar.

3.5 Metodisk vurdering av problemstilling og innsamla empiri

I boka skriv Grønmo (2004:76) dette i si oppsummering om tema problemstilling: ”*En problemstilling er en formulering om avstanden mellom det vi vet, og det vi ønsker å vite.*”. Det meiner eg å ha synt at mi problemstilling er. Likevel ynskjer eg å poengtere at eg ikkje har ei bastant forståing av dette. I den innleiande delen av kapitlet skriv Grønmo (2004:61) at i forskning er gode spørsmål viktigare enn rette svar. I mitt tilfelle har problemstillinga vorte til pga min manglande kunnskap, om samspel og påverknad mellom offentlege organisasjonar og omverda i samband med ei reformering av den aktuelle sektoren, og min kjennskap til etablert generell organisasjonsteori og empiri. Dette prosjektet har vore viktig for mi faglege utvikling og forståing av tematikken i prosjektet, og i så måte meiner eg å ha stilt gode spørsmål kring og i problemstillinga. Eg håpar sjølvsagt at arbeidet også har verdi for andre, men det har eg ei heller audmjuk innstilling til pga kompleksiteten i temaet, og at eg enno forstår meg sjølv som ”fersk” forskar både med tanke på min teoretiske og empiriske kjennskap til tema og problemstilling i dette prosjektet.

Ved innsamling av kvalitative data er det fleire typiske problemstillingar som kan påverke datamaterialet sin relevans for problemstillinga, og forskaren si forståing av datamaterialet. Eg har så langt i kapittel 3 synt korleis eg metodisk har tenkt og handla, og i samband med det lyfta fram nokre metodiske utfordringar. For å vurdere om datamaterialet er av relevans for problemsillinga må forskaren vise at det metodiske arbeidet er i tråd med vilkår for metodisk arbeid. Grønmo seier at dei viktigaste er *sannskapsforplikting, vitskaplege prinsipp for logikk og språkbruk, utveljing av data, utveljing av informasjonstypar og gjennomføringa av*

datainnsamlinga (Grønmo 2004:218). Det er vidare det samla uttrykk av desse som seier noko om datamaterialet sin kvalitet.

”I den forstand kan de fem forutsetningene betraktes som kriterier for vurdering av datakvaliteten. Det finnes imidlertid en enda mer systematisk framgangsmåte for å vurdere datakvaliteten i samfunnsvitenskapelig studier. Denne framgangsmåten tar utgangspunkt i to overordnede kriterier for kvalitetsvurderinger. Disse kriteriene, som sammenfatter det viktigste ved de fem ovennevnte forutsetningene for god datakvalitet, kalles reliabilitet og validitet.” (Grønmo 2004:220)

Eg vil no gjere vurderingar av datakvaliteten med omsyn til *reliabilitet* og *validitet*. Høg reliabilitet i lys av dei fem tidlegare vilkåra for god datakvalitet er fyrst og fremst knytt til det metodiske arbeidet med å velje ut informasjonstypar og *datainnsamlinga*. Til sjuande og sist handlar reliabilitet, om datamaterialet er pålitelig og at ein ville fått identiske data ved å nytte same metode ved fleire høve, jf Grønmo (2004:222). Identiske data er vanskeleg å etterleve i kvalitative prosjekt, blant anna fordi innsamlinga av data er avhengig av forskaren si kontinuerlege tolking av informasjonen han møter under innsamlinga av data. Her må det erkjennast at den enkelte forskar har sin unike bakgrunn og vil difor møte og tolke informasjon i lys av det. I tillegg vil personkjemi, det relasjonelle forholdet, mellom intervjuar og informant påverke dialogen og tolkinga av spørsmål og svar dei i mellom. Men prinsippet er viktig. Det bør vere styrande for forskaren sine metodiske val og dokumentering av det metodiske arbeidet.

I mi framstilling av det metodiske arbeidet har eg peika på to element som problematiske i samband med *datainnsamlinga* som er av relevans for datamaterialet sin reliabilitet. Dette var at tal informantar og svar blei redusert i forhold til det som var planen. I tillegg har eg drøfta mi eiga rolle i møtet med innhenta informasjon i analysearbeidet. Det siste vart grundig drøfta og avslutta med ei erkjenning om at forskaren aldri er ”naken” når han samlar inn eller analyserar kvalitative data, som i mitt tilfelle. At tal informantar, som i utgangspunktet blei vurdert til å vere stort nok, blei redusert, og at to intervju ikkje blei 100% gjennomført, har vore ei utfordring for det analytiske arbeidet. Sjølv om eg i etterkant fekk svar over telefon og e-post, så har dette redusert det innsamla empiriske materialet, og eg føler at eg ikkje nådde eit mettingspunkt ved at informasjonen blei ”gamalt” nytt. Spesielt gjeld det for tilhøva ved høgskule A, der berre eit av intervju blei gjennomført etter plan. Når det er sagt så var mengda av informasjon likevel høg ved høgskule A (37 sider ved høgskule A, mot 39 sider ved B) og at det i eksplorerande prosjekt ikkje er krav om å nå eit mettingspunkt på same måte som i generaliserande prosjekt. Samla

vrderar eg datamaterialet til å ha nok intern og ekstern reliabilitet til å tilfredstille reliabiliteten til eit kvalitativt og eksplorerande prosjekt.

Validitet er meir komplekst enn reliabilitet, både fordi det er mindre presist og meir omfattande. Validitet handlar i prinsippet om datamaterialet er gyldig for problemstillinga som skal undersøkast. Det er vidare vanleg å skilje mellom ei rekkje ulike validitetstypar. Grønmo nemner *openbar validitet* generelt, og *kompetanse validitet*, *kommunikativ validitet* og *pragmatisk validitet* for kvalitative data (Grønmo 2004:234). Når det gjeld openbar validitet er den forstått som tilfredstillande når det er openbart at innsamla data er treffande for prosjektet si problemstilling. Kompetanse validitet siktar mot forskaren sin metodiske kompetanse for det prosjektet som har vorte gjennomført. I Kommunikativ validitet er det spørsmål om kor vidt forskaren har vore i dialog om det metodiske opplegget med andre personar, for å drøfte og reflektere over den aktuelle metoden. Ein vanleg måte å gjere det på er å diskutere med kjelda til datamaterialet om den kjenner seg att i framstillinga og godkjenner innhaldet. Pragmatisk validitet er når resultatet av eit prosjekt/ei undersøking dannar grunnlag for bestemte handlingar i praksis.

Når det gjeld openbar validitet vil eg hevde at eg fekk svar på det eg ville ha svar på. Om eg skal trekke fram metodiske utfordringar kring openbar validitet så er det at eg opplevde at nokre omgrep i intervjuguiden burde ha vore tydligare operasjonalisert før eg starta intervjurunden. Eit døme er omgrepet (*sentral*) som blei bytta med (*viktig*) etter eg hadde gjennomført to intervju²³. Etter dette grepet følte eg at intervjuguiden fungerte etter intensjonen, og at den manglande operasjonaliseringa ikkje skapte problem. Eg føler ikkje at manglande operasjonalisering har svekka datamaterialet sin kvalitet, men at eg kunne ha spart intervjusituasjonen frå å bli litt oppstykkja pga av at eg måtte forklare eller udjupe omgrep. Eg har ikkje oppdaga sprikande informasjon i måten informantane har uttrykt seg kring dei ulike tema i intervjuguiden. Med det meiner eg at eg opplever informantane ved høgskule A til å gi eit samsvarande inntrykk av tilhøva ved høgskule A, og det same gjeld for høgskule B. Eg opplever heller ikkje at datamaterialet er sprikande jamført mi forståing av den overordna konteksten, eller til tidlegare metodisk innsamla funn gjort kring tilsvarande problemstillingar.

Det som er meir utfordrande er i kva grad dei tre siste validitets kriteria er dekkja. Eg har

²³ Vedlagt oppgåva ligg ei vurdering og drøfting av intervjuguiden, som blant anna går meir i detalj kring omgrep og operasjonalisering.

ved fleire høve understreka at eg har mykje å lære for å føle meg meir trygg metodisk. I så måte har det vore ein tryggleik å ha ein rettleiar med god metodisk kompetanse, som eg har vore i dialog med og drøfta dei metodiske grepa med. Når det gjeld min kompetanse kring det empiriske feltet i problemstillinga og teori, har eg framheva ei audmjuk haldning til dette. Når det no nærmar seg slutten, føler eg at eg har vokse med prosjektet, og at eg til sist har fått til både å forstå det empiriske feltet og vore i stand til å gjere fruktbare teoretiske tolkingar som gir mening i høve problemstillinga.

På same måte som at det i drøfting av reliabilitet var sider ved prosjektet som talar for både god, og mindre god, reliabilitet til datakvaliteten, er det mi vurdering at det same er tilfelle for validiteten til datamaterialet. Eg meiner likevel at validiteten står seg i prosjektet og at dette kapitlet har vist det.

4. Funn

Før eg startar presentasjonen av funn, vil eg fyrst repetere problemstillingane og vise kva underkapittel som tek føre seg dei ulike spørsmåla i problemstillinga.

Korleis gjekk ”små” høgskular fram for å tileigne seg forståing av kvalitetsreforma, og oppnådde dei ei forståinga av reforma i samsvar med departementet si forståing?

I tillegg har eg valt å vinkle hovudproblemstillinga mot høgskulane sin bruk av eksterne nettverk (læringsmiljø) i samband med reform- og omstillingsarbeid.

Kva utgjorde det eksterne nettverket til høgskulane, og kva opplevd nytteverdi hadde det for høgskulane si forståing av reforma i samband med deira implementering av reforma?

I underkapittel 4.1 gjer eg ei drøfting av det empiriske materialet kring høgskulane si organisering av reformarbeidet. Det same gjer eg for bruken og nytteverdien av eksterne nettverk i underkapittel 4.2. I same kapittel viser eg også kva eksterne personar, organ og koplingar mine informantar har nemnt og kven som har vore mest nyttige for deira arbeid i samband med KR. Før eg i underkapittel 4.3 viser kva forståing høgskulane hadde av reforma og samanliknar den med departementet si forståing. I siste underkapittel 4.4 tek eg utgangspunkt i prosjektet sine samla funn og analyserer og drøfter dei i lys av mi tolking og framstilling av Hustad (1996, 2002) og Nonaka (1994). Eg vil då drøfte og analysere om Hustad sine teoretiske vilkår for læring i organisasjonar har vore tilstades, og om det er samsvar mellom dei teoretiske påstandane og funna i dette prosjektet. Med andre ord om teorien kan tilføre mine funn forklaringar eller tolkingar, og om empirien kan tilføre teorien noko.

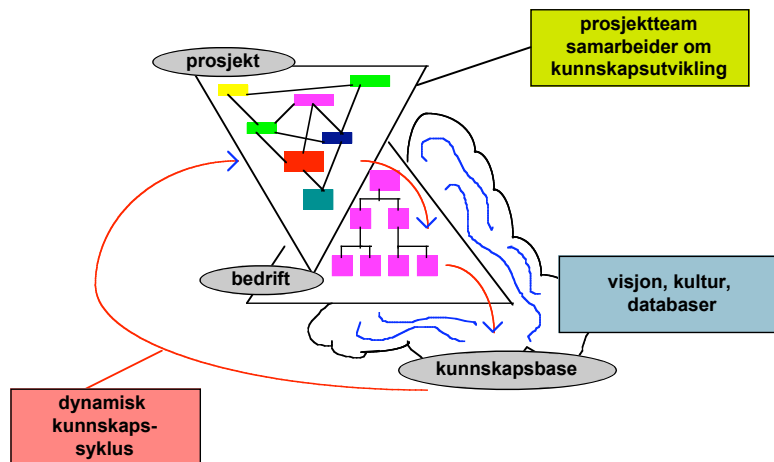
Det empiriske materialet baserer seg i hovudsak på sju intervju. Fem tilsette ved to høgskular og to tilsett ved Kunnskapsdepartementet (KD). Informant 3 og 5 er tilsett ved høgskule A og informantane 2, 4 og 6 er tilsett ved høgskule B. I tillegg nyttar eg noko av informasjonen eg har tileigna meg gjennom testintervjuet ved høgskule C og ein kort telefonsamtale med prosjektkoordinator for reform implementeringa ved høgskule B.

4.1 Organisering av læring

Begge høgskulane har organisert implementeringsarbeidet som prosjektarbeid og oppretta mellombelse stillingar som prosjektkoordinat/-sekretær. Dette er ein måte å organisere arbeidet med å implementere og konkretisere konsept inn i organisasjonar som Røvik (1998:159)

kallar for organisasjonsinterne oversetjingar. Slike prosessar vert kjenneteikna av omfattande interne oversetjingar og tilpassingar av konsept til organisasjonen. Prosjektgruppene hadde ansvaret for å oversetje og tilpasse reforma lokalt. Denne rolla kjenner me att som Røvik sin ”broker” (Røvik 1998:159).

Sett i lys av vilkår for læring så er prosjektorganisering ein gunstig måte å organisere på. Det er gunstig fordi det gir prosjektgruppa handlingsrom – autonomi – til å organisere kunnskaps søk og kunnskaps utvikling lausreve frå organisasjonen sitt formelle hierarki (Hustad 1996).



Figur 2: Hypertekst-organisasjon, (kjelde Hustad 1996:84)

Prosjektgruppa på toppen av figuren, den øvre trekanten, kan også relaterast til Røvik (1998:159) sin ”broker” som på vegne av organisasjonen overset eksterne konsept. Figur 5 er illustrerende for korleis høgskulane i utvalet mitt har organisert arbeidet med å tolka og tilpassa reforma lokalt. I tillegg til den tilsette prosjektkoordinatoren/sekretæren bestod prosjektgruppa i begge tilfelle av tilsette frå sentraladministrasjon, rektor, prorektor, dekanar og studentar. Eg har ikkje spurt kvifor arbeidet blei organisert som prosjekt eller kvifor gruppa blei sett saman av desse personane. Eg ser av samansettinga at høgskulane sine ulike grupperingar på denne måten var representert. Ut i frå eiga erfaring som styremedlem på institusjonsnivå og dei formelle posisjonane til desse medlemmene så er det rimeleg å tru at årsaka til denne samansettinga var å tilføre prosjektarbeidet kunnskap og synspunkt som var representativt for heile høgskulen, og på den måten skape legitimitet kring vedtak og prosjektet. Det er likevel ei stor og sentral gruppe tilsette eg meiner ikkje har vore godt nok representert i prosjektarbeidet og det er dei fagtilsette.

”Det er også utvilsomt at en effektiv iverksetting av Kvalitetsreformen er avhengig av fagpersonalets medvirkning. Hvordan vurderer de Kvalitetsreformen? Hva har reformen betydd for fagpersonalet og hva de gjør?” Aamot og Michelsen (2006:16)

Det kan tenkjast å ha ført til problem for fagpersonalet si utøving av reforma fordi dei ikkje har vore med på konkretiseringa av reforma. Reint formelt er både dekan, prorektor og rektor representantar for dei fagtilsette, men dei har også leiarroller i organisasjonen. Bleiklie (1993) og Gammelsæter og Dimmen (1999) har peikt på at eit leiingssystem med valte leiarar har medført rollekonflikt med omsyn til om den valte leiaren er sjef eller tillitsvalt.

4.2 Bruk og nytteverdi av det eksterne nettverket

Eg har gjennom prosjektet fått ei oversikt over det eksterne nettverket som mine informantar har nytta og kjenner til. Kartlegginga er eit forsøk på å finne ut om det var aktørar (forstått som ein person, eit organ eller ei kopling) i UH sektoren som har karakter av å vere autoritative sentra eller felles referansepunkt for andre aktørar i UH sektoren, jf Røvik (1998:156) som refererer Bourdieu (1977, 1990). Denne kartlegginga har i hovudsak skjedd ved at eg har spurt informantane mine kva eksterne relasjonar dei har vore i kontakt med og kva nytteverdi desse hadde for deira arbeid med å implementera KR på sine høgskular. Eg har ikkje spurt informantane korleis eller kvifor dei har hatt nytte av dei eksterne relasjonane og kan difor berre formidle den opplevde nytteverdien som informantane har gitt uttrykk for.

I underkapitlet 4.2.1 blir det eksterne nettverket av personar, organ og koplingar presentert, så kjem eit generelt inntrykk om korleis høgskulane har vore i kontakt med det eksterne nettverket og deira opplevde nytteverdi av nettverket i samband med implementeringa av KR. I underkapitla 4.2.3 og 4.2.4 viser eg korleis høgskule A og B har nytta det, før eg til sist gjer ei oppsummering og drøfting av funn presentert i kapitlet.

4.2.1 Det eksterne nettverket i UH sektoren

Lista er på ingen måte uttømmende for UH sektoren, men det er den lista eg har samla saman i samband med dette prosjektet. Dei *kursive* kulepunkta har av mine informantar vorte nemnt som nyttige og/eller viktige for deira arbeid med implementeringa av reforma. 5 av desse 11 *kursive* koplingane er knytt til departementet (kulepunkta 1-5). Vidare er det organ (kulepunkt 6-10) som UHR, NOKUT, andre høgskular og universitet og Forskarforbundet med dei tilknytte koplingane, som mine informantar har nemnt som sentrale informasjonskjelder. Enkelte av dei *kursive* kulepunkta blir nemnt oftare og/eller som viktigare og/eller som meir nyttige enn andre,

dette er dei departementale koplingane, UHR sine nasjonale råd og Forskarforum.

Koplingar

- 1) *Reforma si heimeside + KD si eiga heime side*
- 2) *Budsjett dokumentet*
- 3) *Tildelingsbrev med ein sektorgenerell del og ein spesifikk del for kvar institusjon*
- 4) *Etatsstyringsmøte*
- 5) *Styringsdialogmøte*
- 6) *Forskarforum*
- 7) *Skrivne dokument – frå sentrale aktørar i UH sektoren*
- 8) *Internett sider til sentrale organ i UH sektoren*
- 9) *UHR sine nasjonale råd*
- 10) *UHR sitt representantskap*
- 11) *Uformelle samtalar (ink tlf/e-post)*
- 12) *Rektor forum*
- 13) *Personalleiar konferansen*
- 14) *Opptaksleiar konferansen*
- 15) *Direktør forum*
- 16) *Kontakt konferansen i januar er open for alle*
- 17) *UHR sitt studietval*
- 18) *UHR sitt forskingsutval*

Organ

- 1) *UHR*
- 2) *Høgskular og universitet*
- 3) *NOKUT*
- 4) *Forskarforbundet*
- 5) *Departementet – den gang UFD*
- 6) *Noregsnettrådet*
- 7) *KUF*
- 8) *Noregs forskingsråd*
- 9) *Utdanningsforbundet*
- 10) *Vest Norsk nettverk*
- 11) *Midt Norsk nettverk*

Autoritative personar

- 1) *Ole D Mjøs*
- 2) *Olga Dyste*
- 3) *Kristin Clemet*
- 4) *Gunnar Stave*
- 5) *Kolbjørn Hagen*
- 6) *Per Olaf Aamot*
- 7) *Rolf Larsen*

I tillegg til koplingane som er med på lista har pressa hatt ei rolle som informasjons- og debattforum i denne prosessen, og enkelte deler av pressa har vore meir involvert og nytta enn andre. Informant 4 (dekan høgskule B) nemnde aviser som Morgenbladet, Aftenposten, Dagbladet og Dag & Tid og informant 6 (dekan høgskule B) nemnde Internettssidene til VG. Informant 6 hekta på denne kommentaren til sin bruk av pressa som informasjonskjelde: ”Informasjonen var stort sett kommentarar til KR.”. Informant 4 sa at innspel og debatt i presse og tidsskrifter blei drøfta i prosjektgruppa for implementeringa av reforma ved høgskulen. Prosjektkoordinator ved høgskule B har også nytta seg av søk på Internett og den trykte pressa. Det er tydeleg at høgskule B har nytta informasjon i pressa til sitt arbeid. At ikkje andre informantar har nemnt pressa kan tolkast som at dei ikkje har hatt nytte av den i samband med denne prosessen eller at pressa er ei så opplagt kjelde til informasjon at den ikkje har vorte nemnt.

At mange av dei sentrale punkta på lista er departementale koplingar har sikkert mange årsaker, eg vil drøfte tre. Ei er knytt til utvalet mitt generelt, den andre til direktørane i utvalet mitt og den tredje årsaka har å gjere med kva type arbeid implementeringa av KR har vore for høgskulane.

For det fyrste er fire av mine åtte informantar knytt til dei departementale koplingane i kraft av sine formelle stillingar. Dette er departementet sine to informantar og direktørane. At desse har nemnt dei departementale koplingane som sentrale er ikkje uventa. Forklaringa knytt til direktørane har fleire faktorar, eg har alt nemnt at dei i kraft av si stilling har mange koplingar til departementet. For det andre så var begge direktørane nyttilsette då implementeringsarbeidet tok til ved høgskulane i utvalet mitt, i tillegg vart dei rekruttert eksternt, med liten erfaring frå UH sektoren. Begge har sagt at dei i hovudsak har orientert seg internt og mot departementet i samband med reformarbeidet. Informantane (3, 4, 6 (dekanar) og T (dir.) som har vore tilsette i mange år uttrykkjer alle å ha hatt nytte av eksterne relasjonar. T hadde vore direktør i kring 8 år før reforma blei vedteken. I motsetnad til direktørane ved institusjon A og B, gav han uttrykk for å vere søkande i det eksterne nettverket i samband med sitt og høgskulen sitt arbeid med implementeringa av reforma. Ei tolking av dette kan vere at direktørane ved A og B pga kort virketid i stillinga, og den eksterne bakgrunnen, ikkje har klart å bli aktive i dei eksterne formelle nettverka, eller har knytt gode uformelle relasjonar, og av den grunn ikkje var til nytte for dei. Dette kan tolkast til å samsvara med min hypotese om at små høgskular søker utover eigen institusjon for å tileigne seg informasjon i samband med implementering av ei omfattande reform, men også at fartstid i sektoren kan sjå ut til å vere ein faktor for nytteverdien av det eksterne nettverket. At direktørane (A og B) i liten grad var søkande etter informasjon i det eksterne nettverket, og at direktøren ved høgskule A sa at det var eit bevisst val å ikkje nytte seg av eksterne krefter fordi det var nok kompetanse internt, kan indikere at det ikkje er ein samanheng mellom storleiken på høgskulen, eller fartstid, og det å gjere seg nytte av eksterne relasjonar.

Den tredje forklaringa heng saman med at eg tolkar alle informantane til å sjå høgskulane som statlege forvaltningsorgan med ansvar for iverksetting av statlege pålegg og reformer²⁴, så også KR. Eit døme på det er dette sitatet frå direktøren ved høgskule B:

”Eg oppfatta det som eit klart mandat/oppdrag frå departementet. Me er eit utøvande statsorgan, eit forvaltningsorgan, som skal fylgje opp den politikken som til ei kvar tid er gjeldande. I tillegg var det brei oppslutting om reforma på Stortinget.”

I lys av ei slik forståing av rolla til høgskulane vil implementering av reforma vere ei *korleis gjer*

²⁴ Nokre av informantane var veldig tydlige på dette, andre meir nyansert i form av uttrykk som; *så lenge styringa er fagleg fornuftig.*

me dette utfordring for høgskulane og ikkje *ei kvifor skal me gjere dette, eller kvifor skal me ikkje gjere det*, utfordring. I ein slik kontekst vil det å konkretisere reforma frå ord til handling krevje energi knytt til praktisk problemløysing internt. Jamfør (Røvik 1998:161-162) så kan dette kallast for ei organisasjonsintern oversetting. Ei slik forklaring passar godt overeins med at informantane framhevar det interne arbeidet som viktigast og mest nyttig for å forstå og implementere reforma. Ei slik forståing av implementeringsprosessen kan vere med å forklare kvifor organ og koplingar, som har kunnskap om kva som skal gjerast og korleis det kan (skal) gjerast, har vore viktige, som td departementet og UHR sine nasjonale råd. Mange av organa på lista som ikkje blir nemnt som sentrale, i stor grad er verdibaserte interesseorgan som spelar si viktigaste rolle knytt til *kvifor* prosessar og i mindre grad til *korleis* prosessar. Saksnettverk kan forståast som berarar av "korleis-kunnskap" med kunnskap om fakta og framgangsmåtar, og verdinettverk som berarar av "kvifor-kunnskap" som idear, ideologiar og visjonar. Verdinettverk kan seiast å vere ein kunnskapsstruktur som held *orden* på faktakunnskapen, ein kunnskap som gjev mening til fakta (Glosvik 2002:91). Døme på verdinettverk er Utdanningsforbundet og Forskarforbundet. Saman med mange andre er dette forbund, råd og utval som arbeider for å få gjennomslag for sine verdiar og synspunkt i utformingsfasen av td ei ny reform. Sjølv om slike organ kan ha inngåande kjennskap til ei sak og har gjort seg tankar kring korleis eit vedtak kan eller skal utøvast, er det primært ikkje deira rolle å gi svar på *korleis* utfordringar. At informantane ikkje har brukt eller nemnt fleire slike organ eller koplingar som nyttige, kan vere hint om at implementeringa av reforma har vore ein *korleis* prosess.

4.2.2 Samla inntrykk av høgskulane sin bruk av det eksterne nettverket

På direkte spørsmål om informantane eller høgskulen hadde eit nettverk i UOH sektoren som dei gjore seg nytte av i samband med reformarbeidet sa tre av fem informantar at dei ikkje har gjort nytte av eksterne nettverk. Likevel kom det fram seinare i intervjuet at alle har vore i kontakt med eksterne aktørar i samband med reformarbeidet. Ein informant sa at denne kontakten var unyttig. Dei andre gav uttrykk for at kontakten med eksterne nettverk var viktig og/eller nyttig for deira arbeid med implementeringa av reforma. Alle fem understreka sterkt å ha mest nytte av det interne arbeidet som vart gjort i prosjektgruppa. Desse tvitydige svara har komplisert analysearbeidet, og eg er delvis skuld i dette sjølv fordi omgrepet *eit nettverk i UH sektoren* ikkje var operasjonalisert eintydig. Den øvinga vart ikkje gjort fordi eg ville kartlegge kva informantane oppfatta som sitt og høgskulen sitt nettverk. Det gjer at det eksterne nettverket kan

operasjonaliserast på to måtar. Ein med utgangspunkt i svara informantane gav meg på det direkte spørsmålet (det opplevde nettverk), og eit som tek omsyn til informasjon frå heile intervjuet (det ”faktiske” nettverket). Det opplevde nettverket er mindre enn det faktiske nettverket. Vidare at det faktiske nettverket hadde større nytteverdi (4 av 5) enn det opplevde nettverket (2 av 5). Ei årsak er at td koplingar som Forskerforum, aviser og internettsider ikkje ser ut til å ha vore oppfatta som eksterne nettverk. Operasjonaliseringa mi av det eksterne nettverket (på side 7 i kapittel 1.2) er resultat av arbeidet med å sortere informasjon frå heile intervjuet, altså det ”faktiske” nettverket.

Svara frå direktørane og dekanar skil seg systematisk frå einannan i datamaterialet mitt, noko som kan indikere eit skilje i måten direktørar og dekanar var i relasjon med omverda i samband reformarbeidet. Det kan også tenkast å vere tilfeldige utslag pga eit lite utval informantar eller at det er samvarians mellom tal år tilsett i UH sektoren og bruken av eksterne nettverk. I det fylgjande skil eg difor mellom direktørar og dekanar.

For Direktørane har kontakt utover eigen organisasjon i hovudsak vore departementet. Det er naturleg då dette er ein del av deira formelle ansvarsområde. Direktørane gav elles uttrykk for at dei ikkje nytta seg av departementet utover formelle koplingar. Dei meiner at departementet sine signal var tydelege og greie å forholde seg til. Noko som fylgjande sitat er eit døme på:

”Det som har vore sendt ut frå departementet har vore ryddig og greitt. Blant anna har det vore ei side på UFD si heime side der me har funne det me treng. Saman med budsjett dokumenta og dialogmøta har dette vore kurrant.” (direktør ved høgskule B)

I tillegg seier direktørane at rektor og resten av leiargruppa har vore deira nærmaste og viktigaste samtalepartar i samband med reformarbeidet. Dekanane har i noko større grad søkt informasjon utanfor eigen organisasjon. Dei refererer til UHR sine nasjonale råd, Internett søk, andre institusjonar, gamle kollega og Forskarforum utgitt av Forskarforbundet. Dei har også møtt representantar frå departementet, men då gjennom formelle koplingar der departementet var representert, som i UHR sine nasjonale råd. Dekanane har bevisst ikkje søkt informasjon direkte hjå departementet, anten fordi dei ikkje har sett det som si rolle eller fordi dei ikkje ville binde seg til departementet si forståing av problemstillinga dei søkte innspel til.

Eit poeng å peike på i samband med iverksettinga av reforma er at departementet utøvde to funksjonar overfor UH sektoren. Den opplagte funksjonen er rolla som overordna instans med ansvar og mynde. Den andre rolla var knytt til at departementet den gongen oppretta egne

presse- og informasjonskontor for mange av delprosjekta i reforma. Dei tok på seg kunnskapsaktør rolla, ei informasjons- og rådgjevarrolle med autoritativ kompetanse. Eg har fleire sitat på at departementet ikkje hadde tillit i UH sektoren til å utøve ei slik rolle, blant anna dette frå informant 6 (dekan, B):

- "....."Flott!", sa eg då, "men ikkje sjekk med departementet!". Då kan me seie: "oj dette har me misforstått". Me er livredde for å spørje departementet om noko."

- Du har bevisst ikkje tillit til departementet? "Nei!"

- Fordi? "Nei, fordi dei leitar etter moglegheiter til å legge vanskar i vegen for oss."

Informanten har ikkje tillit til at departementet er i stand til å skilje mellom å vere rådgivande og bestemmande instans. Eg har ikkje gått nærmare inn i denne problemstillinga og veit for lite til å seie noko presist om dette. Til dømes veit eg ikkje korleis dette arbeidet vart organisert hjå departementet, eller kva funksjon desse presse- og informasjonskontora hadde utover å gi informasjon til publikum. Poenget i samband med mitt prosjekt er haldningar som informanten over viser. Det er tydeleg at vedkommande er redd for at han ved å vende seg til departementet fryktar å tape på dette. Det kan tenkjast at informanten, eller andre han har høyrte om, tidlegare har hatt ei kjensle av å ha vorte utsett for eit tillitsbrot frå departementet. Sitatet frå 6 er veldig tydeleg. Om dette bildet er like svart-kvitt for heile sektoren kan eg ikkje svare på, men ingen av informantane har nytta seg av departementet utover dei formelle relasjonane. Dette kan indikere at departementet på gjeldande tidspunkt ikkje var i ein relasjonell posisjon til både å vere uformell rådgivar og formell overordna for institusjonane i UH sektoren i samband med implementeringa av reforma.

Samtidig har eg fanga opp indikasjonar på at det har skjedd ei relasjonell endring i sektoren parallelt med innføringa av reforma. Ut frå alle intervju, inklusive det med direktøren ved høgskule C, er det mitt inntrykk at etter UHR blei stifta i mai 2000,²⁵ og etter at Clemet blei statsråd hausten 2001, så har nettverket i UH sektoren vorte ein viktigare og meir sentral aktør i UH sektoren. Den formelle og uformelle dialogen mellom departementet og UH institusjonane har vorte betre og tettare gjennom dette nettverket. Det blir reflektert og drøfta meir saman enn før, og departementet er no representert i alle UHR sine styre, råd og utval. Eg har plukka ut to sitat som viser denne endringa.

²⁵ Den formelle avgjerda blei markert på Solstand den 8. juni 2000. Universitets- og høgskolerådet valde sitt første ordinære styre på representantskapsmøtet 17. oktober 2000.

<http://www.uhr.no/omuhr/arsmeldinger/arsmeldinguhr00.htm> April 20, 2006.

”Tidlegare var det ei meir sentral styring av sektoren, etter Clemet så har det vorte meir dialog gjennom UHR.” (direktøren, høgskule C)

”Så lenge eg har vore i departementet så har det alltid vore ein formell tett god dialog med sektoren, men med KR så har den vorte forsterka.” (informant, departementet)

Ein liten digresjon her er at det fyrste sitatet peikar på Clemet som årsaka til at det har skjedd eit skifte i relasjonen mellom departementet og sektoren, og det andre sitatet peikar på reforma. Det eg merkar meg er at den fyrste er knytt til Clemet sin vilje til dialog og at den andre peikar på strukturelle endringar som ei forklaring. Eg vil tru at den opplevde endringa er eit resultat av begge deler.

4.2.3 Høgskule A

Det verkar som om høgskule A i liten grad har vore søkande etter korleis andre oppfattar og tenkjer kring reforma i samband med deira implementering av den. Her seier ein av to informantar at han har hatt noko nytte av det eksterne nettverket. Informant 3 sa at han har vore medlem i eit av UHR sine nasjonale råd og teke del på rådet sine møte, men elles hadde han lite kontakt utover eigen organisasjon. *”Me hadde vel ikkje så mykje utanfor høgskulen, det var mest den indre prosessen som me tok oss av. <...> Nei, det var liksom ikkje rolla til dekan. Eg har jobba mest som indremedisinar for min del, og fått gjort det som måtte gjerast på avdelinga.”* svara han då eg spurte om han hadde nytta seg av eit nettverk i samband med reformarbeidet. Han sa også dette *”UHR har heile tida vore ein kritisk instans og til god hjelp i forhold til departementet. Det har vore god hjelp. Det var nok mest desse møta for nasjonalt råd.”* På spørsmål om kva organ i UH sektoren som visste mest om reforma svara 3 dette: *”UHR og Forskarforbundet sentralt. Forskarforum er eit bra blad, mykje bra stoff der. Det har vore eit bra kritisk organ i forhold til det som har skjedd.”* På spørsmål om kva informasjonskjelde som var viktigast for han for å tileigne seg kunnskap og forståing om KR, svara han: *”Tja, kva skal eg seie då, det hugsar eg ikkje så godt, men me blei kasta inn i det på mange måtar. Som dekan er du med i høgskuleleiinga og har møte med rektor regelmessig.”* Dette svaret følte eg var noko nølande og lite presist, eg følgde difor opp med fleire spørsmål og den delen av intervjuet gjekk slik:

Var det der du fekk hovudinnputta?

Ja, eg trur det.

Var det at de generelt diskuterte reforma saman, eller var det spesielle måtar ein blei informert om reforma?

Det stod på dagsorden. Det var den viktigaste saka på dagsorden i 2002, så det var det som var på dagsorden kontinuerleg. Det prega kvardagen voldsamt. Då eg starta som dekan i 2002 så var det ikkje så fælt å vere dekan, men det blei etterkvart eit høgt tempo utover hausten. Så då gjekk det i eitt.

Måtte du lese dei offisielle dokumenta kring reforma eller fekk de tilpassa dokument frå sentralleiinga?

Det var nok mest det siste. Så me prøvde vel å trekke ut det som var det viktigaste.

Direktøren sa at dei gjorde eit bevisst val på å køyre ein intern prosess og nemnde fire grunnar for dette, 1) dei ville ha kompetanse for seg sjølv når dei var ferdige, 2) direktøren hadde gode erfaringar med å gjere det på denne måten, 3) ønska at mest mogeleg av endringane skulle ligge i linja og 4) dei hadde god intern kompetanse i alle ledd. Direktøren avslutta med å seier ” *Me føler at me difor ikkje har kjøpt noko ferdig produkt som det berre er å dytte inn. Me har brukt nokre utval internt, men veldig mykje har vorte skreve av meg.*”. Det kan sjå ut som om direktøren har hatt ei sentral rolle som meklar/tolk i samband med implementeringa av reforma og at høgskulen har gjort det Røvik kallar for ei organisasjonsintern oversetting (Røvik 1998:159). Direktøren sa at han i hovudsak hadde nytta seg av rektor som samtalepart, og det hadde vore nokre gode diskusjonar i styret og leiargruppa. På spørsmålet om kva sentrale eksterne aktørar høgskuleleiinga hadde kommunikasjon med, gjorde meiningsutvekslingar med, tolka og diskuterte innhaldet og intensjonen til reforma med, og kva relasjon det var mellom desse aktørane og høgskuleleiinga svara han slik:

”Me har delteke på desse UHR møta, men det har ikkje gitt mykje. Der har det vore mykje gammal tid. Eg oppleve det nesten som arkaisk.” (direktør, høgskule A)

Dette gir eit inntrykk av at høgskule A i hovudsak har gjort bruk av dei formelle instruksane frå departementet og at direktøren har vore *sentrum* for høgskulen si tolking av reforma. I tillegg har høgskulen gjennom informant 3 tileigna seg litt eksterne synspunkt gjennom koplingar til eit av UHR sine nasjonale råd og bladet Forskarforum. Med andre ord ser det ut til at det eksterne nettverket i UH sektoren hatt liten nytteverdi for høgskulen, og at det i liten grad påverka høgskulen si forståing av reforma.

4.2.4 Høgskule B

Det ser ut til at høgskule B i noko større grad enn A har nytta og hatt nytte av det eksterne nettverket. Der gir alle informantane uttrykk for at dei har hatt nytte av det eksterne nettverket i

sitt arbeid med reforma. Det skal likevel seiast at på direkte spørsmål om dei har gjort nytte av eksterne kontaktar sa to av tre informantane at dei ikkje hadde gjort seg nytte av eksterne relasjonar i sitt arbeid. Direktøren uttrykte dette sterkast. Når det er sagt så verkar det som om det var ein bevisst strategi frå direktøren. Mitt inntrykk er at direktøren og rektor hadde ei arbeidsdeling, i samband med reformarbeidet, der direktøren jobba internt og rektor mot det eksterne.

Samla finn eg at informantane ved høgskule B har nytta seg av og hatt nytte av Forskarforum, UHR gjennom rektor, eksterne kollegar på ein uformell måte, skrivne kjelder²⁶, Vest Norsk nettverk og Midt Norsk nettverk. I tillegg blei prosjektkoordinator rekruttert eksternt. Denne prosjektkoordinatoren har også jobba eksternt i kraft av hennar stilling. Institusjon B var tidleg ute med å starte implementeringa, og deira prosjektkoordinator blei difor invitert til andre høgskular for å fortelje om korleis B jobba med implementeringa. Alle informantane ved institusjon B gir prosjektkoordinatoren skryt for innsatsen og arbeidet vedkommande gjorde. Eg har plukka ut eit sitat frå ein av informantane som eg føler er dekkande for alle informantane si meining om arbeidet til prosjektkoordinatoren.

”Ja, ho gjorde ein kjempe jobb. Var det noko me lurte på så bad me henne om å utrede det. Hadde me ikkje hatt ho så trur eg at det hadde gått på tryne.” (informant 6)

Informantane ved høgskule B gav tydeleg uttrykk for at prosjektarbeidet var eit felles arbeid som har styrka dei relasjonelle banda internt. Høgskule B har med andre ord gjort bruk av fleire personar – eit fellesskap – framfor ein leiar eller ein tilsett prosjektkoordinator til å tolke og styre implementeringsarbeidet. Informantane ved B har i liten grad teke del i UHR sine møteplassar eller på anna måte vore i kontakt med UHR systemet. Ei forklaring på det kan vere at dei fekk tilfredstilt informasjonsbehovet til og frå UHR gjennom rektor som sat i UHR sitt sentrale styre. Dette inntrykket finn støtte i denne rektoren sin uttale då han blei intervjuet av Forskarforum i 2002.

”Som medlem av styret i Universitets- og høyskolestyret har jeg jo fulgt prosessen tett lenge. Der fikk jeg signalene tidlig på hva dette skulle innebære også for skolen her. Og vi

²⁶ Då eg spurde den eine informanten om han kunne udjupe kva han meinte med skrivne kjelder, sa han det slik ”Reforma og debatten var jo godt dekket gjennom de store avisene (Morgenbladet, Aftenposten, Dagbladet, Dag og Tid...) og gjennom våre egne publikasjonar, f eks Forskerforum. i implementeringsfasen hadde vi et eige Kvalitetsreformutval. Der ble det stadig både vist til og orientert om innspill og debatt i presse, tidsskrifter og frå konferansar og møter der noen av utvalets medlemmer hadde vært med.”

begynte derfor tidlig forberedelser i tilknytning til Mjøs-utvalgets innstilling. På høyskolen har det vært gitt løpende informasjon allerede i begynnelsen av prosessen og det har vært arrangert brede, åpne høringsrunder.”

Det ser ut til å ha vore eit felles arbeid der dei ulike deltakarane i prosjektgruppa har bidrege med sin kunnskap. Noko dette sitatet frå direktøren gir uttrykk for:

”Det eg synest var fint, var at heile gruppa var samstemt, med toppleiinga og dekanar. Det var ingen der som motarbeida dette. Me fungerte godt ilag. Du kan godt seie at dette var eit samarbeid med rektor i spissen. Han var veldig entusiastisk og ivra for at dette skulle me greie. Eg vil tilskrive rektor veldig mykje entusiasme i samband med dette. Det er viktig å få fram at me jobba godt saman som ei team.”

Eit døme på dette lagarbeidet er at mine informantar, spesielt direktøren, i liten grad har nytta si tid på å innhente eksterne impulsar fordi rektor har ei sentral rolle i UHR systemet og at prosjektkoordinator i sitt mandat også skulle jobba mot det eksterne nettverket. Sjølv om informantane frå høgskulen nytta seg av eksterne relasjonar og seier at dette har vore nyttig for arbeidet med reforma, så sa alle at det var det interne arbeidet som var viktigast for deira forståing av reforma. Det fylgjande utdrag frå intervju med informant 4 er dekkande for denne observasjonen.

- Nytt du dette nettverket i samband med KR?

- *Ja, men på ein uformell måte. Eg kunne då ringe å ha kontakt med kollegar som var i same situasjonen som meg.*

- Kva forhold/relasjon har du til desse?

Mitt nettverk er blanding av gammalt vennskap og faglege kollegar.

- På kva måte nytta du det?

- *Uformelt, både organisatorisk og fagleg, både i førekant av interne styringsmøte, men også i form av samtalar der eg fortalde kva me no hadde vorte samd om.*

- Kor viktig var det for ditt arbeid med KR?

- *Det har vore viktig, men det viktigaste har vore kommunikasjonen mellom leiargruppa. Me utgjer noko som heiter dekangruppa. Den består av alle dekanane, rektor, direktør, prorektor, studiesjef(direktør).*

- Kva var den/dei viktigaste informasjonskjelda/ne for deg for å tileigne deg kunnskap og forståing av KR?

- *Det er det interne og det som har vore skreve.²⁷*

Samla sett gir dette eit inntrykk av at høgskulen si prosjektgruppe hadde eit tett samarbeid og med god arbeidsdeling og at dei har gjort ei organisasjonsintern oversetting, jf Røvik (1998:159).

Vidare at dei har gjort seg nytte av og hatt utbytte av eksterne nettverk i UH sektoren. Det er

²⁷ Sjå fotnote 26 på side 49.

likevel dei interne prosessane og signala frå departementet informantane seier har vore viktigast for høgskulen si forståing av reforma.

4.2.5 Oppsummering og drøfting

Det viktige spørsmålet til dette kapitlet frå problemstillinga mi er kva opplevd nytteverdi det eksterne nettverket hadde for høgskulane i samband med å tileigne seg forståing av KR. Generelt vil eg svare at høgskulane A og B hadde mindre kontakt med det eksterne nettverket enn venta. Det same kan seiast om den opplevde nytteverdien mine informantar gir uttrykk for. Dekanane uttrykte større nytteverdi enn direktørane, som uttrykte meir nytte av den direkte kontakten med departementet. Alle informantane har sagt at det er det interne arbeidet som har vore det viktigaste for deira forståing av reforma. Sjølv om eg har fanga opp at det i stor grad har vore ein indre prosess, så har eg pga av mitt eksterne fokus ikkje fanga opp gode nok data til å svare utfyllande på korleis dei indre prosessane har vore. I tillegg vil det vere eit avvik frå problemstillinga i dette prosjektet.

Det overraska meg kor lite nytteverdi informantane sa at det eksterne nettverket hadde for det interne reformarbeidet, då eg stilte dei direkte spørsmål om dette. Denne observasjonen blir dempa noko av informantane sine svar på oppfylgjande spørsmål kring dette tema. Kva kan forklara at høgskulane i så liten grad gir uttrykk for å ha nytta eller hatt nytte av det eksterne nettverket i UH sektoren? Ei tolking av funna frå høgskule A kan vere at direktøren har vore styrande for høgskulen sitt tolkingsarbeid, kanskje til og med overstyrande. Om det har vore tilfelle kan det forklare at informant 3 ikkje har sett det som si oppgåve å innhente informasjon frå eksternt hald. Direktøren har sjølv gitt fire argument for kvifor dei har gjort ein intern prosess. I tillegg har han gitt uttrykk for at han har eit dårleg relasjonelt forhold til UHR. Ei slik forståing indikerar at dei relasjonelle forholda har påverka aktørane sine handlingar, jf Wadel (2005) som skriv om rettigheitar og plikter i relasjonar, og relasjonell påverknad.

Ei anna tolking av at informantane i liten grad nemner det eksterne nettverket i UH sektoren som viktig, kan vere at dei ikkje er bevisst kor viktig dette nettverket var for deira læring. Det blir ikkje lenger stilt spørsmål til, eller reflektert over, kvifor ein har det eller kva verdi det tilfører interne prosessar. Som det gjekk fram av kapittel 4.2.1 så er omfanget av det eksterne nettverket i UH sektoren stort. Det var difor overraskande for meg at informantane mine tilskriv dette nettverket relativt liten nytteverdi i samband med den mest omfattande reformeringa av UH sektoren nokon gong. Det kan tenkast at mi manglande operasjonisering av *nettverk i*

UH sektoren, jf det eg skreiv om oppfatta og forstått nettverk, har påverka inntrykket.

Ingen av høgskulane har involvert partar frå andre sektorar eller uttrykt behovet for det. I 1986 starta NTNU ein prosess med å reformere – omorganisere – sine tilbod og måten dei tenkte på kring lærings- og evalueringsformer. På papiret ser denne prosessen på mange måtar ut som KR i miniatyr. Grunnen til at eg tek med dette dømet er at NTNU den gongen involverte partar frå næringslivet og at NTNU i boka *Teknologi for samfunnet – NTH i en brytningstid 1985 – 1995* gir uttrykk for at det var ein viktig faktor for at dei lykkast med si omstilling. Om eg ser bort frå debatt og innslag i media og presse, så har mine informantar ved høgskule A og B ikkje nytta eksterne relasjonar og kunnskapskjelder utanfor UH sektoren til å drøfte eller å få innspel i reformarbeidet. Hjellbrekke som tilsett ved Røkkansenteret og som ein av forskarane som har jobba med fylgjeevalueringa av KR, har gjort funn som tyder på at høgskulane i mitt uval er blant dei mest kritiske UH institusjonane i landet til KR og at ein av dei har opplevd endringane med reforma som positivt. Den andre høgskulen har hatt ei nøytral oppleving endringane (Hjellbrekke i Forskarforum 1/2006).

Kan det at institusjonane i utvalet mitt er blant dei mest reformkritiske ha ført til at dei i mindre grad har involvert andre? Kan dei ha tenkt at når reforma skulle innførast så skulle den i det minste gjerast etter eigne preferansar og tolkingar? Eller var alt så tydeleg at det ikkje var behov for å involvere andre? Den siste tolkinga har eg vanskar med å feste lit til. Dette fordi det er den største og mest omfattande reforma nokon gong i UH sektoren og fordi tidlegare reformforskning, både generelt og frå UH sektoren, tyder på at statlege reformer er generelt utforma og må fortolkast og tilpassast lokalt, jf Sætren (1983), Røvik (1998), Vabø (2003) og Sataøen (2005). Det fekk meg til å sjekke UHR sine møtereferat, og seinare også møtereferata til Høgskulerådet (HR) og til Det norske universitetsrådet (DNU). Eg vart overraska av resultatet, men samtidig letta då eg tolka resultatet til å vere i samsvar med mine funn.

Etter å ha lese meg gjennom 21 møtereferat²⁸ frå UHR-styret har eg registrert at dei har hatt KR som tema i kring 20 saker. Eg sit att med eit inntrykk av at UHR-styret i snitt handsama 10 saker pr møte, utover dei faste formelle sakene. Det vil seie at reforma har vore tema i mindre enn 10% av sakene. Vidare registrerte eg at lærings- og vurderingsformer, forskingskvalitet og dei andre sakene knytt til den normative delen av reforma ikkje har vore tema. Med unntak av tre orienteringssaker som tok opp reforma i heilskap, er det berre dei strukturelle sidene ved reforma

²⁸ Eg har sett gjennom alle 21 møta som tok stad i perioden 19 februar 2001 til og med 24 november 2003.

UHR-styret har hatt på dagsorden.

I ettertid slo det meg at kanskje UH sektoren sine mest sentrale råd og utval hadde drøfta reforma på eit tidlegare tidspunkt, slik at det ikkje var behov for å drøfte den på nytt då reforma var på høyring eller etter at ho vart vedteken. Eg sjekka difor årsmeldingane til (HR) og til (DNU) for åra 1999 og 2000²⁹. Av HR sine årsmeldingar som er lagt ut på Internett kan eg ikkje lese at Mjøsutvalet eller relaterte tema har vore oppe som saker i det sentrale eller dei nasjonale råda hjå HR verken i 1999 eller i 2000. I DNU si årsmelding for 2000 finn eg at dei har handsama ei sak knytt til Mjøsutvalet sitt arbeid og det var: *Innspill til Mjøs-utvalget: Innføring av felles nasjonalt karaktersystem*. I årsmelding for 1999 les eg at rådet er positiv til eit akkrediterings organ. ”Universitetsrådet har ved flere anledninger tatt opp spørsmålet om etablering av et akkrediteringssystem med både Norgesnettrådet og departementet, og vil fortsatt arbeide for at et slikt system blir etablert.”, dei er positive til ein gradstruktur på 3+2+3. ”Universitetsrådet har tilkjennegitt overfor Mjøsutvalget at en utredning om en tredelt gradsstruktur innenfor en ramme på 8 års studietid fram til doktorgrad, vil bli mottatt med stor interesse av Universitetsrådet” og dei var positive til eit nytt og felles karaktersystem. ”Hovedkonklusjon er at en ideell karakterskala bør inneholde langt færre karaktertrinn enn den som i dag er mest utbredt” (årsmelding 1999:03).

Dette stadfestar langt på veg mitt inntrykk av at det har vore lite formell kommunikasjon i det eksterne nettverket til UH sektoren kring tolking og forståing av reforma, spesielt dette som går på det normative innhaldet (lærings- og vurderingsmetodar). Det ser med andre ord ut til at det ikkje har skjedd det Røvik (1998:157-159) omtala som *feltgyldige oversettelser og oversettelseskjeder*. På eit meir overordna nivå kan det tenkjast at røynda er ei anna, at KR ikkje har noko med kvaliteten på undervisning og forskning å gjere. Til dømes kan ein sjå den siste reformeringa av UH sektoren som New Public Management si definitive ”okkupering” av sektoren, jf Christensen et al (2002:99) si framstilling av dei viktigaste elementa i NPM. I ei slik tolking kan reformeringa av UH sektoren sjåast på som UH sektoren si tilpassing og tolking av NPM, med departementet i førarsetet. Sjølv om dette er eit spennande tema, så vil ein nærmare diskusjon av tema vere i ytterkant av dette prosjektet pga oppgåva sitt fokus. Eg let difor den diskusjonen ligge.

²⁹ <http://www.uhr.no/omuhr/arsmeldinger/arsmeldinghr00.htm> HR si årsmelding for 1999 og 2000 lasta ned 20.04.06. (<http://www.uhr.no/omuhr/arsmeldinger/arsmeldingur00.htm> DNU sist lasta ned 20.04.06.

Mange høgskular starta arbeidet med implementeringa av reforma til ulike tidspunkt – ulike år faktisk – og dei har implementert dei ulike elementa i ulike rekkefylgjer. Det kan kanskje vere med på å forklare kvifor UHR i liten grad ser ut til å ha hatt KR, og spesielt dei normative elementa av den, som eigne saker på sine møter. Eg vil likevel tru at mange av sakene som UHR hadde oppe til drøfting på dei formelle møteprogramma har vorte drøfta i lys av reforma og at reforma har vore eit ”varmt” samtaletema i dei meir uformelle høva i samband med dei formelle møta i ulike råd, styre og utval. Men dette var det ikkje rom for å gå inn på i dette prosjektet og blir difor liggjande som ei hypotese.

Eg plukkar no opp att tråden om at høgskulane i utvalet mitt er blant dei mest reformkritiske og at det kan ha ført til at dei i mindre grad har involvert andre fordi dei ville forstå reforma i tråd med eigne preferansar og tolkingar. At alle informantane har lagt vekt på dei interne prosessane, kan tyde på at reforma var generelt utforma, jf Røvik (1998:161-162). I så fall krev det eit godt internt arbeid for å avklare og tilpasse reforma til eigen organisasjon. Med andre ord, for å vere i stand til å omsette reforma *frå ord til handling* måtte høgskulane tolke, forstå og tilpasse innhaldet i reforma, eller som Røvik skriv ”*med andre ord en transformasjon fra det generelle til det spesifikke*”. Røvik viser til fleire studie (Gaski 1993, Lapsley 1997, Einarsdottir 1997, Borum og Foss Hansen 1997) som viser at reformer innan offentleg forvaltning gir ulike utfall på same konsept (Røvik 1998:162; 169). Vabø (2002) si doktoravhandling konkluderer i same lei (Vabø 2002:295). Hogne Sataøen (2005:80-84) peikar i si hovudoppgåve på at så også kan vere tilfelle for KR. Sataøen skriv: ”*Denne korte diskusjonen av kvalitetsreforma si rolle for tre ulike medieutdanningar viser for det første at utdanningane har hatt ei selektiv tilpassing til reformkrava*” Sataøen (2005:84). Dette samsvarar med mi tolking om at reforma har vorte tilpassa ved den enkelte institusjon, og at høgskulane av den grunn i liten grad har involvert andre i denne prosessen. Ei styrke for mine tolkingar er at ein av høgskulane i utvalet mitt er samanfallande med ein av høgskulane i Sataøen sitt utval. Siste grein på denne stammen er henta frå den pågåande evalueringa av reforma sin fyrste delrapport.

”En reform av et slikt omfang og en slik bredde er ikke ferdig innført med et pennestrøk, den representerer snarere starten på en utvikling som vil pågå i flere år framover. Fortsatt har ikke alle lokale løsningene funnet sin endelige form, og mange av resultatene vil ikke være synlige før det har gått mer tid.” (Aamot og Michelsen 2006:innleiing)

Til sist er det greitt og sei at det sjeldan er ein enkelt faktor eller ei forklaring på innfløkte

problemstillingar, og at ein kombinasjon av dei ulike faktorane og tolkingane gjerne er den forklaringa som kjem nærmast sanninga.

4.3 Å tileigne seg forståing

KR er den største reformeringa av høgare utdanning nokon gang i Noreg, jf (informantane frå KD). Den spenner om alle element som høgare utdanning omfattar. Jamfør mi problemstilling har eg prøvd å finne ut om høgskulane hadde tileigna seg nok kunnskap om reforma til at dei var i stand til å utøve den tilsikta åtferda ved semesterstart hausten 2003. Som indikator på at reforma er forstått slik departementet ynskjer det, har eg spurt informantane ved høgskulane om deira forståing for reforma. Eg har spurt kva institusjonane har prioritert og kva element i reforma som har vore mest utfordrande å implementere. Vidare blei informantane spurt om det var behov for refleksjon kring innhaldet og forståing av reforma. Eg har spurt departementet om det same og samanlikna svara.

Informantane gir uttrykk for at deira høgskule hadde kontroll og hadde tileigna seg ei god forståing av reforma ved semesterstart hausten 2003. Det er liten skilnad mellom høgskule A og B si forståing av reforma, sjølv om dei nytta noko ulike ord for dei ulike elementa i reforma. Samla uttrykkjer høgskuleinformantane seg meir om, og med betre forståing for, den normative delen av reforma enn den strukturelle. Informantane frå departementet seier at reforma har vore ei solskins historie sett frå deira ståstad. Dei sa at det ikkje har vore behov for å selje inn reforma og at mange høgskular starta før reforma var ferdig utarbeida.

”Dei har nok følt seg trygge på innhaldet og forståinga av den” (Informant, KD)

I det vidare viser eg fyrst departementet si forståing av reforma. Så har eg valt å presentere kva dei enkelte informantane ved kvar av høgskule har sagt til meg, før eg viser mitt samla inntrykk av høgskule A og B si forståing av reforma. Eg gjer dette for å illustrere skilnadar og likskapar mellom informantane og høgskulane, og for å eksemplifisere det samla inntrykket.

4.3.1 Departementet si forståing av reforma

Då eg intervjuar dei tilsette ved departementet fekk eg ei samla forklaring på vegne av departementet. Det er mi forståing at svara og informasjonen dei gav meg er departementet sitt uttrykk, meir enn informantane sine private ytringar. Informantane ved departementet uttrykte seg klart og tydeleg. Eg har difor valt å bruke ei ”reinskriven” oppsummering av informantane si forklaring i heilskap.

”Det starta med at det var kvalitetssvikt i norsk høgare utdanning og forskning. Studentane brukte lang tid på å gjere seg ferdig. Det var ingen insentivstruktur for å få studentar til å fullføre utdanninga. Dei insentiva som var, var for å sikre at flest mogeleg studentar var på campus og ikkje til å stimulere dei til å gjennomføre. Det var også relativt høg strykprosent på ein del av studia. Det var ein del indikatorar på kvalitetssvikt i studia.

I tillegg fekk me stadig rapportar frå forskingsrådet sin evalueringar på at forskinga ikkje var god nok. Så me hadde indikatorar både på studiesida og på forskingssida på at me hadde kvalitetssvikt og at det ikkje var godt nok. Det var det nokon som fant ut at vi³⁰ skulle gjere noko med, og då blei Mjøsutvalet sett ned i 1998. Så kom dette parallelt med Bologna³¹, som no tel 45 land. Me fasa då den prosessen inn i Mjøsutvalet og tok det vidare derifrå.

Reforma var altomgripande og ramma all verksemd ved høgskulane. Høgare utdanning har eit breitt verksemdsfelt, alt frå oppdragsverksemd, næringslivskontakt, kunnskapsforvaltning, læringsmiljø for studentar mm. Mjøsutvalet tok også opp dette med tilknytingsform, styring og leiing av høgskulane, og som Clemet tok oppatt i si utnemning av Ryssdalutvalet. Ryssdalutvalet var litt meir konkret som NOU. Når ein samanliknar NOU'n til Ryssdal og Mjøs, så ser ein at Mjøs tek opp heile spekteret, medan Ryssdalutvalet var mykje meir spesifikk på organisering og leiing i den kontroversielle delen av mandatet, men hadde eit stort mandat til å foreslå ei felles lov. Reforma tek føre seg både innhald og struktur i høgare utdanning.

Det starta som eit arbeid for å heve kvaliteten på læringsprosessane og framdrifta til studentane, og for å heve kvaliteten på forskinga. I tillegg kom Bologna-prosessen og den seier også noko om eksamen, karakterar og den type ting. Bologna inneheld mykje meir enn 3+2. Blant anna har den med seg dette om kvalitetssikring. Kvalitetssikringa skal skje gjennom offentleg tilsyn gjennom akkrediteringssystemet NOKUT. Bologna erklæringa tek opp studentmedverknad og slike ting, noko som studentar i Noreg tek som sjølvstøtt, men som for mange ikkje er tilfelle.”

Informantane frå departementet sa at endring av gradstrukturen i seg sjølv er ei kvalitetsheving. I Cand-mag utdanningar var det eit problem med lite målretta utdanningar, medan det no er mykje meir målretta i 3+2. Det er eit kvalitetstiltak, ikkje berre eit struktur tiltak hevdar departementet. Departementet si punktliste over sentrale element som var omhandla i reforma:

³⁰ Eg har oppfatta vi som å vere departementet og/eller den politiske leiinga den gongen.

³¹ Bologna deklarasjonen ble signert av 29 land, i Bologna den 19. juni 1999, og er ein deklarasjon for å auke mobiliteten av høgare utdanning i Europa. Lest på Internett sida <http://www.bologna-bergen2005.no/No/index.htm> den 30.01.06. Den direkte forløparen til Bologna deklarasjonen er Sorbonne Joint Declaration “Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system” som blei undertekna av utdanningsministrane frå Frankrike, Italia, Tyskland og Storbritannia i Paris, Sorbonne den 25 mai 1998. Men prosessen kan sporast tilbake til Bologna Magna Charta Universitatum av 1988 (Bologna deklarasjonen, 1999).

- Oppdragsverksemd
- Kunnskapsforvaltning
- læringsmiljø for studentar
- tilknytingsform
- styring og leiing av høgskulane
- heve kvaliteten på læringsprosessen
- gjennomstrøyming
- gradstruktur
- karakterar
- evalueringsformer
- kvalitet på forskinga
- akkrediteringssystem
- student medverknad
- finansieringssystem til lånekasen

4.3.2 Høgskule A si forståing av reforma

Informant 5 (dir.) oppsummerte det han kalla for *bestillinga* frå departementet slik:

”Det var ei grei liste over tiltak og ynskjer, som harmoniserte med Eu og Bologna. Det er ei normativ reform som det var brei politisk semje om. I tillegg vart det ei strukturell reform knytt til Bologna prosessen.<.....> Reforma er eit møte mellom gamal og ny tid. Det er eit møte mellom det gamle som ikkje greier å gå frå noko og den nye tida.”

Direktøren gav elles inntrykk av å forstå reforma veldig godt. Faktisk sa han at den var veldig klar og at det ikkje var element ved den som var vanskelege å forstå eller som har vorte mistolka. Det gir eit inntrykk av at reforma var lite kompleks og veldig presis i si utforming. Eit mindre bastant bilde teikna seg då han svarte på spørsmålet om det er ei strukturell, normativ eller ei kognitiv reform:

”Nye studieløp, ny lov osv. Ja det er mykje struktur i reforma, men den er i stor grad normativ synest eg. Den er veldig normgivande i korleis ein ynskjer at sluttproduktet skal vere. Så vil det vere ulike måtar å gjere det på. Eg opplever at den er kognitiv også, men spørsmålet er i kva grad ein har lykkast med det. I si normative form er den meir kognitiv enn i si regulerings og struktur form.”

Sjølv om 5 seier at dei normative elementa i reforma var meir kognitivt utfordrande enn dei strukturelle elementa, har han ikkje problematisert dette i sine svar om forståing av innhaldet i reforma. Han sa vidare:

”Så eg trur det at det er mange høgskular som har gjort lite endringar. Eg trur den har vore meir utfordrande for universitet og distriktshøgskular enn profesjonsutdanningar. Det er kanskje litt synd då det er det strukturelle som på ein måte har komme i klemma og ikkje det normative. Det er ikkje utdanninga, læringsmåla, danninga og måten å lære på, sjølv om me har gjort mykje på mappeevaluering, det er ikkje der det har skjedd. For høgskulane har det vore mest det regulative. Det er ofte slik høgskulane tilpassar seg nye reformer og at det er vanskeleg å endre måten ein tenkjer kring innlæring av nye reformer.”

Dette er samanfallande med funn i fylgjeevalueringa.

”I likhet med andre større utdanningsreformer, som Reform 94, kommer de strukturelle reformene relativt raskt på plass, mens innholdsmessige reformer, for eksempel

undervisnings- og vurderingsmåter, går atskillig tregere.” (Aamot & Michelsen 2006:19)

Informant 3 sa at intensjonen med reforma var å endre undervisningsmetodar, men at den har fått eit stadig meir marknadspreg over seg. Han trekker fram auka autonomi for høgskulen som positiv ” *no er me fri til å bestemme innhaldet heilt opp på bachelor nivå, og på masternivå må NOKUT godkjenne.*”, men seier samtidig at reforma er eit tveegga sverd som gir auka fridom på den ei sida, og på den andre sida må fridomen forsvarast budsjettmessig. Reforma er eit forsøk på både å vere regulativ og normativ, men at det er den regulative delen som kjem fyrst. På spørsmål om reforma er kognitiv sa han:

”Me har i tillegg til dette med marknadselementet, eller i samband med, fått noko mindre utdanningstilbod på etter- og vidareutdanning. Det er universitetet ut i samfunnet. Eg trur nok at det har tvinga sektoren til å gjere seg meir relevant for lokalsamfunnet, men også regionalt.”

Av det les eg at informanten seier at reforma har ført til ei kognitiv endring fordi den har endra universiteta og høgskulane sin relasjon til samfunnet. Dette er høgskulen si samla liste over element ved reforma, som kom fram gjennom intervjuet eg hadde med begge informantane:

- Betre studie- og læringsvilkår
- Fokus på evalueringsformer og læringsmål
- Tydlegare studieplanar
- Betre finansieringsformer knytt til lånekassa
- Betre forhold for utanlandsopphald
- Ny gradstruktur
- Ny lov
- Eit betre studietilbod
- Betre undervisning
- Meir service og ein serviceerklæring
- Meir rettleiing
- Arbeidskrav
- Internasjonalisering
- Endra undervisningsmetodar
- Fridom til å starte nye studietilbod

Samla gir det eit bilde av at høgskulen hadde god forståing av reforma sitt innhald og at punktlista langt på veg samsvara med Departementet si liste. Eg merkar meg at kvaliteten på forskning ikkje vart nemnt. Det er eit avvik frå lista til departementet. Eit anna inntrykk er at dei strukturelle elementa i reforma har vore meir eintydige og presise for høgskule A, enn dei meir normative delane av reforma, som truleg har kravd meir konkretisering og tilpassing til institusjonen sin kjerneaktivitetar. Vidare finn eg teikn på ein frikoplingsstrategi ved institusjon A, jf Røvik (1998:148). Eg vil vise tre sitat, der det fyrste er av direktøren då eg spurte om høgskulen har gjort seg nytte av eksterne nettverk. Dei to siste er frå dekanen på spørsmål om han har gjort seg nytte av eksterne nettverket og om det var behov for refleksjon kring innhaldet i reforma og forståinga av reforma.

”Me føler at me difor ikkje har kjøpt noko ferdig produkt som det berre er å dytte inn. Me har brukt nokon utval internt, men veldig mykje har vorte skreve av meg. Me synest at signala frå departementet har vore greie å tolke. Dei har passa greitt med måten me har jobba og tenkt her på høgskulen”. (Dir, høgskule A)

”Nei, det var liksom ikkje rolla til dekan. Eg har jobba mest som indremedisinar for min del, og få gjort det som måtte gjerast på avdelinga.” (Dekan, høgskule A)

”Ja.. me har sett veldig mykje holdningane til reforma. Det var vel litt slik: ”Kva må me minimum gjere og kva kan me gjere, og kva har me lyst å gjere?”. Der kan du seie at det var moglege å trakke feil med tanke på å forstå kva det var me måtte gjere. Det var mykje diskusjon på avdelinga. ”Er dette noko me må gjere, eller er det lurt å gjere det for å vere i førekant? Skal me vere i førekant eller etterkant når det gjeld internasjonal tilpassing?” Då handlar det fort om høgskulen sin profil. Då prøver ein å vere strategisk med å gjere så lite som mogeleg av det ein ikkje har lyst til, og mest mogeleg av det ein har lyst til om det er rom for det. Når ein leiar ei avdeling så har ein gjerne nokon visjonar og mål for den, og er då gjerne ikkje heilt nøytral i forhold til det.” (Dekan, høgskule A)

For prosjektet mitt er det teoretiske motivet bak ein frikoplingsstrategi av interesse. Om høgskule A har valt ein frikopplingsstrategi kan det vere indikasjon på høgskulen ikkje heilt har sett det som føremålsteneleg å implementere KR med ”hud og hår”. Ei anna tolking kan vere at pga reforma sitt omfang så har A valt ei pragmatisk tilnærming. At A har vurdert og konkludert med at dei ikkje har ressursar til å implementere alt, og difor prioriterte mellom kva dei minimum må gjere og kva dei kan sleppa unna med. Det treng med andre ord ikkje å vere direkte motvilje til reforma som er årsaka til ein frikopplingsstrategi, men ressursvurderingar. Denne siste tolkinga stemmer godt med det inntrykk direktøren gav meg av høgskulen sin ressursituasjon. I så måte kan ein argumentere for at frikopling ikkje berre er ein strategi for å halde på det gamle, men at det også kan vere ein pragmatisk måte å handtere ei utfordring med for små ressursar. Jamfør mi framstilling av Hustad (1998) sitt vilkår autonomi, kan dette også vere eit teikn på at høgskulen ikkje hadde autonomi nok til å implementere reforma som pålagt, anten pga høgskulen sine vilkår eller evne til å gjennomføre implementeringa.

I motsatt lei finn eg at begge informantane gir utrykk for at høgskulen har vore veldig lojal mot ”instruksen” frå departementet. Informant 3 sa det slik, *”Dei var mykje meir lojale og servile enn dei måtte vere.”*, då han beskreib korleis han oppfatta rektor og direktør sin måte å handtere implementeringa av reforma i møte med departementet. Funna mine er med andre ord ikkje eintydig på at høgskule A har valt ein frikopplingsstrategi og prosjektet har heller ikkje gått grundig nok inn i dei interne prosessane til å udjupe dette noko meir.

4.3.3 Høgskule B si forståing av reforma

Ved høgskule B ser det ut til at dei i starten av implementeringsarbeidet i sterk grad har konsentrert seg om den normative delen av reforma (kap 5 i St. meldinga). Det empiriske materialet gir elles inntrykk av at høgskulen har jobba grundig for både å tileigne seg forståing av og for å implementere reforma i tråd med departementet si forståing. Vidare at informantane var positive til den normative sida av reforma og at det ser ut til å ha vokse fram ein motstand mot dei strukturelle sidene etterkvar som desse har gjort seg gjeldane.

Informant 4 (dekan) meiner at det som er mest positivt er det som ligg i nytenkinga kring rettleiing og arbeidskrav, men at dette også det som var mest vanskeleg å få til fordi ein måtte bruke ressursar på ein ny måte. Det førte til at dei tok på seg nye rettleiingsoppgåver utan å fjerne noko av den tradisjonelle undervisninga. På spørsmål om kva han meiner er intensjonen til og i reforma svara han *”Eg meiner at hovudintensjonen var noko eg delte. Det som hadde med omlegging av arbeidsmåtar og gradstruktur i høgare utdanning, men det administrative er noko anna”*. Han legg til dette med studiesituasjonen, gjennomstrøyming, livslanglæring og betra undervisning. Han uttrykkjer også uvisse kring ramma og finansieringssystemet. Han sa at mange synest at reforma gjorde forsøk på å gjere veldig mange ting på kort tid. På spørsmål om det var ei strukturell, normativ eller kognitiv reform svara han at det er ikkje eit anten eller. Det var delvis ei strukturell og delvis ei normativ reform.

Informant 6 (dekan) sa at dei hadde fokus på det faglege, men etterkvart fekk dei forståing av at dette også var ei administrativ reform. *”Det faglege var vårt fokus, me skulle gjere det beste for studentane. Når me snakkar om høgare kvalitet så er det på undervisning og forskning. Me tenkjer ikkje på at det må settast i gong ei reform for å heve kvaliteten på administrasjonen”* sa 6. Hjø dei hadde direktøren sett seg bak i stolen og sagt at dei hadde fått 10 millionar til fagleg forbetring. Vidare sa 6 *”Det var ikkje noko administrativt over reforma, det var det ei samla styringsgruppe som meinte. Rektor var heller ikkje klar over dette, ingen var det.”* Det er viktig å seie at rektor for denne institusjonen har vore styremedlem i UHR sitt sentralstyre i mange år. Då eg spurte om rektor gjorde eit val mellom å fokusere på det faglege eller det administrative sa 6 *”Nei! Dette har kome, ja plutseleg så kom slangen og hogg til, nå må de rapportere”*. Informanten meiner at både han og resten av leiinga blei lurt trill rundt av departement. *”Det var aksept for den faglege biten, det me trudde kvalitetsreforma gjekk ut på, men den byråkratiske delen av reforma er enno ikkje akseptert.”* sa han. På spørsmål om kva som var intensjonen og

innhaldet i reforma svara 6 at han skil mellom innføringa av KR og innføringa av ny gradstruktur. Departementet innførte reforma for å oppfylle Bologna prosessen. Han er positiv til begge, men reforma har vorte byråkratisk. Han hadde inntrykk av at reforma skulle føre til at studentane skulle få betre oppfylgjing. Det skulle bli betre gjennomstrøyming ved å legge forholda til rette for studentane og meir rettleiing. ”*Intensjonen var å betre undervisinga og å bruke meir tid på den enkelte studenten, sjå til at dei kjem seg gjennom.*” sa 6.

På spørsmål om det var behov for refleksjon kring innhaldet og forståing av reforma sa 6 at dei fyrste signala var greie og tydelege. Etter kvart blei det meir krevjande å forstå blant anna dette med mappeevaluering og arbeidskrav før ein eksamen. Bokstavkarakterar var også ei utfordring. Elles så seier 6 seg i stor grad samd med reforma sitt innhald, sine verdiar og intensjon, og ivra veldig for den i starten. Men han sa også ” *Eg skulle aldri ha vore så positiv til reforma som det eg var. Eg såg ikkje den snikande slagen som kom med byråkratiet. Eg føler at eg har vorte lurt trill rundt. Det var ikkje dette eg trudde reforma var* ”. 6 meiner at reforma er både normativ og regulativ. Regulativ i form at høgskular og universitet no fram står som meir byråkratiske forvaltningsorgan, og normativ i form av det var ei reform med nye faglege verdiar som skulle gripe tak tilrettelegging, mappearbeid, oppfylgjing osv.

Informant 2 (dir.) meiner det mest har vore ei regulativ reform, sjølv om nye arbeidsmetodar gjer at faglærarane har endra måtar å jobbe på. Han trur at faglærarane har vorte tvungne til å arbeide på nye måtar og i så måte har det også vore ei normativ reform med endringar i kultur. Informanten opplever ikkje at reforma er kognitiv. På det svara han ” *Nei... me har ikkje fått noko ny rolle eller innhald. Me er eit forvaltningsorgan og vår oppgåve er å iverksette utdanningspolitikk når det gjelder høgare utdanning.*”

Høgskule B si samla liste over element ved reforma:

- Meir rettleiing
- Arbeidskrav
- Gradstruktur
- Gjennomstrøyming
- Mappearbeid
- Auka kvalitet på undervising og forskning
- Bokstav karakterar
- Endra lærings og undervisningsformer
- Meir oppfylgjing
- Endra eksamens- og evalueringsformer
- Mobilitet
- internasjonalisering
- Fagutval
- utdanningssamtale
- Rapportering (etterkvart)
- akkreditering
- ulike evalueringsformer
- dele fag i mindre einingar
- tettare oppfylling
- student samtalar

Det verkar som at høgskule B i liten grad fanga opp eller var bevisst dei strukturelle og administrative sidene ved reforma i starten av deira implementerings arbeid. Likevel tileigna dei

seg til sist detaljert kunnskap og forståing av kva reforma er og kva som var intensjonen.

4.3.4 Oppsummering

Det er liten skilnad på korleis departementet og høgskulane har uttrykt seg kring intensjonen bak reforma og deira forståing av reforma. Mine funn tyder med andre ord på at det har skjedd ei vellykka kunnskapsoverføring frå departementet til høgskulane – at høgskulane har forstått sitt oppdrag i tråd med Stortinget og departementet si bestilling. Med tanke på at det empiriske materialet i dette prosjektet er informantane si uttrykte forståing – ord – og ikkje informantane si utøving – praksis – av denne forståinga, er ei nøktern forståing av at det har skjedd ei vellykka kunnskapsoverføring å føretrekke. Avstand mellom utalt praksis og praksis er ikkje eit ukjent fenomen for organisasjonsforskarar. Alt i 1964 skreiv Argyris om denne problemstillinga (seinare saman med Schön, 1978). ”Argyris skiller mellom to typer teori i forbindelse med handlingar, nemlig uttrykt teori og bruksteori. Den utrykte teorien er den vi benytter når vi skal forklare hvorfor vi handler slik vi gjør. <...> Bruksteorien er den teorien eller de forestillingene som faktisk styrere vår atfred i en gitt situasjon” (Omholt og Nesse 1995). Eit anna moment i same lei er at informantane mine meir kan oppfattast som leiinga, enn som representantar for undervisningspersonalet, og at funn i dette prosjektet ikkje kan svare for kva kunnskap undervisningspersonalet har om reforma eller korleis dei utøver denne forståinga. Eg har henta eit døme frå helsesektoren der det ser ut til å vere avstand mellom uttalt og faktisk handling. Anne-Grethe Naustdal (2006) viser til PhD student, Monica Skjøld Johansen (2005) som har gjort funn på at sjølv om leiarar ved eit utval sjukehusavdelingar ynskte sjukehusreforma velkomen, og var klar på at det bør vere einskapleg leiing i norske sjukehus, så kan det sjå ut til at legane og sjukepleiarane i det daglege dele arbeidet på same måte som ved todelt leiing.

“Ein kan altså sjå ein inkonsistens i høve organisasjonen sin formelle struktur og korleis det fungerer i praksis. Sosiologen Torgeir Sveri (2004) som også har studert einskapleg leiing i møte med praksis, konkluderer med at avgjerdssystemet i pleie- og behandlingssystemet står fram som meir eller mindre dekopla frå sjukehusorganisasjonen sin formelle struktur, og dermed det formelle leiingssystemet. Avdelingane praktiserer ut i frå korleis dei meiner det fungerer best uavhengig av nasjonalt styrte reformer.”

(Anne-Grethe Naustdal 2006:14).

Likevel skal det seiast at så langt er det lite som tyder på at departementet er uroa over framdrifta og resultata med implementeringa av KR. Dette var også mitt inntrykk etter at eg hadde intervjuet departementet rett før jul 2005. Ikkje minst har eg merka meg at departementet kallar

reformprosessen for ei *solskinshistorie*. Då eg spurte informantane ved departementet kva som ville bli den største utfordringa framover sa dei dette:

”Å halde trykk på kvalitetsreforma og ikkje gli tilbake til det gamle. Det er det me no snakkar om heile tida. Korleis skal me klare å halde trykket oppe på kvalitetsreforma og ikkje gli tilbake til gamle synder. Du ser at det blir hevda av ein reform negativ rektor ved universitetet i Oslo. Frå vår si side trur me ikkje dei er så reform kritiske som media vil ha det til. Men det å halde trykket på reforma og det å forbetre det som kan forbeistrast etter at me får evalueringa sjølvstegt det blir dei største utfordringane, ikkje å finne opp noko nytt no.”

Eg oppfatta også direktørane i utvalet til at departementet er nøgde med framdrifta ved deira høgskular. Det blir difor spennande å fylgje Rokkansenteret si evalueringar av kva endringar høgskulane og universiteta har gjort som fylgje av KR.

Gitt at mine funn og departementet sin karakteristikk er korrekte, korleis kan ein teoretisk forstå det som ser ut til å ha vore ein vellykka lærings- og omstillingsprosess? Dette spørsmålet vil eg prøve å tilføre nokre synspunkt og tolkingar gjennom å drøfte mine funn opp mot Hustad (1996, 2002) sine vilkår for læring i organisasjonar.

4.4 Vilkår for læring

Eg har så langt i hovudsak nytta Røvik (1998) til å drøfte og gi mogelege teoretiske forklaringar på høgskulane sine val og strategiar for korleis dei har jobba med implementeringa av reforma. Når eg no skal analysere og drøfte resultatet av læringsprosessen til høgskulane, finn eg det naturleg å nytte teori om vilkår for læring i organisasjonar. Dette fordi mine spørsmål og observasjonar mykje er relatert til konteksten rundt, og val av metodar for arbeidet, med andre ord vilkåra. Eg vil likevel dra veksle på Røvik (1998) sine motivasjonsteoriar der det kan vere med å nyansere eller styrke drøftinga.

Med utgangspunkt i mi forståing av Hustad sine seks vilkår³² for læring i organisasjonar vil eg sjå kor mange av dei som har vore tilstades, eller ikkje vore tilstades, for læringsprosessen ved høgskulane i mitt utval. Gitt at mine funn er korrekt er det, jf Hustad (1996), venta at alle seks grunnleggande vilkår har vore tilstades. Dette kapitlet vil drøfte om så har vore tilfelle. Når eg drøftar dette vil eg lyfte blikket opp. Med det meiner eg at eg vil sjå høgskulane sine vilkår for læring i lys av sektoren generelt, og ikkje om vilkåra har vore tilstades internt ved den enkelte høgskule. Det gjer eg fordi dette prosjektet handlar om læringsforholdet mellom departementet,

³² Kreativ kaos, vilje, redundans, naudsynt variasjon, mekanismar for samhandling og autonomi.

institusjonane og arenaen – konteksten – der denne prosessen har utspelt seg. Denne konteksten var ein del av læringsmiljøet for høgskulane, det er nettopp av den grunn at eg har vore så opptatt av trekant forholdet mellom departementet, institusjonane og det ekstreme nettverket. Eg vil i drøftinga likevel trekke fram element frå den interne prosessen der eg har empiriske data og der desse data er relevante for drøftinga av læringsvilkåra og utfallet av resultatet.

I den fylgjande drøftinga legg eg til grunn funna, konklusjonane og oppsummeringane gjort i kapittel 4.1 *organisering av læring*, 4.2 *bruk og nytteverdien av det eksterne nettverket* og 4.3 *å tileige seg forståing*. I tillegg vil eg dra veksling på informasjon eg har tileigna meg gjennom andre kjelder (omtalt i kapittel 3.4). I samband med drøftinga av vilkåret *vilje* vil prosjektet sine siste empiriske data bli presentert, før eg gjer ei analyse og drøfting av desse. Dette er ei assosiasjonsanalyse med sikte på å få fram informantane sine haldningar og assosiasjonar til KR.

Tilhøvet mellom styresmakta og forvaltninga i UH sektoren er eit noko spesielt forhold. Det har med utdanningsinstitusjonane og spesielt dei fagtilsette sin autonome særstilling å gjere. Denne særstillinga står seg av tre faktorar, 1) stort mangfald i arbeidsoppgåvene, spesielt hjå dei fagtilsette, 2) asymmetrisk kunnskap om dei operative arbeidsoppgåvene, dvs at taktisk og strategisk nivå (departementet og politisk nivå) ikkje har same forståinga av dei operative arbeidsoppgåvene som dei tilsette på operativt nivå (dvs dei tilsette ved høgskulane) og 3) dei tilsette på operativt nivå sin vilkårs autonomi. Det gjer at eg må drøfte vilkåra *naudsynt variasjon* og *redundans* både med tanke på taktisk og operativt nivå, der det kan ha betydd noko for læringsvilkåra til høgskulane i samband med innlæringa av reforma. Kva det konkret betyr for mi drøfting av vilkåra blir forklart i underkapitla som omhandlar desse vilkåra.

Ved innhenting av det empiriske materialet hadde eg mest fokus på relasjonelle tilhøve ved læringsforholda til høgskulane. Det gjer at eg har mest empirisk datamateriale om *mekanismar for samhandling*. Vilje er sterkt knytt til handling, og difor også til samhandling. I dette tilfelle vilje til handling og samhandling i samband med implementeringa av KR. I tillegg er det mi forståing at viljen til handling heng saman med vilkåret *omskifte/kaos*, jf teorikapitlet. I den fylgjande drøftinga vil desse tre vilkåra difor få ei meir empiribasert drøfting enn dei andre vilkåra. I starten eller tidleg i kvart underkapittel repeterar eg kort mi forståing av dei grunnleggande læringsvilkåra, jf teorikapitlet.

4.4.1 Omskifte og kaos

Om kreativt kaos skal innetrefte er det fyrst og fremst viktig at organisasjonar er i stand til

å fange opp og tolke signal. Vidare må organisasjonen vere i stand til å nytte informasjonen den har fanga opp i kombinasjon med eiga røynd og røynsle. Om refleksjonsarbeidet fører til at organisasjonen opplever avvik mellom eigne mål, verdiar og handlingar og det framtidige bilde, vil det utfordre organisasjonen til å endre eigne mål/behov, verdiar eller handlingar. Dersom organisasjonen har vilje til å agere på utfordringa vil det fører til at kreativ kaos oppstår og fører til at organisasjonen rettar si merksemd mot å konkretisera utfordringa og å løysa den.

Då Mjøsutvalet blei oppretta og med Stortingsmeldinga sitt kapittel 11 *Finansiering som fremmer kvalitet* fekk universiteta og høgskulane signal om at deira inntekter i auka grad ville basere seg på oppnådde resultat. At reforma i tillegg blei ”selt” som ei reform for å betre studentane sine læringsvilkår og læringsmiljø, er eit anna moment. Eg har opplevd det studentpolitiske miljøet til å forstå reforma slik, og opplevinga mi er som studentpolitikar både lokalt og nasjonalt frå åra (2002 til 2006). ”*Det var vekkelses tilstandar i salen*” sa Mjøs, i ein uformell samtale med meg i januar 2006. Han fortalte om eit NSU møte han deltok på då NOU 2000:14 (Mjøs rapporten) blei lagt fram.

”Jeg er veldig glad for at vi i Mjøs-utvalget aldri brukte ordet ”kvalitetsreform”. Det var det Trond Giske som fant på. Hvis du leser Stortingsmeldingen hans om Kvalitetsreformen står det egentlig ingenting om kvalitet der, bare om effektivitet”
(Per Olaf Aamodt til Morgenbladet den 17 mars 2006)

Då eg snakka med Mjøs, hadde eg alt gjennomført intervjua med informantane i dette prosjektet og fått sprikande svar på kva som var bakgrunnen og intensjonen for reforma. Informantane frå departementet sa ”*me hadde indikatorar både på studiesida og på forskingssida på at me hadde kvalitetssvikt og at det ikkje var god nok.*” Medan høgskuleinformantane mine har sagt at det var for å betre undervisning og forskning.

”Giske var oppteken av at studentane skulle få eit betre tilbod. Studentane stod hardt på for reforma og dei gav uttrykk for at universiteta berre var opptatt av å forske, og at studentane var meir som lommerusk å rekne eller eit naudsynt vonde. Studentane gav Giske veldig mykje støtte og kjøpe samtidig heile pakka med marknadstanken. Det har dei nok angra ein del på i etterkant. For dei trudde at det berre skulle vere slik at no må dei fagtilsette skjerpe seg, og at det skulle bli betre undervisning og meir service.”
(informant 3, dekan)

Eg valte å sjå om eg kunne finne statistikk som kunne stadfeste eller bygge opp under departementet si oppleving av tilstanden. Eg fann at strykprosenten for høgare utdanning gjekk

ned frå 1995 til 2005, og at det var ein marginal oppgang i tal stryk på kring 1% frå 98 til 01³³. Eg fann også at tal studentar i 2005 er i overkant av 207 000 mot litt over 160 000 i 1995 (kjelde NSD). Det er med andre ord ein større del av vår populasjon som tek høgare utdanning og samtidig går strykprosenten ned. Desse funna samsvarar med Aamot og Michelsen (2006:87). Om eg legg desse tala tilgrunn har eg vanskar med å forstå at det var kvalitetssvikt i norsk høgare utdanning. Vidare nytta eg mykje tid på å snakke med tidlegare og noverande studentpolitikarar både hjå Norsk Student Union (NSU) og StL. Det var ingen der som hadde minne om eller kunnskap om misnøye, eller opprør, blant studentane i førekant av Mjøsutvalet. Eg har også spurt mange fagtilsette i UH sektoren om kvifor det var behov for ei ny reform, men har ikkje fått eintydige svar. Vidare las eg gamle kronikkar og innlegg kring høgare utdanning frå tida før og etter nedsettinga av Mjøsutvalet, utan å finne svar der. Det samla inntrykket eg sat att med var at i den grad det var eit indre behov for endring ved institusjonane så var det at studentane ved universiteta så smått ønska seg nye evalueringsmetodar, og utdanningsinstitusjonane noko meir autonomi. Til sist tok eg kontakt med Mjøs for å prøve å få eit svar. På spørsmålet om kva som var bakgrunnen for reforma svarte han slik: ”*Det var aldri noko grasrot engasjement for å få reformert høgare utdanning, men studentane greip sjansen då den kom og engasjerte seg breitt.*” Sitatet kan tolkast til at ynskje om å reformere sektoren kom frå høgare hald og ikkje frå institusjonane eller studentane. Kor høgt gav ikkje Mjøs noko presist uttrykk for, men han sa at det var tidlegare utdanningsminister Jon Lilletun som kontakta han. Vidare sa Mjøs ”*Det var studentane som dreiv fram heile denne prosessen.*” Det er kanskje i svaret Mjøs gav meg – *studentane greip sjansen og engasjerte seg breitt* – at me kan finne ei medverkande årsak til at høgskulane har synt handlingsvilje til å reformere seg. At høgskulane har fanga opp studentane sitt breie og sterke engasjement for reforma. Fleire høgskular var tidleg ute med å reformere sine studietilbod, blant anna to av dei eg har vore i kontakt med i samband med dette prosjektet.

³³ Den samla strykprosenten for UiO, UiB, UiT, NTH, den allemenvitenskaplige høgskolen – Unit og Medisinsk fakultet – Unit var i 1995 på 13,5%. i 2000 var det 12,6% og i 2005 var det 8,5%. Mine tal er henta frå NSD sin database for høgare utdanning, og der kan trenden sporast tilbake til 1991/92 (http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/strykprosent_rapport.cfm). I databasen til NSD er det ikkje gode tal for høgskulane før 2001. Elisabeth Hovdhaugen i (Michelsen og Aamot (red) 2006) nyttar tal utarbeida ved hjelp av samledatabasen LIST som er eit studieadministrativt system utvikla ved USIT, Universitetet i Oslo. Hovdhaugen opererar der med desse tala: for universiteta 16% i 95/96, 14% 00/01 og 11,5% 04/05. For høgskular opererar ho med desse tala for tilsvarende år: 12%, 13% og 10,2%. Hovdhaugen sine høgskule tal baserar seg på det ho kallar eit forholdsvis representativt utval ”Utvalget av høgskoler antas å være forholdsvis representativt for høgskolesektoren, muligens med unntak av de mindre høgskolene.”.

Dalande rekruttering og ei venta omstrukturering av staten si finansiering kan tolkast til å ha fått høgskulane til å oppleve *omskifte* og *kaos*. Spesielt trur eg det kan ha vore tilfelle for små distriktshøgskular som stadig meir merka urbaniseringa og sentraliseringstrenden. Denne tolkinga av tilstanden har også Aamot og Michelsen gjort.

”Et døme er den økte konkurransen om å tiltrekke seg studenter, som kan ha forsterket innsatsen når det gjelder å utvikle nye og attraktive studietilbud, og å legge mer vekt på å tilfredsstille studentenes ønsker og behov for undervisning og tilrettelegging.” (2006:12)

Dette syner at staten og studentane, dei to største inntektsfaktorane til høgskulane, la press på utdanningsinstitusjonane. Det kan tenkast at utdanningsinstitusjonane ikkje hadde hatt så stor vilje til endring om ikkje det hadde vore for at også studentane engasjerte seg. Også denne tanken meiner eg å finn støtte for hjå Aamot og Michelsen.

”Et mønster gjennom et kvart århundre av forskning på utdanningsreformer har vært at ovenfra-og-ned-reformer bare fører til vesentlige pedagogiske endringer dersom de treffer tendenser som allerede har et visst feste lokalt og dersom de blir utviklet i samråd med lærernes erfaringer (Cuban, 1993). Også vår undersøkelse viser at i fagmiljø der gjennomgripende endringer har skjedd, var utviklingen allerede startet.” (2006:65)

Tilhøva eg har drøfta kan jf Røvik (1998:123) definerast som adoptering motivert av eksternt skapt problembeskriving. Det var styresmaktene som ikkje var nøgde med tilhøva og starta eit arbeid med å endre tilhøva og etterkvart melde studentane seg på, *dei greip sjansen då den kom og engasjert seg breitt*. Med Glosvik (2000) kan dette forklarast meir relasjonelt.

”Det er andres læring som førts og fremst skapar trongen for læring. <....> Men legg vi vekt på omgjevnadane, må vi først og fremst lære noko nytt, fordi andre aktørar har lært noko vi må forhalde oss til. Måten tilhøvet til omgjevnadane er strukturert på, legg altså føringar for læringsbehovet til organisasjonar. (Glosvik 2000:22).

Ei operasjonalisering av sitatet i høve dette prosjektet vil vere at høgskulane, som må forhalde seg til staten og studentane, kom i ein tilstand av kreativt kaos som fylgje av at omgjevnadane (departementet og studentane) hadde endra seg. Vidare har det lagt føringar for høgskulane sitt lærings- og endringsbehov, dvs vilje til å tileigne seg ny kunnskap og å endre seg for å tilfredsstille nye krav og forventingar frå omgjevnadane. Dette kan tolkast til at reformprosessen har vore tredje ordens læring for høgskulane jf Glosvik (2000; 2002). Neste underkapittel handlar om høgskulane i mitt utval har agert med vilje eller motstand på omskifte og kaos. Med andre ord om høgskulane kom ein tilstand av kreativt eller destruktivt kaos.

4.4.2 Vilje og gryande motstand

Dette kapitlet tek føre seg assosiasjonsanalysen som hadde til intensjon å få fram informantane sine haldningar til reforma, og om det har vore vilje til å implementere den. Ei veke før intervjuet fekk informantane ei oppgåve. Her er ”oppgåve teksten”:

Finn noko som for deg personleg beskriv eller symboliserar KR. Dette kan vere eit bilete, ein tekst, ein figur, ein helt, ein person, ein teikneserie, eit eventyr, ei historie, eit parti, eit bygg, eit dikt eller stad, ja kva som helst.

Tanken bak dette er å få fram kva forhold du har til reforma og kva du synest om den. Ofte er det vanskeleg å setje ord på slikt, og då kan td. ein teikneserie figur vere til god hjelp. Poenget er at eit bilete seier meir enn tusen ordosv.

Ideen er henta frå og utarbeida av professor Magne Supphellen og professor Leif Egil Hem (2000), begge tilsett ved Noregs handelshøgskule sin avdeling for strategi og leiding³⁴. Intervjumetoden blir brukt i samband med merkevarebygging og er meint å avdekke individet si emosjonelle haldning til ein gitt ting. Emosjonelle haldningar er ofte vanskeleg å uttrykkje eksplisitt. Teorien seier at ved å nytte ein eller fleire assosiasjonar i form av metaforar, bilde eller dikt til eit tema/ting, så kan det seie ”meir enn tusen ord”. Ofte opnar det for evna til å uttrykkje seg meir eksplisitt. Vidare seier teorien at assosiasjonar i sterk grad styrer individet sine val og grad av tillit til den gitte tingen. For meg er dette nært i slekt med Cato Wadel (1999) når han skriv om korleis relasjonar påverkar kommunikasjon og tolking av budskapet. Supphellen og Hem peikar på at våre emosjonar og kognitiv forståing av røynda er styrande for våre handlingar. Wadel seier ikkje dette direkte, men det er mi forståing at dette er hovudbudskapet i Wadel (2005) si bok *Samhandling og relasjonar*. Eg forstår Wadel (2005) til å seie at relasjonen som deltakarane er i, er eit forhold samansett av alle deltakarane sine emosjonelle assosiasjonar og den kognitive forståinga av relasjonen. Sagt på ein annan måte, det deltakarane har felles påverkar korleis dei forstår, reagerer og agerar med kvarandre.

”Å sette samhandling og relasjoner i fokus for vår oppmerksomhet, innebærer at vi tenker relasjonelt. Enheten for vår tenking blir ikke individuelle personer, men personer i relasjon til hverandre. <...> Relasjonell tenking er nært forbundet med relasjonell erfaring. Men vi har ofte vanskeligheter med å setter ord på våre relasjonelle erfaringer. Dermed blir den ofte taus kunnskap.” (Wadel 2005:109)

³⁴ Supphellen og Hem var forelesarar i faget marknadsstrategi eg tok våren 2002. Perspektiv på måling av merkeassosiasjonar er oppsummert i artikkelen "Understanding Core Brand Equity: In-depth Elicitation of Brand Associations", International Journal of Market Research, 2000.

Sjølv om Wadel er meir oppteken av relasjonar mellom folk enn det Hem og Supphellen er, tolkar eg Hem og Supphellen sine teoriar til å tydeleggjere det Wadel ikkje seier direkte. At folk sine assosiasjonar til noko er knytt til deira emosjonelle innstilling til dette noko, og at emosjonelle innstillingar er knytt til individet si oppleving av relasjonen individet har med dette noko. Eg nyttar ordet *noko* fordi relasjonar ikkje avgrensar seg til berre å inkludere levande deltakarane, td relasjonen mellom eit barn og ein ball, for ikkje å snakke om 22 fotballspelarar og ein ball.

For meg var det spennande å prøve assosiasjonsanalyse som metode av to årsaker. Den eine var å få teste nytteverdien av metoden i eit vitenskapleg arbeid. Den andre årsaka var at eg ville samanlikna dei emosjonelle og assosierande svara med dei meir eksplisitte svara om vilje og haldningar til reforma. I tråd med Wadel og Supphellen & Hem sine teoriar vil eg då kunne tolke dei assosierande svara til å seie noko om det relasjonelle forholdet mellom mine informantar og reforma. I forlenginga av det kan eg tolke det relasjonelle forholdet mellom informantane og reforma til å seie noko om informantane sin motivasjon og vilje til å tileigne seg kunnskap om KR. Samanfallede svar mellom dei ordinære og dei symbolske svara vil vere ei styrke for mine funn, og motsatt om dei er sprikande. No viste det seg at eg også fekk eksplisitte svar i samband med assosiasjons oppgåva, då nærmast som forklaringar på assosiasjonane. Slike forklaringar fekk eg i førekant eller etterkant av dei assosierande og ofte metaforiske svara.

Alle mine informantar tok i mot utfordringa på ein god måte. Eg har gjennomført ein del kvalitative intervju, både før og etter dette arbeidet, og mi erfaring er at informantar pratar villig og ope. Likevel vil eg seie at då informantane blei spurt om å forklare sine assosiasjonar til reforma var det som å stikke hol på ein sandsekk. I fleire av tilfella fekk eg svar på nesten heile intervjuguiden. Eg skuldar å seie at informantane blei bedne om å svare på denne oppgåva før eg starta med dei tradisjonelle spørsmåla. Om det var metoden som fungerte som ein ”isbrytar”, eller om informantane var sprekkeklare til å prate om reforma veit eg ikkje, men eg opplevde det som ein god måte å få mykje informasjon utan at intervjusituasjonen blei masete. Eg opplevde intervjusituasjonane som gode med ei avslappa atmosfære, og har erfart at å bruke denne typen teknikk ikkje ser ut til å skada intervjusituasjonen. Det var eg noko uroa for, spesielt fordi dette er akademiske miljø og teknikken er lånt av ”blå russen”.

Eg har gjort mine tolkingar av metaforane og svara, basert på det informantane sa i samband med sine forklaringar og mitt heilskaplege inntrykk av informanten og intervjuet.

Assosiasjonane og mine tolkingar av dei blir presentert fort løpande. Til sist gjer eg ei oppsummering og drøfting av desse. Alle hadde noko dei assosierte reforma med, og fyrst kjem svaret frå direktøren (T) ved høgskule C.

Ole Brum spør Nasse Nøff : ”kvar skal me?”

Nasse Nøff : ”Ingen sted”

Ole Brum : ”Flott! Då går me dit”.

”Eg tykkjer det er litt slik med reforma også, me må gjere noko men kva, eller kvar me skal er ikkje heilt sikkert.” (T). Eg tolkar T sin assosiasjon til at styringa av reforma er noko naivt og retningslaus.

Då eg spurte 5 (dir. Høgskule A) om hans assosiasjon, svara han fyrst dette:

”Eg har ikkje tenkt så mykje på det. For meg har det ikkje vore noko negativt eller skummelt, eg har ei positiv oppleving av reforma, eg trur også at mange av intensjonane i reforma er veldig viktige i forhold til å få betre fungerande institusjonar og få betre innhald i forhold til ressursituasjonen”.

Så kom det ei fyldig forklaring om ulike sider og konsekvensar ved reforma før eg fekk sjansen til å ta opp att assosiasjonsspørsmålet. Svaret han då gav støttar til ein viss grad det innleiande svaret, men gir også uttrykk for at 5 har eit noko blanda forhold til reforma, noko som samsvarar med det informanten gav uttrykk for i si fyldige analyse av reforma.

”Eg klarar ikkje å få fram denne tosidigskapen som; den kloke ugla, som på eit vis tenkjer positivt og langsiktig, men så er det noko naivt i gjennomføringa når det gjeld oppfylging av signala, spesielt i budsjettet dokumentet som får ugla til å forsvinne. Eg veit ikkje kva den bytast ut med då, men..... det fyrste eg tenkte på var ein rev, med fleire utgangar og litt sånn lure greier, men det passa ikkje heilt det heller. Det er noko meir naivt over det heile enn det reven symboliserar.”

Eg sit att med eit inntrykk av at 5 var positiv til intensjonen, at reforma er tufta på gode intensjonar, men at myndigheitene ikkje er i stand til å fylgje opp med verkemiddel som støttar oppunder og samsvarar med intensjonane, og at departementet ikkje ser dette. Eg opplever at 5 gir uttrykk for at det er noko naivt over det heile, og ikkje ein bevisst, smart og heilskapleg plan. Det er liknar på Ole Brum sitatet. Brum har gode intensjonar om å gå seg ein tur, men ingen plan for kvar han skal gå.

5 var sjølv ikkje heilt nøgd med metaforen om den kloke ugla og reven, og i etterkant av intervjuet har han bestemt seg for å nytte Janus, guden med to ansikt. Informanten har ikkje

forklart kva han legg i dette bildet. Eg har difor tolka dette bilde med utgangspunkt i mitt intervju med informanten og Store Norske Leksikon sin definisjon av Janus³⁵. Når 5 vel Janus, tolkar eg at naiviteten som 5 gav uttrykk for i metaforen om *den kloke ugla* blir dempa. Tosidigskapen er der enno. Eg tolkar 5 til å seie at reforma har to sider utan at nokon var i stand til å sjå det i førekant eller kan klandrast i etterkant.

3 (dekan, høgskule A) er meir delt i sitt syn på om han var positiv eller negativ til reforma. Han sa at han var positiv til det faglege i reforma, men likar ikkje marknadstanken som er den andre sida ved reforma. 3 hadde ikkje eit eintydig svar på assosiasjons oppgåva.

”Eg kjem ikkje på noko enkelt noko, det fyrste eg tenkte på var Clemet og Giske. Dei er symbol på reforma begge to. Giske som initiativtakar og Clemet som iverksetter, med liv og lyst kan ein seie. Andre ting eg tenkte på blir meir som stikkord, som reaksjonar som me hadde her på vår avdeling. Omstilling som det viktigaste stikkordet, opplevd som stress, det blei gjort motstand. Andre ting... det er jo eit tvieggasverd. Det er kanskje det einaste bildet eg kan komme på. Tvieggia på den måten at det gav fridomar, høgskulen fekk mykje meir autonomi, men så kom riset bak spegelen: resultatbasert finansierings modell! Då får ein budsjettkrav og mykje hardare styring. Elles er det marknadstanken som kjem mykje sterkare inn. Internasjonaliseringa, det er Bologna prosessen som er bakgrunnen for dette. Så er det ein stadig større grad av kundeorientering, studentane blir definert som kundar, og me skal vere ein serviceinstitusjon. Det er ikkje eit stort bilde, men helst dette med eit tvieggasverd og at det er ein supermarknad eg vil trekke fram.”

Eg fortalte 3 det tidlegare informantar hadde gitt som svar. Han kommenterte eller slutta seg til desse etter kvart som eg las; Janus *”Ja det kan eg vere samd i”*, Ole Brum sitat og då sa 3 *”ja takk begge deler”* før eg fekk fortalt historia om *”ingen sted”*. Når han høyrer den historia humra 3 gjenkjennande (mi tolking) og sa:

”Det har vore mykje ironisering, og spesielt av omgrepet kvalitetsreforma. Nokon kallar den for kvantitetsreforma. Eg veit ikkje kva eg skal seie om det. Det er litt både og, men eg kan jo også forstå dei.... når ein har studie som har lite søking så kan ein bli redd for at det skal bli fjerna frå studieplan. Då er det klart ein kan bli freista til at flest mogleg skal komme seg gjennom.”

³⁵ Janus (av lat. 'dør'), italisk og senere romersk guddom; den hellige vokter av husets inngang. Som guden for inngang ble Janus også gud for all begynnelse. Årets første måned, januar, bar hans navn, og den første dag i hver måned var viet ham. En dobbelport i nordøsthjørnet på Forum i Roma var viet til Janus; i midten stod et bronsebilde av guden, med to ansikter, mot øst og vest. I krigstid stod portfløyene åpne (det vanlige, siden romerne nesten alltid var i krig), men i fredstid lukket. Under keiser Augustus ble portene stengt tre ganger, første gang i 29 f.Kr. da borgerkrigen var endt. Tidligere var det etter tradisjonen bare skjedd to ganger. Hovedofringene til Janus ble forrettet av rex sacrorum (lat. 'offerkongen'), en av de høyeste prester i Roma. Janusansikt, brukes billedlig om sak eller person som viser seg fra to forskjellige sider. Henta frå Store Norske leksikon 3. Utg 1997.

3 nytta metaforar som *eit tviægga sverd* og ein *supermarknad*. Han snakka om riset bak spegelen og sa seg også samd med *Janus*. Eg tolkar 3 til å seie at baksida av medaljen eller spegelen var noko som han ikkje var klar over eller forstod som ein del av reforma sin intensjon, at dette er noko som kom etterpå. Han seier at det er finansieringsmodellen som er riset bak spegelen. *Supermarknad* omgrepet går på at reforma har i seg ein marknads filosofi i form av produksjon av kandidatar, studentar som kunde og bestått eksamen som produkt. Her er det mode 2, jf Gibbons (1994), som er mest framtrudande og misnøya med finansieringsmodellen.

6 (dekan, høgskule B) var positiv til reforma då den kom og jobba engasjert for å få på plass den faglege (les normativ, elementa knytt til lærings- og undervisingsmetodar) delen av ho. Han sa at det såg flott og freistande ut, men det var ikkje den ekte sida av reforma. 6 sa at han trudde departementet heile tida har vore klar over alle elementa knytt til reformeringa av sektoren (reforma, lova, kvalitets og resultats kontroll og finansierings modellen) og utfallet av dei. Denne forklaringa stemmer også godt overeins med metaforen han nytta:

”Ein slange. Eg har diskutert dette litt med mine kollegar, men veldig mange slit med slike bilde, ein gjekk for maurtue, når du ser ei maurtue på utsida så skjønner ikkje du kva dei held på med, det er veldig mange som flyr rundt, dei som ser på veit dei skal bygge noko men ikkje korleis det skal bli sjåande ut og det veit kanskje ikkje mauren sjølv heller. Ein annan snakka om slike sirkclar som går rundt og rundt, spiral som går rundt og rundt og til slutt blir ein blir gal av å sjå på. Men det er ikkje nokon som har komme nokon forslag som eg synest er betre enn slangen. Den kom snikande utan at du merkar den og plutseleg så hogg den berre til, og så veit du ikkje om den er giftig eller ufarleg, og den skapar ein enorm frykt. Slangen i paradys osv osv....du kan bruke alle mytar om slangen og det vil passe til den prosessen me no er inne i.”

Eg fortalde at andre informantar hadde nytta Ole Brum sitat, dikt osv. Informanten sin respons var ” *Ja, takk begge deler...*”. Eg svara ”*Nei den blei nemnt av ein informant, men han hamna på Janus*. Eg fortalde Ole Brum historia om ”ingen sted”.

”Ja den forstår eg..., nei forresten det passar ikkje likevel. Eg trur at dei som styrer, styresmaktene veit. Fyrste gongen eg fekk høyre om reforma trudde eg at no har dei komme på noko lurt, inntil eg starta å studere kva det var. Me var i Sverige på studietur og såg kva som var gjort der borte. Då såg eg at det var nesten blåkopi av det og Bologna prosessen, og Noreg skal omgåande vera flinkast i klassen på alle område.”

Eg vil her trekke fram maurtua og peike på parallellen mellom den og Ole Brum sitatet ”ingen sted”. Når eg samanliknar 6 sin metafor og reaksjon hans på ”ingen sted” og maurtua, så tolkar eg

6 til at han meiner reformeringa av UH sektoren er ein nøye gjennomtenkt plan der departementet heile tida har vore klar over konsekvensen av denne heilskaplege planen. 6 er i motsetnad til 5 overbevisst om at det heile heng saman, og er ein del av ein heilskapleg plan, og at han i lag med resten av sektoren har vorte ført bak lyset.

2 (dir, Høgskule B) gav meg eit dikt av Tarjei Vesaas frå samlinga *Liv ved straumen*

Frøet blir sådd i blinde

*Ideen er eit frø,
og frøet i jorda har planar
høge som fjell
og nifse som havdjup.*

*Ein kan vere redd å legga frøet nedi.
Det kan bli berre ein
krusk av dill.
Det kan kløyva kloden.*

2 har forklart dette med at reforma hadde store planar, høge som fjell, men den hadde også i seg fallgruver, nifse som havdjup. Når ein set i gang slike planar så kan det bli ein suksess eller det kan bli "ein krusk av dill". Også denne metaforen har elementet i seg som går på at ein ikkje har kontroll over situasjonen – ikkje veit kvar det ber vegen. I tillegg sa han dette:

"Eg vil seie at på høgskulen har me vore veldig positive til KR som ide. Det betyr ikkje at me ikkje ser svakskapar ved den, at det kan vere ting som må forbeholdt undervegs, men hovudideen synest me er god. Ein veit ikkje heilt kva som kjem ut av det!"

2 seier at reforma ikkje er feilfri, og at når ein set i gang så store omstillingar så må ein rekne med at ikkje alt går som planlagt.

4 (dekan, høgskule B) sa "Eg er positiv og prøver å gjer det beste ut av det. Eg meiner at hovudintensjonen var noko eg delte, men det administrative er noko anna"³⁶. Han gav meg eit dikt frå Olav H Hauge si samling *Dråpar i austavind* som sin assosiasjon.

*I dag såg eg
tvo månar,
ein ny
og ein gamal.
Eg har stor tru på nymånen.
Men det er vel den gamle.*

³⁶ Informanten sa at intensjonen var "eit forsøk på å endre arbeidsmåtar og strukturar. Betre studie situasjon, gjennomstrøyming, legge til rette for betra undervising, dette med livs lang læringsperspektiv".

I tillegg uttrykte han seg slik:

”Rom blei ikkje bygd på ein dag. Dette er ei skute som er vanskeleg å snu. Eg synest det er for tidleg å evaluere denne store reforma. Reformforskning viser at ein må ha 10 års perspektiv for å sjå effekt. Eg trur intensjonen var flott, men kor lang tid det tek veit eg ikkje. Eg trur skuta kan snuast, men det er store dimensjonar som tek tid å snu.”

På direkte spørsmål seier 2 at han er positiv til reforma. Metaforen han gav meg – trur at skuta kan snuast og at Roma ikkje blei bygd på ein dag – som var 4 si forklaring på diktet, gjer at eg forstår han til å vere avventande til verknaden av reforma, men håpar at skuta – høgare utdanning – får ein ny kurs. Han stiller også spørsmål til om reforma ikkje er ”keisaren sine nye kler” og meiner at det er litt for tidleg å svare på det enno. Dette får meg til å tenkje litt på Røvik (1998) når han skriv om frikopling og virusteorien. Der han hevdar at organisasjonar som tek opp i seg omgrep for å framstå som om dei er omstilte, jf teori om frikopling, faktisk også blir omstilte på sikt, jf virusteorien.

4.4.2.1 Drøfting av vilje

I sine eksplisitte svar seier informantane at dei var positive til reforma sin normative del, men at dei er meir negative til dei administrative, strukturelle og finansielle konsekvensen av den. Vidare seier dei at dei ikkje var klar over dei administrative og finansielle konsekvensane då dei starta reformarbeidet. Ei tolking av dette er at det tidleg i implementeringsfasen har vore aksept for reforma, og difor vilje til endring og handling jf Cummings og Worley (2001). Eg ser også at viljen er sterkt knytt til det eg kallar for reforma sitt normative innhald. Etterkvart som reforma har vist seg frå alle sine sider så ser det ut til at det er ein veksande motstand til, både det finansielle og til den byråkratiske rapporteringa og kontrollen. Mitt inntrykk er at det er omfanget av strukturelle og regulative tiltak som får informantane mine til å reagere. Det kan tolkast til at høgskulane si oppleving av kreativt kaos meir skuldast eit følt press frå studentane til å endre evaluerings- og undervisningsmetodar, enn endringane i statleg finansiering og vedtakslojalitet.

Når eg tolkar dei meir symbolske assosiasjonane til reforma ser det ut til at informantane deler seg i to grupper, direktørar (2, 5 og T) og dekanar (3, 4 og 6). Alle gir enno uttrykk for å ha vore positive til reforma då arbeidet starta, men at reforma har endra seg, eller hadde ein dimensjon i seg som dei innleiingsvis ikkje la merke til eller opplevde som negativt.

Eg tolkar at direktørane (2, 5 og T) er samde om den gode intensjonen, men er noko ulike på korleis dei held seg til utfallet og konsekvensane av reforma så langt. 2 er innforstått med at

det ikkje er alt som kan planleggast og styrast. Medan 5 førts er kritisk og meiner at dei som har ansvar for reforma burde ha sett konsekvensane av den. Men når 5 til sist vel Janus, så meiner eg at han også meiner at ei sak har to sider, og at ”baksida” ikkje nødvendigvis har vore planlagt, men kanskje oversett. T tolka eg til å gi uttrykk for at det har vore manglande mål og styring med reforma frå styresmakta. At styresmakta sin vilje og iver har vore større enn forståinga av konsekvensane. Samla kan ein tolke dette til at direktørane gir uttrykk for ein miss match mellom styresmakta sine signaliserte intensjonar med reforma og oppfylgjinga. Ikkje av uvilje til å fylgje opp, men fordi styresmakta ikkje ser eller forstår konsekvensen av reforma for høgskulane, eller at dei ikkje evnar å fylgje opp. Dette er samanfallande med mi forståing av Nonaka (1994) sitt vilkår *kreativt kaos*, som seier at ein må ha evne til å fange opp, tolke, forstå og å konkretisere problem. Om ikkje departementet evnar det, vil ikkje tilhøva utfordre styresmakta til handling. På den andre sida kan ein med mi forståing av Hustad (1996) sitt vilkår *vilje* argumentere for at styresmaktene må ha vilje til å gjennomføre reforma som planlagt. *Determined not to be sidetracked* for å nytte ei formulering frå leiinga i Norne prosjektet (Hustad 1996:364).

Mine tolkingar er gjort ut frå kva informantane meiner er utilsikta konsekvensar jamfør deira forventingar til reforma. Desse tolkingane tyder på at styresmaktene og høgskulane er på veg vekk frå kvarandre i synet på KR og tilhøva i UH sektoren. Her kan det ligge ei medverkande forklaring på kvifor reforma ikkje har vorte innført 100% enno.

Dekanane (3, 4 og 6) gir uttrykk for eit følt tillitsbrot frå departementet si side, jf metaforar som slangen i paradiset, medaljen si bakside, diktet om to månar og tveggasverd. Informant 6 var tydlegast på dette. Då eg spurte han om i kva grad han sa seg samd med reforma sitt innhald, verdiar og intensjon, svara han:

”Ja, i stor grad. Eg var den fyrste som sa at dette er fint og at dette skal me få til. Mi instilling var ”kva må me gjere på avdelinga for å oppfylle krava til reforma?” me definerte det, og prøvd å motivere til dette. Eg har redusert krava til medarbeidarane mine, td har eg sagt at dette kan eg ta meg av du må berre gjere sånn og sånn.... Men no har eg fått nok! Etter at byråkratiet slo til for fullt har eg funne ut at eg har gått fem på så det grin. Eg skulle aldri ha vore så positiv til reforma som det eg var. Eg såg ikkje den snikande slagen som kom med byråkratiet. Eg føler at eg har vorte lurt trill rundt. Det var ikkje dette eg trudde reforma var.” (informant 6, høgskule B)

Intensjonen med dette kapitlet har vore å finne ut kva haldningar informantane har til reforma og deira vilje til å implementere den. Eg meiner at presentasjonen av assosiasjonane og tolkinga av dei gjer at eg kan hevde at det ser ut til å ha vore både vilje til og aksept for å

implementera KR i starten, men at det er i ferd med å skje ei haldnings endring. Denne haldnings endringa er ein spennande observasjon, men ligg diverre utanfor problemstillinga mi i tid. Det er likevel verdt å ta med seg denne observasjonen som er ei hypotese om at det tek tid, både å gjennomføre, men også å få ei heilskapleg forståing av omfattande reformer. I høve mi tolking av Nonaka (1994:27) sitt vilkår kreativt kaos i kapittel 2.2.1 meiner eg at høgskulane i dette prosjektet kom i ein tilstand av kreativ kaos som fylgje av at dei agerte med vilje til læring og omstilling på det dei endringane i omgivnadane eg drøfta og synte i det kapitlet 4.4.1 *omskifte og kaos*. Kva kan forklare denne viljen? Her kan det tenkjast td rein lojalitet i kraft av at informantane oppfattar seg som tilsette i forvaltingsorgan. Det er ikkje ei heilt utenkjeleg forklaring, for fleire av mine informantar har gitt tydeleg uttrykk for at høgskulane er forvaltingsorgan som skal utøve Stortinget sin vilje. Eg er likevel veldig tvilande til denne forklaringa, spesielt om ho står åleine. Ei anna forklaring kan vere at høgskulane har vore samde med det dei trudde var innhaldet og intensjonen med reforma. Denne forklaringa er det fleire funn som støttar opp under. Spesielt med tanke på den normative sida av reforma.

”Alt er innført lenge før reformen. ... det nye er at måten jeg har jobbet på er blitt legitimert gjennom Kvalitetsreformen” (Lærer/UMB)

Dette er eit av fleire sitat som går i same lei (Dysthe, Lima og Raaheim 2006 i Aamot og Michelsen 2006:65). Også informantane mine seier at dei var positive til det som var intensjonen med reforma – betre kvalitet i undervisning og forskning. At dei uttrykker mindre begeistring for dei strukturelle sidene er noko som ser ut til å ha komme til etterkvart. Ei tredje forklaring er også tenkeleg. Den er knytt til konkurransen om studentane og det å framstå som seriøse institusjonar som tek kvaliteten til forskning og utdanning på alvor. I eit slikt scenario kan me tenkje oss at høgskulane har vore svært motiverte til å tileigne seg forståing av innhaldet og intensjonen, fordi dei ser at det kan nyttast som eit konkurranse føremon. I ei undersøking gjort ved NHH i Bergen kom det fram at studentar ved NHH gav uttrykk for at dei trudde dei ikkje vil lære meir etter innføringa av KR, men uttrykkjer frykt for at dei vil tape i arbeidsmarknaden, samanlikna med andre økonomistudentar utdanna ved andre institusjonar, om ikkje også NHH hadde implementert reforma (Bore 2005:37). Ser me til Røvik (1998) så kan både den andre og siste forklaringa passe til teorien om Adoptering (implementering) som uttrykk for identitetsforvaltning (1998:132). Her er hovudideen at organisasjonar blir motiverte til å implementere når og som fylgje av at organisasjonen sin identitet blir utfordra eller opplevd som

problematisk. I lys av denne teorien blir ”organisasjonsriktige” konsept/oppskrifter sett på som meiningsberande symbol og identitetsmerke, i den forstand at dei kan påverke aktørane si oppfatning av seg sjølve, og at det samstundes gir signal til kven ein er og kva ein identifiserer seg med (eller ikkje identifiserer seg med). Me ser at både legitimering av moderne læringsformer og legitimering av høgskulen i form av å framstå som moderne og dynamisk i konkurranse om studentane kan forklarast med Røvik sin teori om implementering som identitetsforvaltning. Sjølv sagt kan det tenkjast ulike kombinasjonar av mine tre forklaringar, og truleg var høgskulane sin motivasjon nettopp ein kombinasjon av fleire faktorar.

Innleiingsvis skreiv eg at eit av poenga med assosiasjonsanalysen var å sjå om den kunne tilføre prosjektet noko som dei eksplisitte svara ikkje gjer. Det meiner eg at den gjer. For det fyrste så får me fram informantane sine emosjonelle haldingar til reforma, noko som tydeleggjer og utfyller dei eksplisitte svara, og me finn at dei assosierande svara er i samsvar og i så måte støttar dei eksplisitte svara. Det viktigaste bidraget er likevel at assosiasjonsanalysen får fram eit skilje mellom informantane. Direktørane ”aksepterar” at alt ikkje er perfekt med reforma og at dei håpar departementet snart innser dette og fyl opp med ressursar, medan dekanane føler seg ”lurt” av departementet.

4.4.3 Autonomi

Autonomi er ein konstruksjon, av evner, kunnskap og avgrensande strukturerande vilkår, sin kapasitet til å løyse ei gitt utfordring. Til meir dei tre faktorane avgrensar konstruksjonen sin sjølvstendige kapasitet til å løyse utfordringa, til mindre autonom er konstruksjonen, jf mi tolking av Hustad (1996). Vidare hevdar Hustad (1996) at det er gunstig om kunnskapingsprosessen organisatorisk er ”fri” frå den ”ordinære” organisasjonsstrukturen.

Autonomi er det vilkåret prosjektet har minst empiriske data på. Vidare at dei empiriske data eg har, og at drøftinga som kunne ha vore aktuelt å gjere i dette kapitlet blei gjort i kapittel 4.1 *organisering av læring*. Eg gjer difor berre ei kort rekapitulering frå kapittel 4.1 av det som er mest sentralt for vilkåret autonomi. Implementeringsarbeid blei organisert som prosjektarbeid. Prosjektgruppa ved kvar høgskule hadde ansvaret for å oversetje og tilpasse reforma lokalt. Ei rolle eg kjenner att som Røvik (1998:159) sin ”broker” i samband med organisasjons interne oversettingar. Sett i lys av Hustad (1996) sitt vilkår autonomi, så er prosjektorganisering ein gunstig måte å organisere kunnskapsprosessar. Det er gunstig fordi det gjore at prosjektgruppa stod fri til å organisere kunnskaps søk og kunnskaps utvikling lausreve frå organisasjonen sitt

formelle hierarki. Eg har ingen indikasjonar på at desse prosjektgruppene eller høgskulane ikkje har hatt fridom til å handle slik dei sjølve har følt behov for. Det er likevel klart at reformarbeidet måtte gjerast som ein del av/i tillegg til prosjektdeltakarane sine ordinære stillingar. Det var ingen som blei kjøpt fri for å jobbe med reforma. Dette kan ha vore problematisk for høgskulane. Hå høgskule A fant eg teikn på dette. Begge informantane frå høgskule A gav uttrykk for å ha gjort pragmatiske prioriteringar pga avgrensa ressursar.

På eit overordna nivå kan det forståast til at høgskulane har stått fritt til å organisere arbeidet slik dei sjølv meinte var tenleg. At høgskulane har måtte tolke, konkretisere og tilpasse reforma til eigen institusjon tyder på at Stortinget og departementet, gjennom reforma, ikkje har detaljstyrt korleis høgskulane skal jobbe. Detaljerte instruksar frå overordna nivå kjenner me att frå dei gamle læreplanane i grunnskulen eller dei gamle rammeplanane til lærarskularhøgskulane. Høgskulane har i så måte vore organisatorisk frie til å organisere arbeidet. Denne organisatoriske fridomen tyder på at prosjektgruppene og høgskulane hadde *vilkårs autonomi*, men sidan eg har lite empiri kring dei resursmessige sidene av vilkårs autonomi kan eg ikkje konkludere at *vilkårs autonomi* har vore tilstades. Eg har heller ikkje empiri til å vurdere høgskulane sin *faglege autonomi* og kan difor ikkje kan konkludere kring høgskulane sin *heilskaplege autonomi* jf mi framstilling av autonomi i teorikapitlet.

4.4.4 Naudsynt variasjon

Prosjektet hatt ikkje hatt fokus på naudsynt variasjon ved innhenting av empiri. Det empiriske datamaterialet gir likevel eit lite innblikk i kva deltakarar som har teke del i reformarbeidet, både ved høgskulane si læring av reforma og departementet si skaping av reforma. I tillegg kan eg støtte meg til Mjøsutvalet si innstilling (2000 NOU: 14) og høyringslista til NOU'n. I fyrste kapittel i Mjøsutvalet si innstilling er alle medlemmane i Mjøsutvalet lista opp, i tillegg er det også ei lang liste av personar og organ som har teke del i Mjøsutvalet sitt arbeid.

I dette kapitelet er det aktuelt å drøfte naudsynt variasjon på to måtar (to nivå). Dvs at eg fyrst vil drøfte om departementet (taktisk nivå) hadde nok naudsynt variasjon i samband med utforminga av reforma. Denne drøftinga er aktuell for mitt prosjekt med tanke på høgskulane (operativt nivå) sin aksept for og vilje til å tileigne seg forståing av reforma, jf mi teoretiske framstilling av naudsynt variasjon. Det er vidare aktuelt å drøfte naudsynt variasjon med tanke på kvaliteten på høgskulane si innlæring av reforma (isolert til prosjektgruppene). Med andre ord om

variasjonsbreidda til i prosjektgruppene var stor nok med tanke på å lære, tolke og konkretisere reforma i samsvar med mangfaldet av arbeidsoppgåver ved høgskulane.

Eg startar med å drøfte variasjonsbreidda til prosjektgruppene ved høgskulane. I kapittel 4.1 tok eg til orde for at fagpersonalet ikkje har vore nok involvert i det interne arbeidet med å tolke og konkretisere reforma. I høve mi tolking og framstilling av naudsynt variasjon i kapittel 2.2.4 forventa eg ei brei deltaking frå dei fagtilsette, både for å sikre motivasjon og kvalitet i det interne arbeidet. Trass alt er dette den gruppa av tilsette med størst mangfald (variasjon) i sine arbeidsoppgåver, og den gruppa som til sist blir reforma sitt ansikt når det gjeld reforma sitt normative innhald (kap 5 i St. Meld nr 27 2000/01). Når det ikkje har vore tilfelle ved høgskulane i utvalet mitt kan det i høve mi forståing Hustad (1996) sitt vilkår naudsynt variasjon tenkast at høgskulane si forståing av reforma ikkje er tilfredstillande jf departementet si forståing og krav i reforma. Også andre meiner at fagpersonalet sin medverknad er viktig.

”Det er også utvilsomt at en effektiv iverksetting av kvalitetsreformen er avhengig av fagpersonalets medvirkning. Hvordan vurderer de Kvalitetsreformen? Hva har reformen betydning for fagpersonalet og hva de gjør?” (Aamot og Michelsen 2006:16)

Likevel tyder mine funn og mi drøfting så langt, på at høgskulane har forstått intensjonen og innhaldet ”rett”. Ei tolking av det vil vere at reformforståinga ved høgskulane ikkje har vorte påverka av manglande variasjon. Med andre ord at prosjektgruppene har hatt nok naudsynt variasjon, eller at manglande variasjon ikkje har påverka utfallet negativt. Det kan då forståast som å tilfredstille vilkåret naudsynt variasjon når det gjeld høgskulane sitt interne arbeid, og at vilkåret naudsynt variasjon kanskje må forståast mindre strengt i tolking- og tilpassingsprosessar enn i kreative kunnskapingsprosessar. Det må likevel ikkje leggest for mykje vekt på denne tolkinga då mitt prosjekt har kartlagt uttalt kunnskap og ikkje utøvd kunnskap. At det kan vere sprik mellom mine informantar sin utalte kunnskap om reforma og faktisk utøving av reforma finn me i indikasjonar på i den fyrste del rapporten frå fylgjeevalueringa, jf Aamot og Michelsen (2006:19) og Hovdhaugen og Aamodt (2006:10-14). Denne observasjonen kan indikere at tilstanden i ved UH institusjonane stemmer overens med Røvik sin virusteori (1998:149). Røvik forklarar ved hjelp av sin virusteori at slike tilstander i regel blir oppdaga og at det i regel utløyse aktivitetar for å redusere avstanden. Til sist kan det tenkast at det som ser ut til å ha vore gode kunnskapsprosessar, matematisk formulert, er eit utslag av at minus og minus blir pluss. Med det meiner eg at departementet og høgskulane begge kan ha hatt ”minus” på naudsynt variasjon og at

det i begge tilfelle var for lite operativ kunnskap representert i kunnskapsprosessane.

På taktisk nivå er det departementet som har hatt styringa med reformutviklinga. No meint som det arbeidet som har ført fram til Stortingsmelding nr 27 (2000/01). Dette arbeidet hadde eit stort innslag av ekstern deltaking, jf informantane frå departementet si eiga framstilling av prosessen og av det som går fram av Mjøsutvalet si innstilling og omfanget av innkomne høyringar. Informantane frå departementet sa til meg at prosessen har vore atypisk, og at det har vore ein tett politisk prosess. Vidare at det har vore nytta eksterne fagekspertar til prosjektleiing, som prosjekt medarbeidarar eller som på anna vis har spelt ei rolle i dei 22 delprosjekta reforma er samansett av. Departementet sa at det har vore ein gevinst å jobbe på denne måten. Når det var reine departement prosjektgrupper blei det ofte oppnemnt eksterne referansegrupper som las dokument etterkvart som dei blei produsert. Det ser ut til å ha vore ein god samhandlingsprosess mellom departementet og sektoren, og at ulike deler av sektoren har vorte trekt inn i arbeidet. Departementet seier sjølv dette om arbeidet og utfallet av prosessen:

”Det blei handtert på ein måte der det var tverrpolitisk semje om det meste, og samhandlinga og kontakten med sektoren er re-vitalisert, og departementet har fått ei større/høgare stjerne, openbart på institusjonane. Kall det gjerne ei solskinshistorie.”

På spørsmål om departementet nytta sitt nettverk i samband med KR så svara dei: *” I mange tilfelle blei dei uformelle kontaktane våre formaliserte ved at dei blei trekt inn i ulike referansegrupper og liknande.* Dette er ein viktig observasjon og det kan ved eit seinare høve vere spennande å finne ut kvifor desse blir formaliserte og ikkje andre. Er utvalet av personar som kunne ha vorte nytta lite, eller er det andre årsaker til at departementet sine uformelle kontaktar blei trekt inn? Vidare sa informantane *”I tillegg hadde me enkelte ting av administrativ karakter. Då tok me ein runde med e-post til eit utval av personar for å sjekke at me ikkje trakka i nokon administrative feller.”* Desse døma viser at det var ”uformell” kontakt mellom enkelt personar i departementet og i sektoren elles.

At departementet har involvert eit mangfald av personar og organ kan forståast til å ha vore viktig på to måtar. Den fyrste var at dei fekk faglege innspel frå ulike hald i sektoren, og det andre var at dei på denne måten fekk gitt informasjon til sektoren om kva som blei tenkt kring reforma. Sidan det var sentrale personar frå sektoren som var delaktige i desse prosessane så føler departementet at det blei ei betre implementering av reforma enn det elles ville ha vorte. Dei føler at dei hadde sektoren med på lag.

”På mange måtar kan du seie at me gjennom våre referansegrupper og kontakt med sektoren tok høyringane på forskot.”

Departementet sa at det kom veldig få reaksjonar frå sektoren i høyringsrunden til KR, noko som dei oppfatta som eit positivt signal, og at det skuldast at dei som var delaktige hadde tilført arbeidet eit representativt syn på problemstillingar og utfordringar. Departementet seier sjølv at det skapte stor grad av legitimitet og at sektoren visste mykje av innhaldet då reforma kom. Dette forstår eg til at informantane ved departementet seie at det var aksept for reforma som fylje av brei og representativ deltaking og samarbeid frå det operative nivået (universiteta og høgskulane) i sektoren. Det er ikkje alle som dele informantane mine frå departementet sitt syn kring dette. Fylgjande tekst er henta frå frå kronikken *Strateger i utvalg* (Reinertsen og Thorenfeldt i Univeritas 4 april 2001):

Utvalg og makt

Professor i Statsvitenskap Trond Nordby mener at det ligger mye makt i å sette ned et utvalg: - Departementet alene har kontroll. De velger ut medlemmene og de utformer mandatet. Dette gjør at de kan legge veldig sterke føringer i utgangspunktet, sier Nordby. Resultatet av disse føringene ble i følge professor ved Universitetet i Oslo Rune Slagstad en klar orientering mot markedsliberalisering av utdanning og forskning. – Dette var BI-ideologene og lobbyistenes reform, sier Slagstad.

BI – Universitetet: 1– 0

BIs rektor Torger Reve mener BI professor Rune Sørensen var blant de toneangivende i Mjøs-utvalget. Prorektor ved Universitetet i Oslo Rolv Mikkel Blakar sitter igjen med det samme inntrykket. – Det var ikke universitetenes ideologi som slo i gjennom, konstaterer Blakar. – *Gjorde Universitet en for dårlig jobb i forhold til Mjøs-utvalget?* – Vi jobbet minst like intenst som BI, men flertallet i utvalget hadde en ideologi som stemte bedre med BI. Både når det gjaldt styring, finansiering og likestilling mellom private og offentlige var flertallet mer på linje med BI, sier Blakar. Flertallet i Mjøsutvalget besto av folk fra private høgskoler, næringslivet, lederen Ole D. Mjøs og tre studentrepresentanter fra Norsk Studentunion og Studentenes Landsforbund.

Med utgangspunkt i drøftinga mi ser det ut til at vilkåret naudsynt variasjon på taktisk nivå (skapinga av KR) har vore tilfredstilt for høgskulane sin del. Med andre ord at naudsynt variasjon i samband med utforminga av reforma har sikra høgskulane sin vilje til å implementere reforma. Her er det viktig å understreke at denne konklusjonen gjeld for høgskular, for om innhaldet i Reinertsen og Thorenfeldt sin kronikk er representativ for dei tilsette ved universiteta vil eg venta at naudsynt variasjon for på taktisk nivå ikkje har vore stor nok til å sikre aksept og

vilje til å tileigne seg forståing av reforma ved universiteta.

4.4.5 Redundans

Redundans er å forstå som ”*ei bevisst overlapping av informasjon, arbeidsoppgåver og leiaransvar*” (Hustad 1996:70). Det syner at sjølv om det er viktig med naudsynt variasjon, for å sikre kvaliteten på og vilje til produsert kunnskap, så er det også viktig at deltakarane i læringsforhold har felles kunnskap som gjer at dei er i stand til å utvikle felles kommunikasjonsplattform og drive arbeidsdeling. Redundans er arbeidsdeling for å utnytte tilgjengelege ressursar på ein god måte. Ikkje minst er det viktig å forstå at gjensidig tillit er avgjerande for at deling og samhandling oppstår, jf mi tolking av redundans i kapittel 2.2.5. Også i dette kapitlet er det aktuelt å drøfte vilkåret på både taktisk og operativt nivå. På taktisk nivå med tanke på å sjå om det har sikra tillitt til reforma og dermed vilje, og på operativt med tanke på kvaliteten på det interne arbeidet. Eg startar med operativ nivå.

Ved å sjå på samansettinga av prosjektgruppene til høgskulane, jf kapittel 4.1, så er det nærliggande å tru at desse er i stand til å utvikle ei felles plattform for kommunikasjon og arbeidsdeling, men eg veit ikkje. Eit poeng her er at sjølv om ein har evne til å utvikle ei felles kommunikasjonsplattform så er det dermed ikkje sagt at dei har gjort det. Td kan det tenkast at det internt i organisasjonen var store konflikhtar som har skapt kommunikasjonsvanskar og manglande tillit. Hjø høgskule A har eg nokre få haldepunkt for det, medan det hjå Høgskule B ser ut til å ha vore gode relasjonar og tillit. I kapittel 4.1 og 4.2 presenterte og drøfta eg høgskulane si samansetting av prosjektgruppene og korleis dei har jobba. Redundans i form av arbeidsdeling og overlappende ansvar er tydlegast hjå Høgskule B. Hjø høgskule A har direktøren gjort mykje av skrivearbeidet og ser ut til å ha hatt rolla som tolk (broker). Fordi eg har få informantar og lite empiri om redundans let eg være å trekke bastante slutningar kring dette. Likevel tyder informasjonen min på at redundans som vilkår må seiast å ha vore oppfylt for det interne arbeidet ved høgskule B, mens det hjå A er meir usikkert.

På taktisk nivå tyder mitt empiriske materiale at Mjøsutvalet og departementet sitt arbeid har vore prega av *bevisst overlapping av informasjon, arbeidsoppgåver og leiaransvar*. I tillegg meiner eg både Mjøsutvalet sin NOU (2000:14) og St. Melding nr. 27 (2000/01) vitnar om det same. Det har vore stor grad av arbeidsdeling mellom dei ulike utvala (både Aamotutvalet og Mjøsutvalet) og dei tilslutta institusjonane og departementet. Hjø departementet har arbeidet vore delt i 22 ulike prosjekt med kvar si prosjektleiing. Vidare var høyringsrunden til Mjøsutvalet og

Aamotutvalet sine NOU'ar omfattande. Det kom inn 61 høyringsuttalingar til Aamotutvalet og 178 til Mjøsutvalet. I så måte meiner eg at arbeidet med å utforme reforma tilfredstiller vilkåret for redundans og at høgskulane difor visste kva reforma innebar og i stor grad kva krav som ville gjere seg gjeldane i St. Meldinga. Tillit skapar redundans (arbeidsdeling) jf Hustad (1996), Solberg & Skjetne (1999) og Wadel (2004). Det ser også ut til å vere tilfelle for utviklinga i sektoren. I kapittel 4.2.2 konkluderer eg slik om det eksterne nettverket si rolle i UH sektoren ”*Den formelle og uformelle dialogen mellom departementet og UH institusjonane har vorte betre og tettare gjennom dette nettverket*”. Enkelte av mine informantar uttrykker manglande tillit til departementet, men eg har ikkje inntrykk av at det har påverka den overordna relasjonen, arbeidsdelinga eller den formelle kommunikasjonen mellom departementet og høgskulane i samband med implementering av reforma.

4.4.6 Mekanismar for samhandling

Samhandling der læring er målsettinga, er basert på to delehandlingar, å lære til seg og å lære frå seg. Slik samhandling kallast for eit læringsforhold. Læringsforhold er i regel underordna sosiale relasjonar. Det gir at sosiale relasjonar har avgjerande påverknad på læringsforhold og dei rettigheitlar og plikter som føl den sosiale relasjonen er meir omfattande enn dei som gjeld læringsforholdet. Læringsforhold bygger på tillitsforhold, aktingsforhold, følelsesforhold og motivasjonsforhold og at desse forsterke eller forstyrre kvarandre.

Reformprosessen har involvert eit stort tal personar og institusjonar frå UH sektoren. Det blir då noko meiningslaust å definere eit strengt læringsforhold i samband høgskulane si implementering av reforma. Likevel er det departementet som formelt har hatt *lære frå seg* rolla og institusjonane *lære til seg* rolla.

For heilt ut å forstå skilnaden mellom det empiriske materialet og drøftingane i kapittel 4.2 *bruken og nytteverdien av det eksterne nettverket* og dette kapitlet skal eg forklare dette. Det gjer eg ved hjelp av Wadel (1999:91-98) og det han kallar for tre ulike forklaringsformer for kvifor menneske kommuniserar og samhandlar. Dette er forklaringar ut frå *eigenskap*, *system* og *relasjon*. Eigenskapsforklaringar forklarar åtferda med indre eigenskapar og system forklaringar når det er ytre omstende som marknadskreftene, utvikling og samsfunnssystem. I kapittel 4.2 var det eigenskapen og systema som var forklaringa til kvifor informantane nytta eller ikkje nytta seg av eksterne relasjonar. Der såg me at dei formelle rollene eller den opplevde nytteverdien, var forklaringar på at det var eller ikkje var kontakt og kommunikasjon mellom informantane og

eksterne relasjonar. I dette kapitlet ser eg på relasjonelle forklaringar. Wadel (2002) seier at i motsetnad til dei to fyrste forklaringane så kan samhandling, eller mangel på samhandling, også forklarast med relasjonelle tilhøve (sosiale forholda mellom menneske). Vidare seier Wadel at i det daglege nyttar me alle desse tre forklaringane, men at me gjerne ”hoppar” mellom dei ulike forklaringane om same fenomen. Det er heller ikkje alltid lett å skilje slike forklaringar. Det har vore ei utfordring for meg når eg skulle plassere dei ulike forklaringane enten i kapittel 4.2 eller i dette kapitlet. Eit godt døme er forklaring frå informant 6 når han fortel at han ikkje har tillit til departementet. Han seier at han er redd for kva departementet kan finne på om han tek kontakt med dei for å avklare noko. Eg er usikker på om dette er ei relasjonell forklaring (manglande tillit) eller eigenskapsforklaring (redd for konsekvensen). Kanskje er det begge deler. I så fall illustrerar det Wadel sitt poeng om at det blir hoppa eller gitt ulike typar forklaring på same fenomen.

I det følgjande blir det drøfta og presentert korleis informantane ved høgskule A, B og departementet relasjonelt har opplevd dei interne og eksterne læringsforholda. Ved høgskule A var det direktøren, informant 5, som hadde hatt mest ekstern kontakt, og då i hovudsak til departementet. På spørsmål om kven 5 hadde hatt nytte av i samband med reformarbeidet svara han:

”Hovudsamtalepart har vore rektor. Dette har vore eit fellesprosjekt med rektor. Me har diskutert alle vanskelege spørsmål og har vore veldig omforeint på korleis me skulle gjere ting. Det har vore utruleg viktig. Så har me hatt gode diskusjonar i styret. Det same har diskusjonen vore i leiargruppa som også inkluderer studiedirektør, personale og økonomidirektør.”

Eg har for lite empiriske data utover dette til å seie noko meir om dei interne samhandlingsmekanismene. Frå kapittel 4.2 veit me at informant 3 ikkje har sett det som si rolle å innhente ekstern kunnskap og forståing av reforma. Inntrykket eg sit att med er at direktøren har hatt ei viktig rolle som meklar og tolk, av reforma, på vegne av høgskule A. Eg vel difor å jobbe vidare med det empiriske materialet eg har samla om direktøren sin relasjon til departementet. På spørsmål om sitt og skulen sitt forhold til departementet og reformprosessen, svara 5 dette:

”Den tida eg har vore her synest eg at det har vore greitt, me har hatt styringsdialog- og etatsstyringsmøte, og departementet har vore her med ein stor delegasjon. Då hadde me ein gjennomgang av heile høgskulen og fekk masse gode tilbakemeldingar. Så har me vore i eit dialogsmøte der me er hjå departementet og har møte, og departementet går gjennom våre dokument, som då er budsjettet vårt. Dei gir oss veldig mange gode og

nyttige tilbakemeldingar på dette. Me er veldig skjerpa når det gjeld dette, og me har også gode tilbakemeldingar på dette frå departementet. Det synest me har fungert greitt. Dei tilboda som departementet tilbyr i form av kurs og seminar som har vore i KR sin regi har vore ålreit. Det gjeld ikkje berre for rektor og direktør, men også for resten av systemet. Så har me UHR som også er ein møteplass. I representantskapsmøte (eit UHR organ) møter me departementet og får teke opp ting som er viktige. Så eg synest at det har vore bra oppfylging på reforma.”

- Kvar er det du føler at du har fått mest utbytte av dialogen?

”Spesielt dei Dialogmøta med departementet har vore veldig gode og nyttige. Departementet skal ha mykje ære for at dei stiller godt førebudde og at dei gir gode tilbakemeldingar. Dei går då gjennom våre data/dokument og lagar referat med føringar. Departementet stiller frå høgaste hald med 6 til 7 personar, som då har ansvar for ulike område og går gjennom sine ansvarsområde ganske nøye. Det har vore ein god delegasjon. Budsjett dokumentet gir mange føringar som me føl opp. NOKUT er også eit viktig organ i forhold til å gi oss føringar på korleis høgskulen skal drive si verksemd. Me har hatt NOKUT på besøk.”

Det er tydeleg at direktøren har vore nøgd med både relasjonen og utbytte av dialogen med departementet. Sidan høgskule A i liten grad har nytta seg av eller hatt nytte av det eksterne nettverket, har relasjonen til departementet vore viktig for høgskulen sitt læringsmiljø. Sitata til direktøren tolkar eg til at det har vore tillitsforhold (*fungert greitt*), aktingsforhold (*departementet skal ha mykje ære*), følelsesforhold (*har vore ein god delegasjon*) og motivasjonsforhold (*me er veldig skjerpa*). Det ser ut til at læringsforholdet mellom departementet og informant 5 har vore godt i høve Wadel (1999; 2002). Desse fire relasjonsforholda er føresetnader for at kommunikasjon mellom menneske skal flyte, og spesielt er aktingsforholdet viktig (Wadel 1999:61-66). Eg har tidlegare vist at informant 5 har ein anstrengt relasjon til UHR systemet og difor heller ikkje har gjort seg bruk av eller følt det som nyttig. Dette tilhøvet ser ut til å passe godt overeins med dei nemnde teoriane til Wadel (ibid). Det ser med andre ord ut til at høgskule A sin bruk av eksterne relasjonar i prosjektarbeidet med implementeringa av reforma har vorte påverka av relasjonelle forhold mellom informant 5 og 3, og informant 5 sine relasjonar til det eksterne nettverket.

Hjå høgskule B har eg noko meir empiri, men her mest om dei interne relasjonane. Informantane 2 og 4 sine eksterne relasjonar var i hovudsak til bladet Forskarforum, UHR gjennom rektor, eksterne kollegar på ein uformell måte, skrivne kjelder. I tillegg hadde direktøren, informant 2, i hovudsak kontakt med departementet. Det empiriske materialet frå høgskule B blir presentert med informant 2 fyrst, så 4 og 6, før eg gjer ei samla oppsummering.

Informant 2, direktør høgskule B:

”Reforma var vedteken då eg blei tilsett. Det var gitt ein del signal, me skulle iverksette, eit klart mandat, eit oppdrag. Eg veit ikkje om me hadde noko kontakt utanom det vanlege med Departementet. Me fylgde rutinen for kommunikasjon. Etatsstyringsmøte med dialog, der har det vore fokus på oppfølging av reforma, liten direkte kontakt med departementet. Mest kontakt gjennom UHR. Dei set ting på dagsorden og har ein dialog med departementet. Så har departementet eit årleg møte – kontaktkonferansen. Det er ein årleg konferanse med heile sektoren samla. Vidare kan me ha kontakt med departementet, om enkelte saker. Den skriftlege kommunikasjonen skjer i tildelingsbrevet som går over statsbudsjettet. Det inneheld ein generell del og ein spesifikk del for kvar skule. Det oppfatar eg som styrande for det me skal drive.”

- Kva med Departementet si oppfylgjing av reforma? *”Nei, ikkje noko ekstra. Me har fanga opp signal frå departementet og Stortinget.”*

Deira relasjon til departementet har heller ikkje vorte påverka av at den politiske leiinga vart endra frå ”raud” til ”blå”. 2 uttrykte det slik:

”Nei det er ikkje noko problem for oss. Me er eit utøvande statsorgan, eit forvaltingsorgan, som skal oppfylle den politikken som til ei kvar tid er gjeldande. I tillegg var det brei oppslutting om reforma på Stortinget. Men det vi reagerer på er at dei detaljstyrte ved å ta vekk studieplassar når me kvitterar med studiepoengproduksjon over basisløyvingane.”

- Korleis er/var relasjonane mellom dei ulike aktørane og mellom aktørane og høgskuleleiinga? *”Bra..... me er så heldig at vår rektor har vore med i UHR styret. Me har difor ein god kontakt med UHR. Det er rimelig grad av samspel og at UHR representerer vår sektor på ein god måte.”*

- Trur du utfallet av endringsplanane hadde vorte eit anna utan den eksterne eller ytre påverknaden? *”Det er vanskeleg å vite om ting hadde vore annleis, men eg trur det var veldig viktig at me hadde denne koordinatoren i gruppa. Ho var flink til å drive fram arbeidet. Ho jobba ute i organisasjonen, gjore utgreiingsarbeid, var mykje kontakt i avdelingane.”*

Informant 4, dekan høgskule B:

- Nytt du dette nettverket i samband med KR? *”Ja, men på ein uformell måte. Eg kunne då ringe og ha kontakt med kollega som var i same situasjonen som meg.”*

- Kva forhold/relasjon har du til desse? *”Mitt nettverk er blanding av gammalt vennskap og faglege kollegar.”*

- Kva personar eller organ i UH sektoren visste mest eller mykje om KR? *”Både styringsgruppa, dekangruppa, rektor som styremedlem i UHR.”*

- Kva forhold eller relasjon hadde du til desse i samband KR? *”God relasjonar og forhold. Både styringsgruppa, dekangruppa, rektor som medlem i UHR styret og koordinator var det veldig bra, gode diskusjonar og konsensus.”*

- Korleis var relasjonen mellom departementet og høgskulen i samband med KR? *”Den trur eg var og er bra. Rektor var ein pådrivar, men det var ikkje noko motstand i leiinga. Ingen motarbeida.”*

Informant 6, dekan høgskule B:

”Dette har med relasjonar å gjere, det at me stolar på kvarandre og at direktøren veit at me ikkje gjer ting for å bestille fanteri. Dette skuldast arbeidet med KR og leiarkurset til rektor. Me hadde aldri blitt så samansveisa om me ikkje hadde brukt så mykje tid saman.”

- Det du seier et at når ein annan dekan kjem og seier at no er det galne tilstandar korleis kan me løyse dette, ”så trår vi andre til”, så hjelper de kvarandre fordi de føler at no er de såpass gode kollegar at de prøver å hjelpe kvarandre? *”Ja, også kjem dekan heim og seier dette på sin avdeling og fortel at ”no blei ting ordna i leiargruppa” og så får også vi status og gjer at me blir sett på noko som også resten av skulen kan stole på og føle seg trygge med.”*

- Når det gjeld koordinatoren dykkar, forstår eg det rett når eg oppfattar det slik at ho ”støvsugde” inn informasjon slik at de sjølve slapp å gjere det? *”Ja, og ho silte og laga ekstraktar av det som var viktig.”*

- Følte du at ho gjorde dette i samsvar med dine preferansar slik at du sjølv slapp å gjere slik informasjons søk? *”Ja, ho gjorde ein kjempe jobb. Var det noko me lurte på så ba me henne om å utrede det. Hadde me ikkje hatt ho så trur eg at det hadde gått på tryne.”*

Også ved høgskule B er det direktøren som har hatt mest ekstern kontakt, i form av kontakt med departementet. I motsetnad til høgskule A så gav ikkje høgskule B uttrykk for å ha hatt kontakt med departementet utover dei ordinære og formelle koplingane, og direktøren (informant 2) uttrykkjer seg noko reservert over forholdet mellom høgskulen og departementet. Han uttrykte likevel lojalitet, og sa at departementet hadde ei styrande rolle i relasjonen, men reagerer på detaljstyringa til departementet i Statsbudsjettet for 2006. Eg oppfattar 2 til at dette er eit brot på dei tradisjonelle normene i relasjonen som departementet og institusjonane har. Det eg merka meg med informant 2, er skilnaden i måten han formulerar seg når han fortel om sitt og høgskulen sitt samarbeid med departementet, og når han skilder dei interne tilhøva. Når han fortel om departementet er han veldig nøytral og formell og brukar ikkje adjektiv, verken positive eller negative. Dei positive adjektiva er derimot tilstades når han fortel om dei interne tilhøva. Som sagt i kapitlet 4.2 *bruk og nytteverdi av det eksterne nettverket* så ser det ut til å ha vore eit felles arbeid der dei ulike deltakarane i prosjektgruppa har hatt gode relasjonar seg i mellom, og at desse relasjonane har styrka seg i samband med reformarbeidet.

Det ser med andre ord ut til at dei interne relasjonelle læringsforholda har vore gode, og at det i prosjektgruppa var ope for alle til å bidra med ekstern informasjon og kunnskap. Det ser vidare ut til å ha vore ei arbeidsdeling ved høgskulen, der Rektor har tilført informasjon frå UHR, direktøren frå departementet, dekanane frå gamle kollegar, venner og tekstlege kjelder og til sist at den tilsette koordinatoren har henta den informasjonen prosjektgruppa etterspurde. Ei slik arbeidsdeling kjenner me att frå Hustad (Hustad 1996:70) sitt vilkår *redundans*. Det er mitt

inntrykk at det internt har vore tillits-, aktings-, motivasjons- og følelsesforhold av positiv karakter og at det har skapt eit godt læringsmiljø, noko Wadel (2002) hevdar er viktig. Når det gjeld dei eksterne relasjonane så gjer arbeidsdeling (redundans) seg også gjeldane der. Rektor som hadde ein god relasjon til UHR, har brukt dette og dekanane har brukt sine gode relasjonar til kollegar og gjort søk i tekstlege kjelder dei har tillit og akting til. Her viser det vetle eg har av empiri at dei ulike deltakarane har gode relasjonar til dei eksterne kjeldene dei har nytta seg av. Vidare at informant 6 har manglande tillit til departementet og difor heller ikkje har gjort seg bruk av det. Samla vil eg seie at sjølv om den enkelte informant ikkje har like gode relasjonar til dei ulike relasjonane høgskulen har hatt nytte av, så har høgskulen som organisasjon samla hatt nytte av mange gode relasjonar i det eksterne nettverket. Denne samla nytten kan teoretisk forklarast med at det har vore både redundans, jf Hustad (1996) og tillit, jf Wadel (2002) i høgskulen si prosjektgruppe.

Informantane ved departementet seier departementet har veldig nær kontakt med sektoren, både formell og uformell, og at det er veldig ulikt andre land. Det er ikkje uvanleg med ein uformell telefon eller ein e-post. Den uformelle kontakten er mykje relatert til utviklings og utrednings samanhengar. På spørsmål om det er den formelle eller den uformelle kontakten som er viktigast svara departementet dette:

”Eg trur nok ikkje det er lett å gi eit heilt klar svar på det spørsmålet, men eg trur det at departementet er representert i såpass mange ulike råd og utval i ein brei forstand, har veldig stor betyding for den kontakten me har med sektoren. Det kan jo vere viktig nok med den uformelle delen for å dra gjennom utviklingsoppgåver, men i sum er det nok den formelle kontakten som er den viktigaste. Av og til er det likevel vanskeleg å skilje den formelle og den uformelle kontakten.”

Informantane sa at dei ikkje har noko fast nettverk som dei nyttar dagleg, men dei har ein del personar som dei kjenner og konsulterer seg med. Det er sjølv sagt avhengig av kva type problemstilling eller fagområde dei treng informasjon eller råd kring. Dei som skil seg ut er UHR og sekretariatet til UHR. Denne kontakten fungerer i prinsippet som ein nettverkssentral. Det vil seie at UHR har oversikt over kva personar eller organ som er eigna til å svare på spørsmål frå departementet frå sak til sak. UHR formidlar kontakt eller hentar inn svar frå rett vedkommande på vegne av departementet. Departementet kjenner også godt til UHR sine råd og utval og tek også direkte kontakt med desse, td administrasjonsutvalet til UHR eller dei Nasjonale fagråda til UHR. Departementet har observatørstatus i dei nasjonale fagråda til UHR. *”På desse møta er me*

tilstades og får gjennom det eit kontaktnett.” (Informant, dep). Elles nyttar dei seg ofte av Noregs forskingsråd og UHR sitt forskingsutval. Dei treff institusjonane gjennom ulike møteplassar som td personalleiarkonferansar, opptaksleiarseminar, etatsstyringsmøte, kontaktkonferanse og UHR sine nasjonale råd. På veldig mange av desse møteplassane er det eit fast innslag *Departementet informerar om*. Desse møteplassane har tre viktige funksjonar, som relasjonsbyggingsarenaer mellom departementet og sektoren, som informasjons kanal og drøftings forum.

Det har vorte ei styrking av den utadretta aktiviteten hjå departementet dei seinare åra. Tidlegare, før ny Lov om universitet og høgskular og opprettinga av UHR, så skjedde mykje av departementet sin innsikt i sektoren gjennom reine forvaltningsoppgåver. No er dette arbeid institusjonane gjer sjølve.

”Så den deltakinga på ulike råd osv, det at eg har observatør rundt omkring, er for å sikre at departementet kan foreslå politiske råd med fagleg solid grunnlag ”. (informant dep.)

Eg forstår det slik at dei formelle relasjonane til sektoren har vorte styrka og at dei har overteke noko av den funksjonen som dei uformelle relasjonane hadde tidlegare. Departementet sa at pga måten utforminga av reforma var organisert så var sektoren godt førebudd på innhaldet i reforma, og at sektoren visste kva dei skulle formidle i høyringsprosessen alt før reforma vart sendt på høyring. Utover det skriftlege materialet som blei sendt ut etter at reforma var vedteken så nytta departementet etatsstyrings- og styringsdialogsmøta og det formelle nettverket gjennom UHR til å kommunisere med sektoren. I tillegg blei det helde mange foredrag til studentorganisasjonar, institusjonar og andre tilknytte organisasjonar. Departementet hadde også eigne presse- og informasjonskontor for reforma sine 23 deleprosjekt.

På spørsmål om kva personar eller organ som visste mest eller mykje om KR ville ikkje departementet trekke fram enkelte, men at toppleiinga ved alle institusjonar hadde stor kunnskap om reforma etterkvart. Det er likevel klart at nokre personar og organ har hatt god kunnskap om reforma, spesielt enkelte tema. Det fortel neste sitat oss, sitatet fortel også at relasjonelle tilhøve påverkar kven dei snakkar med.

- Nå har de lista ei lang liste med ulike kontaktpunkt, og slik eg forstår det så har departementet gode relasjonar og forhold til alle?

”Ja.”

- Er det nokon de føler meir avstand til?

”Det er vel ikkje til å stikke under ein stol at når det gjeld det uformelle så er det nokon me kjenner betre enn andre, utan at me skal nemne namn. Det er sjølv sagt avhengig av

saka kven me snakkar med, nokon snakkar me med i samband med økonomi, andre i samband med juridiske eller opptaks ordningar. <...>Me kunne ha gitt enkelt namn på folk som kan mykje om dei enkelte elementa i reforma. Det kan du også sjå ut frå referansegruppa som har fylgt systemet og kven, me i samarbeid med UHR, plukka ut til å sitte i desse referansegruppene”.

Samla ser me at departementet i samband med reforma har vore i tett dialog med sektoren og at dei har utvida nettverket av relasjonar til sektoren. Dei seier sjølv at slikt relasjonelt arbeid er viktigare for dei no enn før reforma. Forklaringa er at institusjonane no sjølve gjer mykje av sakshandsaminga som departementet tidlegare hadde ansvar for. Departementet seier at det relasjonelle arbeidet er viktig for at dei skal klare å gi gode politiske råd og å vere i dialog med sektoren. Måten departementet inkluderte sektoren i reformarbeidet og gav institusjonane tillit (autonomi) til sjølv å bestemme korleis implementeringa av reforma skulle skje, og slik institusjonane har valt å organisere arbeidet tolkar eg til å samsvare med Wadel (1999; 2002) sine relasjonelle vilkår gode læringsforhold.

Oppsummert vil eg seie at det ser ut til at departementet har jobba godt på det relasjonelle plan og lagt tilrette for eit godt læringsforhold mellom departementet og sektoren. Det ser også ut som om begge høgskulane har opplevd læringsforholdet til departementet som tilfredstillande, spesielt gjeld dette for A. Vidare at ser ut til at dei interne relasjonelle forholda hjå høgskule A har vore med å avgrense høgskulen sitt relasjonelle forhold og bruk av det eksterne nettverket. Hjå høgskule B ser det ut til at læringsforhold i samband med implementeringa av reforma har vore breiare. Breiare i den forstand at fleire av deltakarane i prosjektgruppa har henta inn og bidrege med ekstern kunnskap og synspunkt til prosjektarbeidet.

5. Læringsmiljø for lokal fortolkning og tilpassing

I dette avsluttande kapitlet skal eg kort rekapitulera bakgrunn, problemstillinga, konklusjonar og oppsummeringar. Så sjå prosjektet sine funn i lys av den overordna intensjonen med prosjektet. Vidare vurderer kva implikasjonar funna kan ha for framtidig reformarbeid i UH sektoren og høgskular si læring av reformer. Til sist kjem eg med nokre forslag til problemstillingar som kan bygge vidare på funn og konklusjonar frå dette prosjektet.

Det gjennomgåande tema i prosjektet er læring i organisasjonar. Forhistoria til prosjektet var at tidlegare arbeid eg hadde gjort og teke del i hadde gjort funn på at dei normative sidene av KR (kap 5 i St. Melding nr 27 – 2000/01) ikkje var innført i tråd med Studentenes Landsforbund, Forskarforbundet og Universitets og høgskulerådet si forståing av reforma. Den overordna problemstillinga er utforma slik:

Korleis gjekk ”små” høgskular fram for å tileigne seg forståing av kvalitetsreforma, og oppnådde dei ei forståinga av reforma i samsvar med departementet si forståing?

Vidare gav eg problemstillinga denne vinklinga:

Kva utgjorde det eksterne nettverket til høgskulane, og kva opplevd nytteverdi hadde det for høgskulane si forståing av reforma i samband med deira implementering av reforma?

Bakgrunnen for vinklinga av den overordna problemstillinga var fleire. For det fyrste at forskning på utdanningssektoren dei siste 10 åra tyder på at institusjonane for høgare utdanning stadig blir meir integrert og må på ein ny måte stå til ansvar over for resten av samfunnet. For det andre at eg i kraft av verv i organisasjonen StL opplevde at StL hadde nytteverdi av eksterne relasjonar i samband med StL si læring av reforma. Den siste årsaka var at eg ville lære meir om statlege forvaltingsorgan sitt samspel med omverda. Tanken bak å studere ”små” høgskular (mindre enn 3 000 studentar) var at små høgskular i større grad, enn store (og antatt) ressurssterke høgskular, har nytte av eksterne nettverk.

Opgåva har fokusert på høgskulane si uttalte forståing av reforma (på institusjonsnivå) og høgskulane sine læringsvilkår. Eg har jobba ut frå to arbeidshypotesar. Den eine om at det var motstand mot dei normative krava i reforma, og den andre at høgskulane ikkje hadde tilfredstillande læringsvilkår for å tileigne seg ”rett” forståing av reforma.

Då eg tok til på dette prosjektet venta eg å finne at det anten var motstand mot den normative delen av reforma eller at manglande læringsvilkår for høgskulane å tileigne seg

kunnskap om reforma hadde ført til at høgskulane praktiserte ei anna forståing av reforma enn det StL, UHR og FF forstod den delen av reforma til. Prosjektet må konkludere med at det ikkje var motstand mot det normative i reforma, snarare tvert om. Alle mine informantar har lagt vekt på at det var den normative delen av reforma som var intensjonen med reforma, og at dei både aksepterte og hadde vilje til å omstille seg i tråd med dette. Når det gjeld i kva grad det har vore manglande vilkår for læring kan ikkje prosjektet konkludere eintydig, men det ser ut til at informantane har hatt ei samanfallande forståing av reforma med departementet. Dette går eg meir innpå i kapittel 5.1 når eg ser på høgskulane si læring av reforma, og i kapittel 5.2 ser på det som har med eksterne relasjonar og nettverk å gjere.

5.1 Læring av reforma

Høgskulane i utvalet mitt har organisert implementeringsarbeidet som prosjektarbeid og dei tilsette ein prosjektkoordinat/-sekretær i ei mellombels stilling. Dette er ein måte å organisere implementering og konkretisering av konsept inn i organisasjonar som Røvik (1998:159) kallar for organisasjonsinterne oversetjingar. Organisatorisk er prosjektarbeidsforma i samsvar med Nonaka (1994) sin modell *Hypertekst-organisasjon* og i fylgje Nonaka og Hustad (1996) ein gunstig måte å organisere læringsprosessar på.

Med unntak av autonomi har dei andre fem grunnleggande læringsvilkåra for høgskulane vore tilstades slik eg forstår vilkåra og det empiriske materialet. Det at naudsynt variasjon, redundans og mekanismar for samhandling har vore oppfylt, indikerar også at høgskulane har fått tillit til å vere kapable til å ta del i utforminga og handtere implementeringa av reforma. Det tydar at departementet handsamar UH institusjonane som autonome institusjonar. I så måte kan det argumenterast for at høgskulane har vorte vurdert til å vere autonome av departementet. Elles vart det i kapittel 4.4.4 stilt spørsmål ved om høgskulane sitt interne og institusjonelle arbeid med å tileigne seg forståing og å konkretisere reforma har ivareteke vilkåret naudsynt variasjon. Det blei også stilt spørsmål ved om det ved høgskule A har vore manglande redundans internt. Om ikkje desse to vilkåra har vore oppfylt internt ved høgskulane kan det tyde på at høgskulane ikkje hadde evne, kunnskap eller vilkår, med andre ord nok autonomi til å handtere implementeringa av reforma. Likevel ser det ut til at Høgskulane har tileigna seg forståing av reforma i samsvar med departementet si forståing.

Me har sett at medlemmane i høgskulane sine prosjektgrupper var positive til reforma, spesielt den normative delen av reforma, og at det var stor vilje til å implementere reforma. Eit

slikt funn samsvarar med det Aamot og Michelsen (2006:63) skriv i fylgjeevalueringa sin fyrste del rapport. Dei viser til at leiinga ved fleire institusjonar har vore positive til reforma og hadde stor handlingsvilje.

Aamot og Michelsen (2006:19) skriv at dei strukturelle delane av reforma kom fort på plass, men at det går atskillig tregare med dei normative krava. Ser me dette i lag med funna mine om at høgskulane har forstått reforma, kan det tyde på at høgskulane si utøving av reforma ikkje samsvarar med høgskulane sin uttalte kunnskap om reforma. I neste kapittel gjer eg kort greie for nokre moglege teoretiske forklaringar på denne motsetnaden. Før eg i kapittel 5.1.2 reflekterer over læringsprosessen høgskulane har vore gjennom, og korleis den skil seg frå kunnskapsprosessane som Nonaka (1994) og Hustad (1996) sine teoriar om grunnleggjande vilkår for læring i organisasjonar bygge på.

5.1.1 Forholdet mellom uttalt kunnskap og praktisk utøving

I arbeidet mitt har eg drøfta fire moglege forklaringar på skilnaden mellom informantane mine sin uttalte kunnskap om reforma og Aamot og Michelsen (2006) sine funn om utøvinga av reforma. For det fyrste at det kan vere ulik forståing av reforma på institusjonsnivå og hjå fagpersonalet. For det andre at fagpersonalet ikkje er motivert eller vil etterleve reforma sin krav. For det tredje at det har vore manglande variasjonsbreidd ved den lokale tilpassinga og konkretiseringa av reforma. Den fjerde og siste forklaringa eg har drøfta er at det kan tenkast at fagpersonalet ikkje har ressursar til å gjere det reforma ber dei om å gjere. I kapittel 4.1 og 4.4 drøfta eg ei moglegheit for at fagpersonalet ved høgskulane i for liten grad har vore med å fortolka og konkretisert reforma lokalt. At dei fagtilsette var underrepresenterte i dei institusjonelle prosjektorganisasjonane som hadde det overordna arbeidet med å tilpasse reforma lokalt. Med andre ord at vilkåret naudsynt variasjon ikkje var tilfredstilt. Det kan ha ført til at dei fagtilsette for det fyrste følte seg utestengt, eller oversett, og difor har vore lite motivert til å gjennomføre endringane. Vidare at fordi deira faglege kunnskap var underrepresentert, kan det ha ført til at prosjektgruppa sine fortolkingar og konkretiseringar av reforma ikkje let seg gjennomføre reint praktisk. Fylgjande sitat illustrerar manglande motivasjon og at praktiske detaljar var eit hinder.

”Hovudutfordringane var å få personale, særleg dei faglege til å akseptere denne galskapen. Me i leiinga var samde om at dette var eit gode og at me skulle få meir pengar til å ta oss meir av studentane. Dette prøvde me å formidle til personalet, og dette skjønte

dei, men så var det ein del detaljar som dei sleit med som dei då rotta seg saman om at dette skulle dei vere i mot.” (informant 6)

Teoretisk finn me støtte til ei forklaring om motstand/manglande motivasjon både hjå Wadel (2004), Solberg og Skjetne (1999), og me finn støtte til ei forklaring om manglande vilkår hjå Nonaka (1994) og Hustad (1996). Også Aamot og Michelsen (2006:16) skriv kor viktig fagpersonalet er for iverksettinga av reforma:

”Det er også utvilsomt at en effektiv iverksetting av Kvalitetsreformen er avhengig av fagpersonalets medvirkning. Hvordan vurderer de Kvalitetsreformen? Hva har reformen betydd for fagpersonalet og hva de gjør?”

Den tredje forklaringa som eg har funne indikasjonar på er at høgskulane har vurdert og konkludert med at det ikkje var ressursar til å gjennomføre alle krava som reforma stilte til institusjonane. Denne indikasjonen fann eg hjå høgskule A, der det kan sjå ut til at dei av ressursgrunnar har måtte prioritere, og at dei har valt å prioritere dei strukturelle tiltaka. Om så er tilfelle tyder det på at høgskulane ikkje har hatt nok autonomi til å handtere utfordringa, jf vilkår om autonomi.

Den forklaringa som går på at fagpersonalet og mine informantar kan ha ulik forståing av reforma har eg ikkje har informasjon til å seie noko om. Det eg kan seie er at dette er ei læringsrelatert problemstilling og for å finne svar på dette må læringsvilkåra for dei fagtilsette studerast.

Prosjekt mitt er ikkje i stand til å konkludere eller å vekte nokon av desse fire forklaringane som meir eller mindre sannsynlege. Det har heller ikkje vore intensjonen til prosjektet. Det som var intensjon, og som prosjektet kan seie noko om, er i kva grad høgskulane i mitt utval har tileigna seg forståing av reforma i samsvar med departementet si forståing. Det konkluderer eg med at dei har gjort.

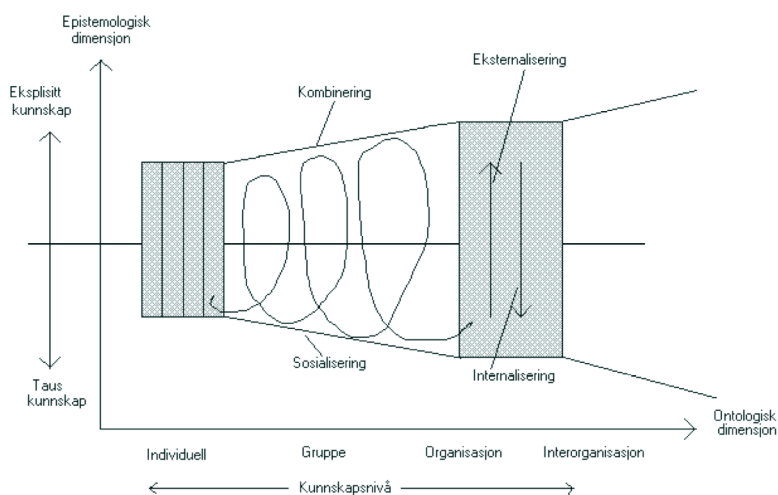
I tillegg gir prosjektet indikasjonar om kvar eit oppfylgjande arbeid kan finne forklaringar på at dei normative krava i reforma ikkje har vorte innført i tråd med fristen. Eg har peika på to forklaringar som går på korleis høgskulane internt har organisert arbeidet, og ei forklaring som går på høgskulane sine ressursar til å gjennomføre alle reformkrava til semesterstart 2003. I høve mi forståing av Hustad (1996:364) handlar alle desse tre forklaringane om at høgskulane ikkje hadde nok autonomi til å omstille seg i høve reforma innan semesterstart 2003.

Uansett teoretisk forklaring ser det ut til at høgskulane har hatt gode vilkår for å lære til

seg og å forstå krava i reforma, men at det må meir forskning til for å finne ut om det var manglande evne og kunnskap hjå institusjonane og/eller om det var rammevilkåra til institusjonane som gjorde at dei normative krava ikkje har vorte innført i tide.

5.1.2 Læring i organisasjonar skjer på fleire vis

Eg har identifisert to kunnskapsprosessar i dette prosjektet. Den eine er utarbeidinga av reforma, som var ein teoretisk kunnskapingsprosess frå ein ”individuell” ide³⁷ til ein ålment interorganisatorisk akseptert ide, manifestert i Stortingsmelding nr 27 (2000/01). Den prosessen samsvarar med Nonaka (1994:20) sin organisasjonskunnskapsspiral. Nonaka (1994) sin artikkel og figur viser samanhengen mellom ulike kunnskapsnivå – frå individ via grupper og organisasjon til interorganisasjon (den *ontologiske dimensjonen*) og samspelet mellom taus og eksplisitt kunnskap (den *epistemologiske dimensjonen*). Eit sentralt omgrep i Nonaka sin artikkel er *justified true belief*. Han seier at kunnskap som blir legitimert og akseptert av fleirtalet ikkje treng å vere rett kunnskap. Det er kunnskap som vinn oppslutnad og som blir oppfatta som sanninga, som er *justified true belief*.

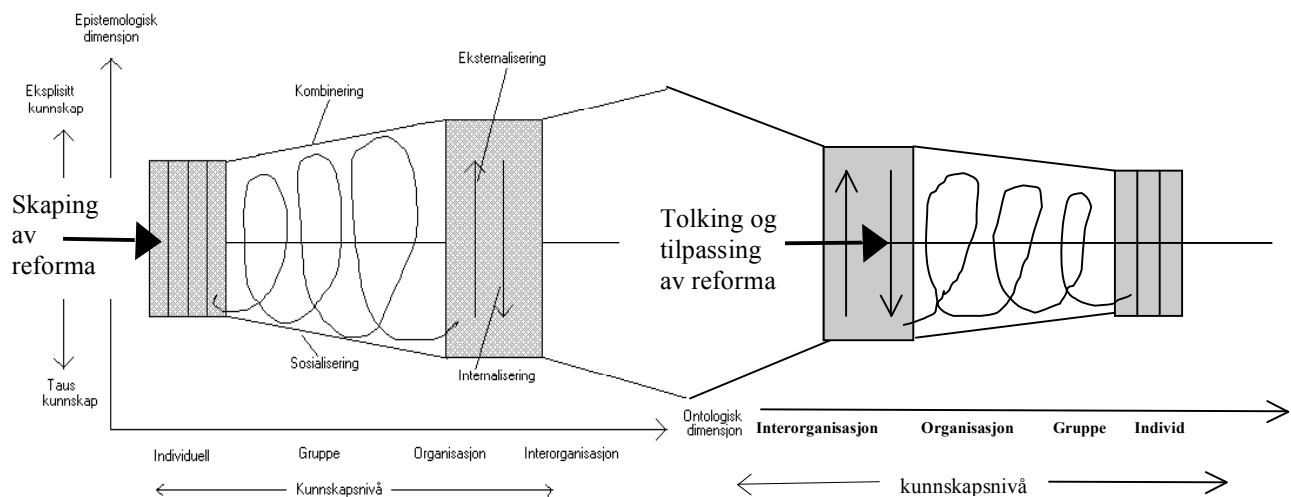


Figur 3: Organisasjonskunnskapsspiralen (etter Nonaka, 1994:20, kjelde Hustad 1996)

Høgskulane i mitt utval har vore gjennom ein annan læringsprosess enn den figur 3 viser. I den læringsprosessen (ein tolking og tilpassingsprosess av Stortingsmeldinga) måtte *justified true belief* seljast frå Stortingsalen og ned til kvar enkelt tilsett ved høgskulane. Med andre ord

³⁷ Individ nivå kan forståast noko ulikt. Poenget er at det ikkje var mange, men truleg berre nokre få individ, som hadde ei ny reform av UH sektoren i tankane då Mjøs tok til ordet for å sjå på heilskapen innan norsk høgare utdanning i 1996.

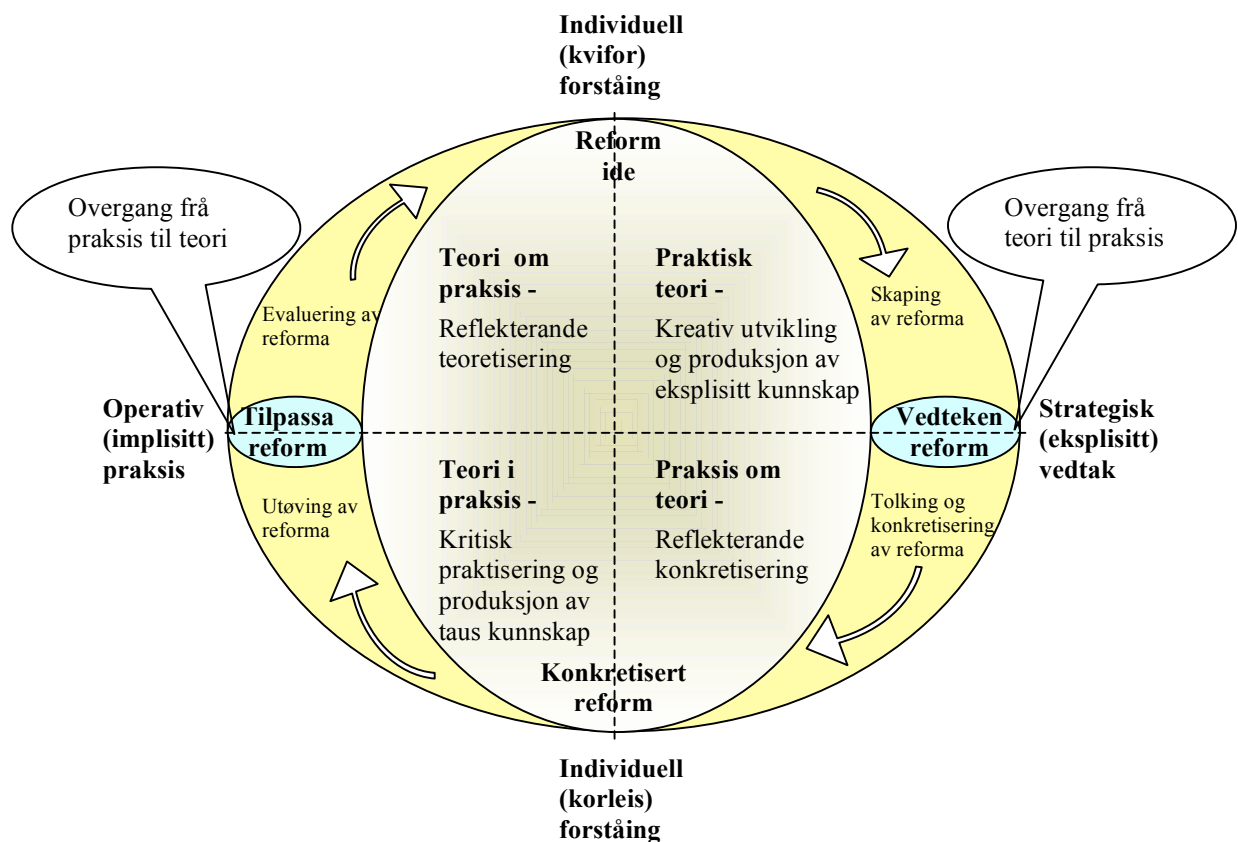
frå eit interorganisatorisk nivå til stadig mindre organisatoriske einingar, og til sist den enkelte tilsette. Det fortel meg at kunnskapsprosessar også kan skje i motsett ontologisk retning som den Nonaka viser oss i figur 3. Implementeringsprosessen av reforma kan forståast som ein spegelvend prosess av Nonaka sin organisasjonskunnskapsspiral. Reforma (kunnskapen) måtte trinnvis tolkast, forståast og ikkje minst tilpassast ned til individ nivå. Det som var ”justified true belief” på nasjonalt nivå (Stortingsmeldinga) måtte tilpassast den enkelte høgskule heilt ned til td den enkelte faglærer si utøving av reforma. Cummings og Worley (2001) hevdar at ei endring er ikkje ferdig gjennomført eller stabil før det er felles aksept til verdiane endringa medfører. Med andre ord måtte reforma også oppnå status som ”justified true belief” på individ nivå. Denne observasjonen fekk meg til å reflektere kring ulike kunnskapsprosessar og i kva retning (den ontologiske dimensjonen) dei har. Fyrst laga eg figur 4. Me ser at eg har nytta Nonaka (1994:20) sin figur og lagt til ein spegelvent læringsprosess. Figur 4 er dekkande for dei to kunnskapsprosessane eg i prosjektet har kalla *skaping av reforma* og *tolking og tilpassing av reforma*.



Figur 4: To kunnskapsprosessar og den ontologiske dimensjon i to retningar

Figur 4 manglar kunnskapsprosessane *utøving av reforma* og *evaluering av reforma*. I prinsippet er det berre å legge til dei to siste kunnskapsprosessane på figur 4, på same måte som eg har lagt til i figur 3. Dette prøver eg å illustrere i figur 5 (under). Det gule feltet i figur 5, som går frå smalt (individ) til breitt (interorganisasjon) og så til smalt igjen, illustrerer den ontologiske dimensjonen og dei kvite pilene retninga til den ontologiske dimensjonen. Den stipla linjene skal

illustrere skifte i retninga på den ontologiske dimensjonen.



Figur 5: Fire kunnskapsprosessar og den ontologiske dimensjon sine retningar

Det er viktig å seie at figuren berre er ein illustrasjon og at den syner eit veldig overordna bilde av kunnskapsprosessar³⁸. Teksten i midten fortel kva som kjenneteiknar dei fire kunnskapsfasane. Figuren syner at retninga den ontologiske dimensjonen har i kunnskapsprosessar avheng av kva type kunnskapsprosess det er. Vidare at det skjer fleire vekslingar i retninga i den ontologiske dimensjonen frå reforma oppstår som ide til den er ”ferdig” evaluert.

Nonaka (1994) sin artikkel og Hustad (1996) sitt arbeid er dekkande for kunnskapsprosessar som legitimerar kunnskapsprosessar som flytter seg ontologisk frå individ til interorganisasjonsnivå. Det vil seie at den jf figur 5 er dekkande for utvikling av både praktisk og teoretisk kunnskap (fase 1 og 3 i figur 5). Det må truleg meir forskning til for å svare på om Nonaka (1994) og Hustad (1996) sine grunnleggande vilkår for læring i organisasjonar også

³⁸ Som Hustad (1996:74), vil eg seie at slike ”stillbilde” av røynda er noko problematiske.

dekkende for dei to andre kunnskapsprosessane i figur 5. Desse kunnskapsprosessane handlar om å lære seg og å konkretisere enten teoretisk eller praktisk kunnskap. I høve prosjektet mitt ser det likevel ut til at mange av vilkåra har vore tilstades og at det ser ut til å ha skjedd ei vellykka overføring av kunnskap frå departementet til høgskulane. Kanskje indikerer det at Hustad (1996) og Nonaka (1994) sine grunnleggande læringsvilkår også er gyldige for innlæring av kunnskap i organisasjonar. Mitt empiriske materiale dreg i retning av ein slik konklusjon. Men det kan sjå ut som innlæring av kunnskap ikkje stiller like strenge krav til dei grunnleggande vilkåra som for skaping av ny kunnskap. Med utgangspunkt i dette prosjektet kan det vere spennande å gjere eit meir omfattande metodisk arbeid med sikte på å få eit meir sikkert svar om så er tilfelle. Eit slikt arbeid kan vere starten på å kartlegge grunnleggande læringsvilkår for organisasjonar si innlæring av teoretisk kunnskap (som konsept og reformer).

5.2 Lite bruk og nytteverdi av eksterne nettverk

I kapittel 4.2.1 blei det eksterne nettverket som blei brukt og nemnt av informantane mine presentert. Sjølv med få informantar blei omfanget av det eksterne nettverket i UH sektoren stort. Likevel viser det seg at berre er ein liten del av dette nettverket var nyttig eller viktig for informantane mine sitt interne arbeid. Dei som vart nemnt som viktige var koplingar som UHR sine nasjonale råd og representantskap, Forskerforum og departementale koplingar som reforma si heimeside, budsjettokument, tildelingsbrev, etatsstyrings- og styringsdialogmøte. Når det gjeld sentrale organ blei UHR, Forskarforbundet og departementet nemnde. Elles har mine informantar nemnt personar som Olga Dyste, Kristin Clemet, Gunnar Stave, Rolf Larsen og Ole D. Mjøs som personar med god kunnskap om reforma.

Det samla inntrykket er at høgskulane hadde mindre kontakt med det eksterne nettverket enn venta. Det same kan seiast om den opplevde nytteverdien mine informantar hadde. Alle informantane har sagt at det interne arbeidet har vore det viktigaste for deira forståing av reforma. Det blei i kapittel 4.2 og 4.4.6 gitt ulike forklaringar til høgskulane sin ”manglande” bruk og opplevde nytteverdi av eksterne nettverk. Dette var forklaringar som gjekk på relasjonelle forhold, at informantane ikkje ser verdien av eksterne nettverk, at institusjonane var reformkritiske og har valt å implementere reforma på sin måte. Vidare at dei ulike institusjonane har starta implementeringa og tilpassinga av reforma til ulike tidspunkt og at dei har valt ulik rekkjefylgje på å implementere dei ulike krava. Det blei konkludert med at forklaringa truleg er ein kombinasjon av fleire årsaker, men fordi tidlegare reformforskning viser at

forvaltningsinstitusjonar må tolke og konkretisere reformer for å tilpasse dei lokalt (Vabø 2002, Sataøen 2005, Sætren 1983, Røvik 1998), blei det vurdert til å vere den mest rimelege forklaringa. Dette fordi arbeidet mitt tyder på at implementeringsprosessen har vore ein *korleis gjer me dette prosess* og ikkje ein *kvifor skal me gjere dette prosess*.

I forlenginga av denne diskusjonen vil eg ta opp eit anna sentralt spørsmål i prosjektet mitt. Det er om høgskulane var sjølvmotiverte til å reformere, eller om høgskulane si reformering har vorte gjennomført ut av rolle lojalitet. Det spørsmålet er noko vanskeleg å svare enkelt på. Eg vil trekke fram at mange høgskular starta reformeringa lenge før det var krav om det. Det samsvarar også med tidlegare reformforskning. Vabø (2002) og Frølich (2004) konkluderer med at reformering sjeldan skjer som reine resultat av departementale vedtak. Aamot og Michelsen (2006) hevdar at fleire tiår med forskning på utdanningsreformer tilseier at *ovenfra-og-ned-reformer* ikkje fører til vesentlege pedagogiske endringar om ikkje endringane treff ei utvikling som alt er på gang. Dei seier at dette også er tilfelle for KR. Med utgangspunkt i mi drøfting i kapittel 4.4.1 *omskifte/kaos*, 4.4.2 *vilje* og med støtte i Aamot og Michelsen (2006) vil eg svare at høgskulane i utvalet mitt, på institusjonsnivå, var sjølvmotiverte til å reformere, og at dei aksepterte KR med dei føringane som dei forstod den til å ha.

Likevel er det ein ting som modifiserar inntrykket av sektoren sin aksept for reforma. Drøftinga mi og informantane mine sine metaforar og assosiasjonar til reforma, i kapittel 4.4.2 *vilje*, indikerer at det er i ferd med å bygge seg opp både frustrasjon og motstand til reforma, og det hjå tidligare ihuga reformsympatisørar. Vidare ser det ut til at denne frustrasjonen rettar seg mot styresmaktene si oppfylgjing av reforma, og at reforma sine strukturelle sider ser ut til å vere meir omfattande og arbeidskrevjande enn det informantane mine forstod reforma til å vere.

5.2.1 Konklusjon

Ei målsetting med dette prosjektet var å finne ut om det i samband med implementeringa av reforma var aktørar (forstått som personar, organ eller koplingar) i UH sektoren som hadde karakter av å vere autoritative sentra eller felles referansepunkt for dei andre aktørane knytt til feltet UH sektoren, jf Røvik (1998:156) som refererar til Bourdieu (1977, 1990). Med atterhald om at dette er eit eksplorerande arbeid er det min konklusjon at informantane mine har opplevd det eksterne nettverket til å ha liten nytteverdi for høgskulane sitt interne arbeid med implementeringa av KR. Informantane seier også at det i liten grad har påverka det interne reformarbeidet.

Eg meiner at mine konklusjonar samsvarar med funn i den fyrste delrapporten frå KR si fylgjeevaluering, jf Aamot og Michelsen (2006) og med tidlegare forskning på utdanningsreformer som seier at statlege initierte reformer er generelt utforma, og når institusjonane i UH sektoren skal implementere nye reformer så skjer fortolkinga og tilpassinga internt i organisasjonane (Vabø 2002, Sataøen 2005). Vabø (2002) og Sataøen (2005) skriv at det ser ut til å vere slik fordi institusjonane har ulike profilar og ulike tilbod, som alle er komplekse og ikkje lett let seg standardisera, men må tilpassast lokalt. Det betyr i så fall at kvar utdannings institusjon må finne ut *korleis* dei vel å forstå og tilpasse reformer.

Om denne konklusjonen stemmer for UH sektoren generelt, kan det bety at det i UH sektoren ikkje er behov for autoritative sentra som fortolkar eller konkretiserer reformer på vegne av dei andre aktørane knytt til sektoren. I alle fall ser det ut til at i den grad slike ”sentra” finst, så blir dei brukt lite av leiande aktørar i sektoren. Informasjonen som UH institusjonane fortolkar og tilpassar kjem i stor grad direkte frå ”kunnskapsprodusenten” (departementet), eller informasjonen når dei meir indirekte og gjerne fortolka gjennom ulike medium i opinionen, td Forskerforum, Morgenbladet, VG og Aftenposten. Slik sett viser materialet i oppgåva mi at det kunnskapsproduserande senteret i stor grad også er det autoritative fortolkande senteret for dei som på vegne av UH institusjonane gjer ord om til handling.

Litteraturliste

- Bleiklie I. & Henkel M. (2005): *Governing Knowledge: a study of continuity and change in higher education*. Dordrecht: Kluwer, Springer
- Bleiklie I. (1993): *Lederrollen ved universitetene*. Bergen: LOS-senteret
- Bore jr. O. (2005): *When the Bologna process struck NHH – A study of psychological factors in negotiations*. Master oppgave i strategi, organisasjon og leiing. Noregs Handelshøgskule, Bergen, Springer 2005.
- Christensen T., Egeberg M., Larsen H., Læg Reid P. & Roness P. (2002): *Forvaltning og politikk*, Oslo: Universitetsforlaget
- Christensen, Tom og Læg Reid, Per (2002): *Reformer og lederskap*. Omstillinger i den utøvende makt, Oslo: Universitetsforlaget.
- Cummings & Worley (2001): *Organization development & change*. South-Western College.
- Frølich, N. (2004): *Kunnskapens pris – regnskapets time?* NIFU-STEP
- Gammelsæter, H & Dimmne, D (1999): *Styringsstruktur og faglig ledelse i de statlige Høgskolene*. Del rapport nr 2 Evaluering av høgskulereformen
- Gammelsæter, H, Dimmen, Å & Kyvik, S (1999): *Administrasjon i de statlige høgskolene* delrapport nr 3 Evaluering av høgskulereformen
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Society*. London - Thousand Oaks – New Dehli: Sage.
- Glosvik, Ø. (2000): *I grenselandet. Læring mellom stat og kommune*. Rapport nr. 75/2000. Inst. for adm.org. Universitetet i Bergen, Bergen
- Glosvik, Ø. (2002): "Levande bygdeutvikling?" HSF-rapport.
- Grønmo. S (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Fagbokforlaget
- Hovdhaugen, E & Aamodt, P.O. (2006): *Studiefravall og studiestabilitet* Evaluering av Kvalitetsreformen Delrapport 3, NIFU STEP
- Hustad, W. (1996): *Inne i, og ut av organisasjonslæringsprosessen – tilfelle Norge*, Vestlandsforskning – UiB
- Hustad. W (2002) Arbeidsnotat nr. 6, HSF

- Geir Kaufmann og Astrid Kaufmann (1998): *Psykologi i organisasjon og ledelse 2. utgave*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjellberg F. & Reitan M. (1995): *Studiet av offentlig politikk*. Oslo, Tano
- Larsen, I. & Stensaker, B. (red) 2003): *Tradisjon og tilpassing – organisering og styring av universitetene*, Cappelen akademisk forlag
- Larsen, I., Maassen, P. A. & Stensaker, B (2004): *Styring og ledelse av høyere Utdanningsinstitusjoner Nasjonale og internasjonale utviklingstrekk og erfaringar*, SKRIFTSERIE 20/2004 NIFU-STEP
- Michelsen, S & Aamodt, P. O. (red.) (2006): *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*, Evaluering av Kvalitetsreformen Delrapport 1
- Michelsen, S. & Aamot P.O. (2006): ”Kvalitetsreformen møter praksis” Artikel i *Forskingspolitikk* nr 1/10.03.2006
- Naustdal, A.G. (2006): *Sjuepleieleiaren sitt arbeid med kompetanseutvikling i sjukehus – sett i lys av erfaringar med innføring av sjukehusreforma*, masteroppgåve HSF.
- Nonaka, I (1994): A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organization Science*/Vol. 5 No. 1, February 1994
- NOU 2000: 14 Frihet med ansvar Om høgre utdanning og forskning i Noreg, UFD
- NTNU *Teknologi for samfunnet – NTH i en brytningstid 1985 – 1995*, tilgjengelig <http://www.ntnu.no/info/nthbok/innhold.html>
- Omholt, K og Nesse, J.G. (1995): *Mennesker, organisasjon og ledelse 2. utgåva 3. opplag*, Universitetsforlaget as, Oslo.
- Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved Tusenårsskiftet*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Sataøen H. (2005): *Medieutdanningar i mediesamfunnet Om kunnskap og danning i tre mediefag* Mastergradsoppgave i sosiologi, Sosiologisk Institutt Universitetet i Bergen
- Solberg, L. A. & Skjetne, J. H (1999): *It-endringer i bedrifter*, SINTEF-rapport: Trondheim, 1999
- Studentenes Landsforbund (2004): *Rapport om lærings- og vurderingsformer*
- Supphellen, M. (2000): "Understanding Core Brand Equity: In-depth Elicitation of Brand Associations", *International Journal of Market Research*, 2000.

- Sætren, H. (1983): *Iverksetting av offentlig politikk. En studie av utflytting av statsinstitusjoner fra Oslo 1960 – 1980*. Bergen: Universitetsforlaget
- Vabø, A. (2002): *Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner*. Rapport 1/2002. Bergen: Rokkansenteret.
- Vabø, A. (2003): Universiteter under forandring – makt og motstand. *Sosiologisk tidsskrift* 11/nr.1. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wadel, C. (1999): *Kommunikasjon – et mangfoldig samspill*. Seek a/s, Flekkefjord.
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Seek a/s, Flekkefjord.
- Wadel, C. (2004): *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Seek a/s, Flekkefjord.
- Wadel, C. (2005): *Samhandling og relasjoner – mellommenneskelig tenking i dagleglivet*. Seek a/s, Flekkefjord.
- Reinertsen, M. & Thorenfeldt, G. (2001): *Strateger i utvalg*
<http://www.universitas.no/?sak=642> 04.04.2001 – henta 30 april 2006
- UHR-styret 21 møtereferat frå februar 2001 til november 2003, tilgjengelig:
<http://www.uhr.no/styret/motereferat.htm> lest: 26.01.06
- Høgskulerådet & Det norske universitetsrådet (1999 og 2000): årsmeldingar tilgjengelig: <http://www.uhr.no/omuhr/armeldinger/armeldinghr00.htm>
lest: 20.04.06
- Østengren om styring av høgare utdanning – les under Larsen og Stensaker 2003.
<http://www.forskning.no/Artikler/2006/februar/1140705680.5> 7 mars 2006.
- Stortingsmelding. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett* (Kvalitetsreform av høyere utdanning), UFD

Andre kjelder

- Bleiklie, I. & Byrkjeflot, H. (2002): “Changing Knowledge Regimes –Universities in a New Research Environment”. *Higher Education*, 44 (2-3), 1-14.
- Bleiklie I. Høstaker R. & Vabø A. (2000): *Policy and Practice in Higher Education. Reforming Norwegian Universities*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Bleiklie I. (1996): *Kunnskap og makt. Norsk høyere utdanning i endring*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Busch, T., Johnsen E. & Vanebo J. O. (2003): *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Byrkjeflot H. & Halvorsen T. (1997): Ledelse og kunnskap – angloamerikanske og tyske kontraster, i H. Byrkjeflot (red). *Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Byrkjeflot H. (1997): *Institusjonelle forutsetninger for faglig og profesjonell ledelse – industriledelse i Tyskland og USA*, i H. Byrkjeflot (red.) *Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Colbjørnsen, Tom (2004): *Bonuslønn, Et nyttig verktøy ved riktig bruk*. NAVO.
- Dearlove, J. (1995): Collegiality, Managerialism and Leadership, *Tertiary Education and Management* 1:161-169.
- Gammelsæter, H. (2002): *Høgskoler til besvær – når statilge reformer møter lokale institusjoner og ambisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gammelsæter, H. (1998): *Evaluering av høgskolerformen - fra modell til praksis* Arbeidsnotatserie nr. 14, Oslo: Norges forskningsråd.
- Gilje, N og Grimen, H (1993): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glosvik, Ø (2001): *Om styring og læring i organisasjonar* Foredrag for FORUM FOR ØKONOMISTYRING (FØS), Oslo kommune Quality Hotel, Sarpsborg 30. og 31.mai 2001
- Gulddahl Rasmussen, J. (2002): Management Between the Shop Floor and the Corporate Level. *European Journal of Education* 37:43-55.
- Harmann, G. (2002): Academic Leaders or Corporate Managers: Deans and Heads in Australian Higer Education, 1977 to 1997, *Higer Education Management and Policy* 14:53-69.
- Henkel, M. (2002): Emerging Concepts of Academic Leadership and their Implications for Intra-institutional Roles and Relationships in Higer Education, *Europeane Journal of Education* 37:29-41.
- Hovdhaugen, E. (2004): Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag,- undersøkelsene 2001, 2002 og 2003. Oslo, *NIFU skriftserie* 16/2004
- Kyvik, S (2006): Endringsprosesser i høyskolesektoren i Vest-Europa ARBEIDSNOTAT 7/2006, NIFU STEP
- Kyvik, S., O. Tvede & E. Ødegård (1989): *Universitetsinsittuttene i fokus*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt, melding 1989:4.

- Larsen, I. (2006): *Ekstern relevans og eksterne aktører i høyere utdanning*
ARBEIDSNOTAT 5/2006 NIFU-Step.
- Mintzberg, H. (1989): Mintzberg on Management. *The Free Press*, New York.
(Mintzberg 1989, s. 179-181).
- Mintzberg, H. (1983): *Power In and Around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ:
PrenticeHal Inc.
- Mjøes, O. D (1996): Utdannar vi for mange akademikarar? Kronikk i *Aftenposten*
(Morgen 1996-11-25)
- NOU 2003: 25 Ny lov om universiteter og høyskoler, UFD
- Nyborg P. (2002): *The Quality Reform of Higher Education in Norway A national reflection
of the Bologna*, Process notat
- Reinertsen, M. (2006): Kvantitet som bestilt? Hva skjer når du ber om kvalitet, men
belønner middelmådighet? Tilgjengelig:
<http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20060317/OAKTUELT003/103170037> publisert 170306, lest 260306
- Ruud, R (2006) Vil vurdere ressursbruken i høyere utdanning, tilgjengelig:
http://www.utdanning.ws/templates/udf_____11569.aspx [17.01.06] Lest: 22 August
2006
- Schein, E. (1994): [www.http://learning.met.edu/res/wp/10004.html](http://learning.met.edu/res/wp/10004.html) (Scheins tilvising
til Bateson gjennom nivå av angst for endring)
- Statistisk sentralbyrå (2005): *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse* Oslo–Kongsvinger
- Stensaker, B. (2006): *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning - vil de bidra
til bedre kvalitet?* Evaluering av Kvalitetsreformen Delrapport 2 NIFU STEP
- Tjomsland, M. (2004): *Studenttilfredshet og studiekvalitet*, Stein Rokkan senter UiB.
- UHR representantskapsmøte (mai 2000 til mai 2004): Referat fra 9 møter
- UFD (2005): OECD THEMATIC REVIEW OF TERTIARY EDUCATION
Country Background Report for Norway
- UFD Kvalitetsreforma si heimeside, tilgjengelig:
<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/utdanning/hoyereutdanning/tema/kvalitetsreformen/bn.html>
Brukt: 7.12.05
- Ury, Brett & Goldberg (1988): *Getting Disputes Resolved – Designing systems to cut
the cost of conflict*. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, CA.

- Vabø, A. & Aamodt, P. O. (2005): *Kvalitetsreformen og universitetene som Masseutdanningsinstitusjon*, SKRIFTSERIE 2/2005 NIFU STEP
- Vabø, A & Lima, I. A (2005): *Instituttstruktur og fakultetsorganisering ved HF – fakultetet*, Universitetet i Bergen , UNIFOB AS og NIFU STEP
- Wadel, C. (2005): *Motivasjon og læring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Seek a/s, Flekkefjord.
- Willoch, K (2002): *Parlamentarismen er ikke som den var, Mellom himmel og Jord* nr. 9-2002, Kreab AS, Oslo.

Internettsider

<http://forbruker.no/jobbogstudier/studier/>
<http://meldinger.uib.no/nettavis/>
<http://odin.dep.no/kd/norsk/bn.html>
<http://universitas.uio.no/>
<http://www.aftenposten.no/utdannelse/>
<http://www.bologna-bergen2005.no/No/index.htm>
<http://www.forskerforbundet.no>
<http://www.morgenbladet.no>
<http://www.nsd.uib.no/>
<http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/bn.html>
<http://www.rokkansenteret.uib.no/vr/Kvalitetsreform/>
<http://www.stlweb.no/>
<http://www.studvest.no/>
<http://www.uhr.no/>
<http://www.universitetsavisa.no/>

VEDLEGG

<u>VEDLEGG</u>	110
<u>INTRODUKSJONSBREV (DIREKTØRAR)</u>	111
<u>BREV MED STADFESTING AV AVTALE OM INTERVJU (DIREKTØRAR)</u>	113
<u>TIL INFORMASJON (FØREBUING AV DIREKTØRAR)</u>	114
<u>INTERVJUGUIDE DIREKTØRAR</u>	116
<u>INTRODUKSJONSBREV (DEKANAR/DEPARTEMENT)</u>	120
<u>TIL INFORMASJON (FØREBUING AV INFORMANTAR, DEKANAR/DEPARTEMENT)</u>	122
<u>INTERVJUGUIDE DEKAN</u>	124
<u>INTERVJUGUIDE DEPARTEMENTET</u>	126
<u>OM, OG VURDERINGA AV, INTERVJUGUIDEN</u>	129

INTRODUKSJONSBREV (direktørar)

Syner til hyggeleg samtale på telefon og sender som avtalt eit introduksjonsbrev. Underteikna er masterstudent, organisasjon og leiing, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg skal i vinter studere *i kva grad høgskular blir påverka av ytre omstende*. Ramma for studien, er innføringa av St.meld. nr 27 (2000 – 2001) *Gjør din plikt – krev din rett*, kvalitetsreforma for høgare utdanning. Du mottek dette brevet fordi eg treng å snakke med personar som var med på å planlegge innføringa av Kvalitetsreforma ved sin høgskule.

Meir om problemstillinga

I tillegg til det som er sagt ovanfor skal eg studere kommunikasjonsformer som blei nytta, og om dei var eigna til å kanalisere informasjon mellom dei ytre aktørane til høgskulane og høgskuleleiinga. For å finne ut av det vil eg samanlikne avsendar og motakar sin forståing av intensjonen til og krava i kvalitetsreforma.

Kvifor ynskjer eg å studere dette

Eg trur kommunikasjonen mellom bestemmande, politiske og utøvande organ påverkar det faktiske utfallet av reformervedtak. Eg trur dette fordi relasjonen mellom aktørane i kommunikasjonsprosessar påverkar forståing/tolking budskapet. Målsettinga mi er å forstå prosessane som skjer mellom bestemmande og utøvande offentlege organ i samband med reformer.

Målsettinga for masteroppgåva

Eg håpar å auke kunnskapen om endringsarbeid knytt til innføring av omfattande reformer i høgskulesektoren. Ved å finne svar på problemstillinga mi håpar eg at mitt arbeid kan auke kunnskapen kring kva rolle kommunikasjon og relasjonane mellom høgskuleleiinga og omverda spelar i reformprosessar.

Meir om metode for data innsamling

For å få innsyn i tematikken kring problemstillinga har eg tenkt å nytte kvalitativ forskingsmetode. Det vil seie at eg skal intervjuje sentrale aktørar i universitets- og

høgskulesektoren i tidsrommet frå og med oktober 2005 til og med januar 2006. Det vert lagt opp til berre eit intervju med kvar person.

Seinast ei veke før intervjuet vil kvar person bli informert om kva tema kring reformarbeidet som er aktuelt for intervjuet. For kvart intervju er det ynskeleg at informanten set av to timar.

Det skal ikkje vere mogeleg å spore attande, til deg eller din arbeidsplass, informasjonen eg trekke ut frå intervjuet i det ferdige dokumentet. Sitat og liknande vil sjølvstund ikkje bli nytta utan at vedkommande som har ytra seg samtykker. Alle data vil bli handsama i samsvar med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste sine krav om konfidensialitet og oppbevaring.

Avslutningsvis

Eg påpeikar at det er frivillig å delta i dette prosjektet og at du når som helst kan velje å trekkja attande heilt eller delvis den informasjonen du har gjeve.

Til slutt håpar eg at du vil hjelpe meg med å gjennomføre denne studien. Om du synest at dette verkar interessant og vil delta, vil eg nytte sjansen til å takke for det.

Med helsing

Jan-Erik Weinbach
janwein@stud.hisf.no /
jan.erik.weinbach@vestforsk.no
Tlf. 57 67 61 72/ 40 40 89 81

Brev med stadfesting av avtale om intervju (direktørar)

Eg vil fyrst takke for at du sa ja til å vere med som informant til masteroppgåva mi. Tre høgskular blei spurt, A, B og C, og alle har takka ja til å vere med. I mitt datamateriale skal eg nytte to høgskular, og har eg valt å nytte A og B. Hovudsakleg er val av desse to gjort av pragmatiske årsaker som tid og kostnadar med reis, men også fordi desse to ser ut til å vere mest lik i struktur og organisering. Kom gjerne med innvendingar eller kommentarar på mitt inntrykk om likskapen.

Samla tida for intervjuet vil vere på kring to timar og eg vil møte på dykkar høgskule for gjennomføring av intervjuet. Det er mitt forslag å dele intervjuet opp i to del intervju på kvar ein time. Eg vil tilpasse meg din arbeidsplan, men ber om at intervjuet blir gjennomført i heilskap på ein dag.

Del *ein* av intervjuet vil bestå av spørsmål knytt til organisering av endringsarbeidet på høgskulen i samband med Kvalitetsreforma, og om kommunikasjonen mellom høgskuleleiinga og aktørar i universitets og høgskule sektoren (tidsbruk ca 50 min). I tillegg kjem 5 til 10 minutt med presentasjon og innleiing. Del *to* vil bestå av 1) spørsmål kring utfordringar i samband med endringsarbeidet (ca. 20 min), 2) spørsmål kring forståing av reforma (ca. 25 min) og 3) generelle spørsmål og refleksjonar kring høgskulesektoren (ca. 15 min). Vidare vil eg gjere dykk merksam på at det er perioden frå reforma blei vedteken av Stortinget våren 2001 og til semesterstart 2003 som er gjennomgåande for arbeidet mitt.

For å halde planlagt framdrift har eg tenkt å gjennomføre samtalen vår i veke 42 eller seinast i veke 43. Eg har ingen planar for desse vekene slik at me gjennomføre intervjuet når det passar best for deg. For eventuelle spørsmål og for å avtale samtale tidspunkt kan du nytte deg av telefonnummera under underskrifta eller nytte epost.

Sjølve datainnsamlinga mi medføre meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og innsamla data skal handsamast i samsvar med NSD sine til ei kvar tid gjeldande krav for slikt. Når det gjeld informasjonen eg trekk ut frå intervjuet vil den bli handsama konfidensielt og i samsvar med NSD sine krav.

Beste helsing
Jan-Erik Weinbach
Masterstudent ved
Høgskulen i Sogn og fjordane
57 67 61 50 / 40 40 89 81

Til informasjon (førebuing av direktørar)

Det er flott at du tek deg tid til å vere med på dette.
Du får no litt informasjon med tanke på den føreståande samtalen vår.

Noko av informasjonen er repetisjon av tidligare informasjon, men eg meiner det er teneleg å gi den på ny.

Fyrst litt meir om meg sjølv. Eg blei født i 1971, er frå Aurland i Sogn og har sidan hausten 2000 utdanna meg på høgare nivå. Våren 2003 avslutta eg ein bachelor i økonomi og IT ved høgskulen i Sogn og Fjordane. På same høgskule studerar eg til master organisasjon og leiing på deltid (50%). Eg spesialiserar meg mot offentleg leiing, og har valt utdanningssektoren spesielt. I tillegg til å studere er eg tilsett på Vestlandsforskning som trainee.

Så over til informasjon med tanke på intervjuet i neste veke.
Ramma for arbeidet mitt: er Stortingsmelding nr. 27 "**Gjør din plikt - Krev din rett**", KUF 2000-01, kvalitetsreforma for høgare utdanning.
Perioden eg skal studere er frå endeleg vedtak i Stortinget mai 2001 og fram til frist for innføring av reforma hausten 2003.

Eg skal studere *i kva grad høgskular blir påverka av ytre omstende*.
I tillegg skal eg studere kommunikasjonsformer som blei nytta, og om dei var eigna til å kanalisere informasjon mellom dei ytre aktørane til høgskulane og høgskuleleiinga. For å finne ut av det vil eg samanlikne avsendar (UFD) og motakar (Høgskulane) si forståing av intensjonen til, og krava i kvalitetsreforma.

Målsettinga mi er å forstå prosessane som skjer mellom bestemmande og utøvande offentlege organ, i samband med reformer.

Utøvande organ: sjølve forvaltingsorganet, i dette tilfellet høgskulane, med den si leiing, rådgivande organ, aktørar og utval som arbeider for å ivareta interessene til det utøvande til høgskulen.

Bestemmande organ: I dette tilfelle Undervisings og forskingsdepartementet på vegne av Regjering og Stortinget.

Så ei oppgåve til deg. Kan du finne noko som for deg personleg beskriv eller symboliserar kvalitetsreforma....

Dette kan vere eit bilete, ein tekst, ein figur, ein helt, ein person, eit parti, eit bygg, eit dikt, ein by eller stad, ja kva som helst.

Tanken bak dette er å få fram kva forhold du har til reforma og kva du synest om den. Ofte er det vanskeleg å setje ord på slikt, og då kan td. ein teikneserie figur vere til god hjelp.

Del ein av intervjuet vil bestå av spørsmål knytt til organisering av endringsarbeidet på høgskulen

i samband med Kvalitetsreforma, og om kommunikasjonen mellom høgskuleleiinga og aktørar i universitets og høgskule sektoren (tidsbruk ca 50 min). I tillegg kjem 5 til 10 minutt med presentasjon og innleiing.

Del to består av:

- 1) spørsmål kring utfordringar i samband med endringsarbeidet (ca. 20 min)
- 2) spørsmål kring forståing av reforma (ca. 25 min)
- 3) generelle spørsmål og refleksjonar kring høgskulesektoren (ca. 15 min).

Beste helsing
Jan-Erik Weinbach
Masterstudent ved
Høgskulen i Sogn og fjordane
57 67 61 50 / 40 40 89 81

Intervjuguide direktører

(tidsbruk kring 1t 50 min + introduksjon 5-10 min)

Ramma for mitt arbeid er Stortingsmelding nr. 27 "**Gjør din plikt - Krev din rett**", KUF 2000-01, kvalitetsreforma for høgare utdanning. Perioden eg skal studere er frå endeleg vedtak i Stortinget mai 2001 og fram til frist for innføring av reforma hausten 2003. Eg er på jakt etter *korleis* krefter utanfor høgskulane har påverka høgskulane si forståing av reforma. Eg ynskjer å forstå relasjonane (forholda) som var mellom dei ytre kreftene og høgskuleleiinga.

Ei veke før intervjuet ber eg direktøren og andre informantar om å finne noko som han/ho personleg meiner beskriv eller symboliserar reforma.... Dette kan vere eit bilete, ein tekst, ein figur, ein helt, ein person, eit parti, eit bygg, eit dikt osv.... På intervju dagen ber eg informanten forklare dette.

Spørsmål kring aktivitetar og kommunikasjon (tidsbruk ca 50 min)

I samband med planlegginga og iverksettinga av endringsarbeidet knytt til kvalitetsreforma;

1. Kven var sentrale i arbeidet med reforma ved din høgskule? (be om ei enkel skisse over ytre og indre nettverk/samarbeid/utval (eit org.kart)
2. Nytt høgskuleleiinga seg av eksterne organ eller personar? (gi eks. om ikkje informanten forstår spørsmålet, UHR, politikarar, fagpersonar)
 - i. Kva rolle hadde desse?
 - ii. Kva var årsaka til at ein nytta seg av disse?
 - iii. (Om **nei** på spm.) Var det eit bevist eller ubevist val?
 1. (Om **bevist** på spm.) Be om forklaring/årsak?
 2. (om **ubevist** på spm.) Be om nokon refleksjonar kring dette?
 - iv. Kor godt kjenner du desse personane/organa sjølv?
 - v. Har disse påverka eller tilført endringsarbeidet noko?
 1. Kan du konkretisere dette?
 2. Når og kvar i prosessen påverka dei?
 3. Trur du utfallet av endringsplanane hadde vorte eit anna utan denne påverknaden?
 - a. Kan du konkretisere dette?

- vi. Var nokon av dei eksterne meir senterale eller avgjerande for utfalle enn andre?
 1. Kven?
 2. Kvifor?
- b. Var det andre aktørar, personar, organ og liknande, utanfor/eksternt osv, som ikkje var direkte involvert i dei interne prosessane, som kommuniserte med høgskuleleiinga om kvalitetsreforma? (gi eks. om ikkje informanten forstår spørsmålet, departementet, UHR, studentorganisasjonar, politiske eller faglege organ/individ)
 - i. Kor mykje har desse påverka høgskulen si forståing av reforma?
3. Var det nokon på høgskulen som ivra spesielt for kvalitetsreforma? ”**Fixer**”.
4. Kan du beskrive vedkommande og rolla han/ho utøva i samband med planlegginga og innføringa av reforma?
5. Kan du nemne nokon personar som spesielt/stor grad påverka planlegginga?
6. Kva formell (eventuelt uformell) rolle har/hadde desse i verksemda?
7. Kva var hovudmål og delemål fram mot semesterstart hausten 2003 i samband med reforma, på din høgskule?
8. Nyttar du deg personleg av ytre/eksterne aktørar i ditt arbeid knytt til reforma?
 - a. Kven?
 - b. Når?
 - c. Kvifor?
 - d. Korleis vil du beskrive det fagleg forholdet du har til desse?
 - i. Kjenner du den/desse personleg?
9. Kan du minnst nokon spesielle hendingar, utfall, episodar i samband med planlegginga og innføringa av reforma?
 - a. Påverka dei organisasjonen eller arbeidet med reforma på noko vis?
10. Har reformarbeidet påverka ditt forhold (relasjon) til eksterne eller interne organ, personar osv. ?
 - a. På kva måte?

11. Kva sentrale eksterne aktørar eller organ hadde høgskuleleiinga kommunikasjon med, gjorde meiningsutvekslingar med, tolka og diskuterte innhaldet og intensjonen til reforma med?
12. Korleis er/var relasjonane mellom dei ulike aktørane og mellom aktørane og høgskuleleiinga?
13. Kva informasjon var sentral eller vart framheva som viktig i samband med reforma av dei ulike aktørane?
14. Kan du, om lag, talfeste mengda av informasjon du har teke del i, i form av tal dokument, møter, seminar, samtalar, timar brukt på å sette seg inn i informasjon osv.... for perioden frå vedtak i 2001 og fram til hausten 2003? Eller om du vil kategorisere det i frå 1 til 20 der 1 er *for lite tid* og 20 er *for mykje tid*. Prøv å få talfesta dette mest mogeleg...
15. Omtrent når var det eit skjeringspunkt mellom positiv og negativ nytteverdi av slik informasjon?

Spørsmål kring utfordringar (tid ca. 20 min)

16. Kva meinte du var hovudutfordringane i perioden frå reforma vart vedteke i 2001 og fram til hausten 2003?
 - a. Kan du liste dei opp?
 - i. Oppfyljingsspørsmål i etterkant av intervjuet: startar med den største og så vidare?
 - b. Har du i etterkant endra syn eller gjort erfaringar som ikkje stemmer overeins med det du då meinte var hovudutfordringane?
17. Kva meiner du er hovudutfordringa i dag?
18. Kva meiner du har vore mest positivt og kva har vore mest negativt med arbeidet med reforma og sjøve reforma?
19. Kva trur du dei fagtilsette vil svare på same spørsmål?
20. Kva trur du dei administrativt tilsette vil svare på same spørsmål?
21. Kva trur du studentane vil svare på same spørsmål?

Spørsmål kring forståing av reforma (tid ca. 25 min)

22. Når føler du at du fekk god forståing av intensjonen til og innhaldet i reforma?
 - a. Føler du at reforma har endra intensjon eller innhald?

- i. (om **ja**) Når skjedde denne endringa
 - ii. Kva gjorde at den endra intensjon/innhald?
23. Var det noko eller nokon som gav deg ein a-ha oppleving i samband med å forstå reforma?
24. Kva var di forståing av **innhaldet** og **intensjonen** til reforma under planleggingsarbeidet med innføringa av reforma på din høgskule?
 - a. Kva var hovudpunkta
 - b. Kvifor desse punkta?
25. Vil du seie at eksterne aktørar eller organ har medvirka i arbeidet til å forstå/tolke intensjonen med og innhaldet i reforma på din høgskule?
 - a. På kva måte har desse påverka høgskulen si forståing og tolking?
 - b. Kan du seie noko om korleis eller kvifor desse påverka forståinga og tolkinga av reforma?
26. Føler du at det var/er missforståingar kring intensjonen til og innhaldet i kvalitetsreforma?
 - a. Kva var/er i så fall desse?
27. I kva grad følte du at reforma var ei struktur reform? (regulativ)
28. I kva grad følte du at reforma var ei verdi og kultur reform? (normativ)
29. I kva grad følte du at reforma var ei om definering av kva ein høgskule er og skal vere? (kognitiv)

Generelle spørsmål (tid ca. 15 min.)

30. Kva haldningar har du til reformer og statlege reguleringar av høgskulesektoren?
31. Trur du årets Stortingsval vil påverke reforma og det vidare arbeidet med den på nokon måte?
32. Kva refleksjonar gjer du deg kring at dei nyvalte rektorane ved UIB og UIO gjekk til val på at dei er kritiske til kvalitetsreforma og at dei blei valt?
33. Har du nokon refleksjonar i samband med reforma me ikkje har snakka om?
34. Om reforma hadde vore eit dyr, kva dyr hadde det vore?
 - a. Kan du utdjupe dette?
35. Til sist, kan du dele nokon tankar kring UH-sektoren generelt?
 - a. Kva vil skje framover og kvifor?

INTRODUKSJONSBREV (dekanar/departement)

Underteikna er masterstudent, organisasjon og leiing, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg skal i vinter studere *i kva grad høgskular blir påverka av ytre omstende*. Ramma for studien er innføringa av St.meld. nr 27 (2000 – 2001) *Gjør din plikt – krev din rett*, kvalitetsreforma for høgare utdanning. Du mottok dette brevet fordi eg treng å snakke med personar som var med på å planlegge innføringa av Kvalitetsreforma ved sin høgskule. Høgskulen B er ein av to høgskular som utgjer utvalet i mitt arbeid. Fyrste runde av mitt arbeid ved B var ein kartleggings samtale med direktøren. Det er ut frå denne samtalen at eg finn det naturleg å kontakte deg.

Meir om problemstillinga

I tillegg til det som er sagt ovanfor skal eg studere kommunikasjonsformer som blei nytta, og om dei var eigna til å kanalisere informasjon mellom dei ytre aktørane til høgskulane og høgskuleleiinga. For å finne ut av det vil eg samanlikne avsendar og motakar si forståing av intensjonen til, og krava i kvalitetsreforma.

Kvifor ynskjer eg å studere dette

Eg trur kommunikasjonen mellom bestemmande, politiske og utøvande organ påverkar det faktiske utfallet av reformvedtak. Eg trur dette fordi relasjonen mellom aktørane i kommunikasjonsprosessar påverkar forståing/tolking av budskapet. Målsettinga mi er å forstå prosessane som skjer mellom bestemmande og utøvande offentlege organ i samband med reformer.

Målsettinga for masteroppgåva

Eg håpar å auke kunnskapen om endringsarbeid knytt til innføring av omfattande reformer i høgskulesektoren. Ved å finne svar på problemstillinga mi håpar eg at mitt arbeid kan auke kunnskapen kring kva rolle kommunikasjon og relasjonar mellom høgskuleleiinga og omverda spelar i reformprosessar.

Meir om metode for datainnsamling

For å få innsyn i tematikken kring problemstillinga har eg tenkt å nytte kvalitativ forskingsmetode. Det vil seie at eg skal intervjuje sentrale aktørar i universitets- og

høgskulesektoren i tidsrommet frå og med oktober 2005 til og med januar 2006. Det vert lagt opp til berre eit intervju med kvar person.

Det skal ikkje vere mogeleg å spore attande, til deg eller din arbeidsplass, informasjonen eg trekk ut frå intervjuet i det ferdige dokumentet. Sitat og liknande vil sjølvstendig ikkje bli nytta utan at vedkommande som har ytra seg samtykker. Alle data vil bli handsama i samsvar med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste sine krav om konfidensialitet og oppbevaring.

Avslutningsvis

Eg påpeikar at det er frivillig å delta i dette prosjektet og at du når som helst kan velje å trekkja attande heilt eller delvis den informasjonen du har gjeve.

Mitt håp er å få til ein samtale med deg i veke 45, med unntak av fredag den 11 november. Då eg ynskjer å gjennomføre to samtalar same dag, ber eg om at du sender meg forslag på mogelege tidspunkt det kan passe for deg. Tida som går med til å gjennomføre samtalen vil vere i overkant av ein time.

Til slutt håpar eg at du vil hjelpe meg med å gjennomføre denne studien. Om du synest at dette verkar interessant og vil delta, vil eg nytte sjansen til å takke for det.

Med helsing

Jan-Erik Weinbach
janwein@stud.hisf.no /
jan.erik.weinbach@vestforsk.no
Tlf. 57 67 61 72/ 40 40 89 81

Til informasjon (førebuing av informantar, dekanar/departement)

Det er flott at du tek deg tid til å vere med på dette.
Du får no litt informasjon med tanke på den føreståande samtalen vår.

Noko av informasjonen er repetisjon av tidligare informasjon, men eg meiner det er teneleg å gi den på ny.

Fyrst litt meir om meg sjølv. Eg blei født i 1971, er frå Aurland i Sogn og har sidan hausten 2000 utdanna meg på høgare nivå. Våren 2003 avslutta eg ein bachelor i økonomi og IT ved høgskulen i Sogn og Fjordane. På same høgskule studerar eg no master i organisasjon og leiing på deltid (50%). Eg spesialiserar meg mot offentleg leiing, og har valt utdanningssektoren spesielt. I tillegg til å studere er eg tilsett som trainee i heilstilling hjå Vestlandsforskning.

Så over til informasjon med tanke på intervjuet i neste veke.
Ramma for arbeidet mitt: er Stortingsmelding nr. 27 "**Gjør din plikt - Krev din rett**", KUF 2000-01, kvalitetsreforma for høgare utdanning.
Perioden eg skal studere er frå endeleg vedtak i Stortinget våren 2001 og fram til frist for innføring av reforma hausten 2003.

Eg skal studere *i kva grad høgskular blir påverka av ytre omstende*.
I tillegg skal eg studere kommunikasjonsformer som blei nytta, og om dei var eigna til å kanalisere informasjon mellom dei ytre aktørane til høgskulane og høgskuleleiinga. For å finne ut av det vil eg samanlikne avsendar (UFD) og motakar (Høgskulane) si forståing av intensjonen til, og krava i kvalitetsreforma.

Målsettinga mi er å forstå prosessane som skjer mellom bestemmande og utøvande offentlege organ, i samband med reformer.

Utøvande organ: sjølve forvaltingsorganet, i dette tilfellet høgskulane, med den si leiing, rådgivande organ, aktørar og utval som arbeider for å ivareta interessene til det utøvande til høgskulen.

Bestemmande organ: I dette tilfelle Undervisings og forskingsdepartementet på vegne av Regjering og Stortinget.

Så ei oppgåve til deg. Kan du finne noko som for deg personleg beskriv eller symboliserar kvalitetsreforma....

Dette kan vere eit bilete, ein tekst, ein figur, ein helt, ein person, ein teikneserie, eit eventyr, ei historie, eit parti, eit bygg, eit dikt, ein by eller stad, ja kva som helst.

Tanken bak dette er å få fram kva forhold du har til reforma og kva du synest om den. Ofte er det vanskeleg å setje ord på slikt, og då kan td. ein teikneserie figur vere til god hjelp. Poenget er at eit bilete seier meir enn tusen ordosv. Mi erfaring er at denne øvinga startar refleksjonar som gjere at informanten lettar finn ord for det han/ho ynskjer å formidle når eg stiller meir

tradisjonelle spørsmål.

Samtalen skal prøve å dekke fire tema knytt til endringsarbeidet på høgskulen i samband med Kvalitetsreforma. Sentralt er kommunikasjonen og relasjonane til og mellom høgskuleleiinga og aktørar i universitets og høgskule sektoren.

Team for samtalen er:

- 1) spørsmål kring kommunikasjon og relasjonar mellom høgskuleleiinga og omverda, men også interne relasjonar og kommunikasjon (ca 15 min).
- 2) spørsmål kring utfordringar i samband med endringsarbeidet (ca. 15 min).
- 3) spørsmål kring forståing av reforma (ca. 15-20 min).
- 4) generelle spørsmål og refleksjonar kring høgskulesektoren (ca. 15 min).

Då samtalen tek kring ein time legg eg opp til ein samtale utan pause. I tillegg kjem 5 til 10 minutt med presentasjon, innleiing og avslutting.

Beste helsing
Jan-Erik Weinbach
Masterstudent ved
Høgskulen i Sogn og fjordane
57 67 61 50 / 40 40 89 81

Intervjuguide dekan

Hugs at det er frå perioden reforma blei vedteken og fram til hausten 2003.

Så ei oppgåve til deg. Kan du finne noko som for deg personleg beskriv eller symboliserar kvalitetsreforma....

Kan du forklare dette? **Svar:**

Kommunikasjon og relasjonar (ca 15 min).

- kommunikasjon og bruk av nettverk og relasjonelle forhold til og i det -

1. Har du eit nettverk i UOH sektoren som du nyttar (utvekslar erfaringar eller drøftar problemstillingar) i samband med arbeidet?
 - Kva forhold/relasjon har du til desse?
2. Nytta du dette nettverket i samband med kvalitetsreforma?
 - På kva måte nytta du det?
 - Kor viktig var det for ditt arbeid med kvalitetsreforma?
3. Kva var den/dei viktigast informasjonskjelda for deg for å tileigne deg kunnskap og forsting om kvalitetsreforma?
 - Kvifor?
 - Korleis er relasjonen/forholdet ditt til denne kjelda?
4. Kva personar eller organ i UOH sektoren viste mest eller mykje om kvalitetsreforma?
 - Kva forhold eller relasjon hadde du til desse i samband kvalitetsreforma?
5. Korleis var relasjonen mellom departementet og høgskulen i samband med kvalitetsreforma?
6. Kommuniserte institusjonsleiinga med nokon personar/organ i UOH sektoren om kvalitetsreforma?

Utfordringar i samband med endringsarbeidet (ca. 15 min).

- haldningar og reaksjonar til reforma og gradering av desse (vilje/aksept) -

1. Var det naudsynt å skape aksept for reforma eller var det felles aksept for den?
2. Kva vil du seie var største utfordringa med å organisere og styre reformarbeidet her på skulen?

3. Var det deler av reforma som var vanskelegare å få til?
4. Var det nokon på avdelinga eller på høgskulen generelt som ivra spesielt for reforma?
5. Kan du minnst nokon spesielle hendingar, utfall, episodar i samband med reformarbeidet?
6. Kva meiner du har vore mest positivt og kva har vore mest negativt med arbeidet med reforma og sjølv reforma? **Svar:**
7. Kva trur du dei fagtilsette vil svare på same spørsmål? **Svar:**
8. Kva trur du dei administrativt tilsette vil svare på same spørsmål? **Svar:**
9. Kva trur du studentane vil svare på same spørsmål? **Svar:**

Forståing av reforma (ca. 15-20 min).

1. Kva meiner du var intensjonen til og innhaldet i reforma?
2. Var det behov for refleksjon kring innhaldet og forståinga av reforma?
3. Var det nokon element i reforma som var meir krevjande å forstå eller å få grep om?
4. I kva grad seier du deg samd med reforma sitt innhald, verdiar og intensjon?
5. I kva grad følte du at reforma var ei struktur reform? (regulativ)
6. I kva grad følte du at reforma var ei verdi og kultur reform? (normativ)
7. I kva grad følte du at reforma var ei om definerings av kva ein høgskule er og skal vere? (kognitiv)

Generelle spørsmål og refleksjonar kring høgskulesektoren (ca. 15 min).

- personleg ytringar for å forstå informanten og haldningar til tema i prosjektet -

1. Kva haldningar har du til reformer og statlege reguleringar av høgskulesektoren?
2. Trur du årets Stortingsval vil påverke reforma og det vidare arbeidet med den på nokon måte?
3. Kva refleksjonar gjer du deg kring at dei nyvalte rektorane ved UIB og UIO gjekk til val på at dei er kritiske til kvalitetsreforma og at dei blei valt?
4. Har du nokon refleksjonar i samband med reforma me ikkje har snakka om?
5. Til sist, kan du dele nokon tankar kring UoH-sektoren generelt?
 - a. Kva vil skje framover og kvifor?

Intervjuguide departementet

Hugs at det er frå perioden reforma blei vedteken og fram til hausten 2003.

Så ei oppgåve til deg. Kan du finne noko som for deg personleg beskriv eller symboliserar kvalitetsreforma....

Kan du forklare dette? **Svar:**

Kommunikasjon og relasjonar (ca 20 min).

7. Har de eit nettverk i UOH sektoren som de nyttar (utvekslar erfaringar eller drøftar problemstillingar) i samband med arbeidet (her ynskjer eg å få kjennskap til både formelle og uformelle nettverk)? **Svar:**
 - Kva forhold/relasjon har du til desse? **Svar:**
8. Nyttar du dette nettverket i samband med kvalitetsreforma? **Svar:**
 - På kva måte nyttar du det? **Svar:**
 - Kor viktig var det for ditt arbeid med kvalitetsreforma? **Svar:**
9. Kva var den/dei viktigast informasjonskjelda for deg for å tileigne deg kunnskap og forståing om kvalitetsreforma? **Svar:**
 - Kvifor? **Svar:**
 - Korleis er relasjonen/forholdet ditt til denne kjelda? **Svar:**
10. Kva personar eller organ viste mest eller mykje om kvalitetsreforma? **Svar:**
 - Kva forhold eller relasjon hadde du til desse i samband kvalitetsreforma? **Svar:**
11. Har de opplevd at relasjonen til leiinga ved ein høgskule har påverka (positivt eller negativt) kommunikasjonen mellom departementet og gjeldande høgskule? **Svar:**
12. Korleis var relasjonen mellom departementet og høgskulane i samband med kvalitetsreforma? **Svar:**
13. Var det forskjellig frå Universiteta? **Svar:**
14. Korleis (og av kven) blei UFD orientert om kvalitetsreforma? **Svar:**

Utfordringar i samband med endringsarbeidet (ca. 20 min).

10. Kva rolle hadde de i samband med kvalitetsreforma og endringsarbeidet knytt til den?
Svar:
11. Var det naudsynt å skape aksept for reforma? **Svar:**

- a. Kvar var det mest naudsynt å skape aksept for den? **Svar:**
12. Kva vil de seie var største utfordringa med å organisere og styre reformarbeidet? **Svar:**
13. Var det deler av reforma som var vanskelegare å få til? **Svar:**
14. Var det nokon høgskular som ivra spesielt for reforma (tidleg ute med endringar, utalte seg positivt eller på annan måte synte iver)? **Svar:**
15. Kan du minnast nokon spesielle hendingar, utfall, episodar i samband med reformarbeidet? **Svar:**
16. Kva har vore mest positivt med reforma og arbeidet med reforma? **Svar:**
17. Kva har vore mest negativt med reforma og arbeidet med reforma? **Svar:**
18. Kva trur du høgskulane vil svare på same spørsmål? **Svar:**
19. Kva trur du studentane vil svare på same spørsmål? **Svar:**

Forståing av reforma (ca. 20 min).

8. Kvifor var det behov for å reformera høgare utdanning? **Svar:**
9. Kva var/er det reforma skal oppnå? **Svar:**
10. Kva var intensjonen til reforma? **Svar:**
11. Korleis skulle intensjonen oppnåast? **Svar:**
12. Korleis var det å sette seg inn i reforma? **Svar:**
13. Korleis tilegna UFD seg innsikt og forståing av reforma? **Svar:**
14. Var det element i reforma som var meir krevjande å forstå eller å få grep om? **Svar:**
15. I kva grad seier du deg samd med reforma sitt innhald, verdiar og intensjon? **Svar:**
16. I kva grad følte du at reforma var ei struktur reform? (regulativ) **Svar:**
17. I kva grad følte du at reforma var ei verdi og kultur reform? (normativ) **Svar:**
18. I kva grad følte du at reforma var ei omdefinering av kva ein høgskule er og skal vere? (kognitiv) **Svar:**

Generelle spørsmål og refleksjonar kring høgskulesektoren (ca. 15 min).

6. Kva haldningar føler de at høgskulesektoren har til reformer og statlege reguleringar av sektoren? **Svar:**
7. Trur de årets Stortingsval vil påverke reforma og det vidare arbeidet med den på nokon måte? **Svar:**

8. Kva refleksjonar gjer de kring at dei nyvalte rektorane ved UIB og UIO gjekk til val på at dei er kritiske til kvalitetsreforma og at dei blei valt? **Svar:**
9. Har de nokon refleksjonar i samband med reforma me ikkje har snakka om? **Svar:**
10. Til sist, kva blir dei største utfordringar for UoH-sektoren dei neste 4-5 åra? **Svar:**
 - a. Kva vil skje framover og kvifor? **Svar:**

Om, og vurderinga av, intervjuguiden

Intervjuguiden eg har nytta er bygd kring fire tema; 1) kommunikasjon og relasjonar. Spørsmåla i guiden er utforma med sikte på å få informasjon om kommunikasjon i og bruk av eksterne nettverk, og om informantane og høgskulen sine relasjonelle forhold til og i dette nettverket. 2) utfordringar i samband med reforma. Her hadde eg som mål å få fram haldningar og reaksjonar til reforma, og gradering av desse (motstand/likegyldig/vilje/aksept). 3) Under tema forståing av reforma, var spørsmåla utforma med mål om å få vite informantane si forståing av reforma, og om det var element ved den som var meir krevjande å tileigne seg forståing om. I tillegg blei informantane spurt om kva dei trudde var intensjonen med reforma, og i kva kvar grad dei sa seg samd med reforma sitt innhald, sine verdiar og intensjon. 4) Det siste tema eg tek opp er generelle, men personlege, spørsmål relatert til hendingar i og om sektoren. Målet med det var å få fram personlege ytringar som kunne vere til hjelp for å forstå informantane og haldningar til tema i prosjektet. Som igjen ville vere til hjelp når eg skulle tolke og forstå svara til informantane i resten av intervjuet, jf (Wadel 1999). Spørsmåla er ei blanding av aktuelle og debatterte saker og opne spørsmål der informantane kunne trekke fram tema og problemstillingar dei sjølve var opptekne av i samband med reforma og UH sektoren. Direktørane vart intervjua fyrst og fekk nokre kartleggingsspørsmål i tillegg. Dette var faktaspørsmål om korleis institusjonen hadde organisert arbeidet med å implementera reforma. Dette er ei form for innhenting av empiri som ein kallar for uformell intervjuing (Grønmo 2004:125).

I dag forstår eg at eg i større grad burde ha operasjonalisert ein del omgrep i intervjuguiden. Det trur eg hadde letta gjennomføringa av intervjuet. Til dømes i spørsmåla som spør om informantane oppfattar kvalitetsreforma som ei regulativ, normativ eller ei kognitiv reform. Dette er omgrep eg stadig prøver å forstå ved td å plassere handlingar, hendingar, situasjonar osv i/til omgrepa. Det var difor godt å få testa intervjuguiden på direktøren ved høgskule C. Etter gjennomføringa av testintervjuet hadde eg eit bestemt inntrykk av at informantane forstod desse spørsmåla. Eg valte difor å ta dei med vidare. Likevel er det grunn til å nytte svara på desse spørsmåla med varsemd.

Eit anna spørsmål som er tvitydig, er spørsmålet om kven som har vore sentrale i arbeidet med implementeringa av reforma ved høgskulane. Omgrepet *sentral* kan forståast, tolkast og tilleggast ulike verdiar. Tanken min var at ein person har vore sentral om han har bidrege med

kunnskap eller innsikt som har vore viktig eller har påverka utfallet/resultatet av forståinga og implementeringa av reforma. Omgrepet *sentral* kan td også forståast som delaktig på mange møter og/eller formelt ansvar, men eg trur eg har fått formidla og ikkje minst repetert tema, slik at eg har fått svar på kven som var sentral etter min intensjon med spørsmålsstillinga. Dese spørsmåla opplevde eg forstyrra rytmen i intervjusituasjonen noko, fordi eg måtte definere og forklare spørsmålet, eller stille oppfylgjande spørsmål. Omgrepet *sentral* blei nytta i intervjuguiden til direktørane. Då eg intervjuar dekanane og departementet var omgrepet bytta ut med omgrepet *viktig*, fordi det var meir presist i forhold til informasjonen eg ønska. Dette fungerte etter intensjonen, sjølv om det ikkje var operasjonalisert eintydig. Eit anna omgrep er *relasjon*. Spørsmål om *relasjonar* kan forståast både som å spørje etter eigenskap, eller som det substansielle aspektet ved relasjonen. Vidare kan relasjonelle eigenskapar vere av formell art så vel som av emosjonell art. Spørsmåla som mine informantar fekk tok mål av seg å få informasjon kring dei emosjonelle aspekta ved relasjonane. Med andre ord informantane sine emosjonelle opplevingar av relasjonar. Dette var ikkje operasjonalisert tydeleg i spørsmålsformuleringa. Når eg ser på svara eg har fått, ser det likevel ut som om informantane har forstått omgrepet i tråd med min intensjon.