

Iverksetting av Kvalitetsreformen

***En longitudinell casestudie av iverksetting av
reformen i Høgskolen Stord/Haugesund***

Åge Gjøsæter
Høgskolen Stord/Haugesund

Abstrakt

I dette dokumentet omhandles en studie av iverksetting av Kvalitetsreformen (Stortingsmelding 27 2001-2002) innenfor høyere norsk utdanning. En longitudinell casestudie av iverksettingsprosesser i tre observasjonsheter innenfor en mellomstor høgskole danner basis for forskningsprosjektet. Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn for studien:

- 1) Hvordan har faglig frontpersonale opplevd organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til reformen?
- 2) Hvordan har faglig frontpersonale opplevd ledelse av prosessene?

Når det gjelder analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser, er fokus på iverksetting av faglig-pedagogiske intensjoner og føringer i reformen sammenlignet med administrative endringer. Det legges til grunn en analysestruktur som tar utgangspunkt i innholdet i reformen, kontekstuelle forhold, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultater av reformen.

Når det gjelder analyse av ledelse av iverksettingsprosessene, legges fire ulike typer ledelsesintervensjoner til grunn: "top-down" -, teknisk-administrative -, læringsorienterte -, og sosialiserende intervensjoner. Studien settes avslutningsvis i perspektiv ved at den sammenlignes med en evalueringsstudie av reformen i regi av Norges forskningsråd (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007). Likheter og forskjeller mellom de to studiene identifiseres og analyseres.

Stikkord: Kvalitetsreformen, administrative og faglig-pedagogisk endringer, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser, resultater, samt ledelse av prosessene.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----|
| 1. Introduksjon og forskningsformål | 5 |
| 1.1 Introduksjon | 5 |
| 1.2 Forskningsformål | 6 |
| 2. Dagens innsikt, sentrale forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag | 8 |
| 2.1 Dagens innsikt når det gjelder organisatoriske iverksettingsprosesser | 8 |
| 2.2 Sentrale forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag..... | 9 |
| 3. Forskningsdesign, metodiske valg og teoretisk rammeverk | 10 |
| 3.1 Forskningsdesign..... | 10 |
| 3.2 Forskningsfokus | 11 |
| 3.3 Valg av case og datainnsamlingsstrategi..... | 12 |
| 3.4 Valg av teoretisk rammeverk og sentrale variabler..... | 14 |
| 3.5 Sammenligning med evalueringsstudie av reformen | 15 |
| 4. Egen bakgrunn og rolle i forskningsprosessen..... | 16 |
| 5. Datamateriale | 18 |
| 5.1 Datamateriale | 18 |
| 5.2 Kategorisering av datamaterialet..... | 19 |
| 5.3 Strategier for datainnsamling | 21 |
| 5.4 Datamateriale innenfor hovedkategorier | 24 |
| 6. Analyse av iverksetting av Kvalitetsreformen | 49 |
| 6.1 Analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser | 49 |
| 6.2 Analyse av innholdsmessige forhold..... | 49 |
| 6.3 Analyse av kontekstuelle forhold | 51 |
| 6.4 Analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser | 54 |
| 6.5 Analyse av resultater | 61 |
| 6.6 Forskningsfunn samt teoretiske og praktiske implikasjoner | 67 |
| 7. Analyse av ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser | 70 |
| 7. Analyse av ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser | 70 |
| 7.1 Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser | 70 |
| 7.2 Ledelsesintervensjoner i organisatorisk iverksettingsprosesser | 73 |
| 7.3 Resultater | 81 |
| 7.4 Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor en akademisk institusjon.. | 83 |
| 7.5 Et metateoretisk perspektiv på ledelse av iverksettingsprosessene..... | 88 |
| 7.6 Oppsummering av funn i studien | 92 |
| 8. Sammenligning med evalueringsstudie av reformen | 95 |
| 8.1 Sammenligning av metodiske og teoretiske aspekter | 95 |
| 8.2 Sammenligning av datamaterialet | 97 |
| 8.3 Analyse av likheter og forskjeller | 100 |
| 8.4 Oppsummering av forskjeller og likheter mellom de to studiene | 104 |
| 9. Kritikk og videre forskning | 107 |
| 9.1 Kritikk av studien | 107 |
| 9.2 Videre forskning..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| 10. Oppsummering og konkluderende kommentarer | 111 |
| 10.1 Oppsummering | 111 |
| 10.2 Konkluderende kommentarer | 113 |
| Litteraturliste | 114 |
| Vedlegg 1: Datainnsamlingsguider | 124 |
| A: Datainnsamlingsguide organisatoriske iverksettingsprosesser | 125 |
| B: Datainnsamlingsguide ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser..... | 126 |

1. Introduksjon og forskningsformål

1.1 Introduksjon

Forskningsprosjekt er knyttet til iverksetting av Kvalitetsreformen (KR) innenfor høyere norsk utdanning. KR er omhandlet i Stortingsmelding 27 (2001-2001). Den norske reformen er igjen basert på Bolognaerklæringen (1999). Bolognaerklæringen trekker opp en strategi for å integrere ulike lands høyere utdanning med sikte på å gjøre europeisk utdanning mer konkurransedyktig globalt sett. Som en ytterligere utvidelse av erklæringen har EU-kommisjonen drøftet høyere akademiske institusjoners rolle og satt som mål at EU skal bli verdens mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomi (Østergren & Malcolm 2005). Sentrale intensjoner og føringer i reformen er at bedre systemer og rutiner for studentgjennomstrømning sammen med endringer i pedagogiske prosesser, skal gjøre at studentene lykkes bedre i sine studier. Systemmessige endringer er innrettet mot å redusere bortfall av studenter i løpet av studietiden, blant annet gjennom bedre oppfølging av den enkelte student, bedre læreprosesser, sterkere vektlegging av veiledning, og gjennom endringer i vurderingsformer. KR inneholder imidlertid også andre intensjoner og føringer, blant annet om endringer i gradsstruktur, internasjonalisering av høyere utdanning, nytt karaktersystem, endringer i studiefinansiering, endringer i ledelse og ledelsesstrukturer, samt sterkere vektlegging av produksjonsbasert finansiering. Reformen fremstod derfor som omfattende med intensjoner og føringer både om administrative og faglig-pedagogiske endringer.

Etter at KR ble vedtatt har det vært iverksatt mange endringer innenfor universiteter og høyskoler. En større studie i regi av Norsk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning (NIFU STEP) ved Universitetet i Oslo og Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen i regi av Norges forskningsråd, har dessuten blitt gjennomført for å evaluere om KR har bidratt til endringer og forbedringer i henhold til intensjoner og føringer. Med unntak av en casestudie utført av Østergren & Malcolm (2005) har det så vidt jeg har kunnet finne ut, imidlertid ikke vært gjennomført større studier med fokus på hvordan iverksetting av KR har vært opplevd av faglig frontpersonale. Med faglig frontpersonale menes i denne sammenheng faglig ansatte som har den primære faglige kontakten med studentene når det gjelder undervisning og veiledning. Dette indikerer behov for ytterligere studier av organisatoriske iverksettingsprosesser sett i et "bottom-up" perspektiv.

1.2 Forskningsformål

1.2.1 Forskningsformål

Et viktig formål med forskningsprosjektet var å utvikle en nærmere forståelse for hvordan organisatoriske prosesser knyttet til iverksetting av KR ble opplevd av faglig frontpersonale innenfor en høyere utdanningsinstitusjon. Studien fremstår som et integrert forskningsprosjekt bestående av to hoveddeler. Del 1 er en teoretisk fortolkende casestudie av *iverksettingsprosessene* av reformen i tre studieretninger i innenfor en statlig høyskole, og del 2 er en teoretisk fortolkende studie av *ledelse av iverksettingsprosessene*. En nærmere innsikt i faglig frontpersonales opplevelser av iverksettingsprosessene og ledelse av prosessene, forutsetter forståelse av meningsdimensjoner bak faglige aktørers handlinger underveis i iverksettingsprosessene. Dette vil være kunnskap som mer kvantitativt orienterte studier ikke i samme grad vil være egnet til å fremskaffe. Slik kunnskap vil dessuten kunne være relevant med sikte på vellykket ledelsesmessig håndtering av organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor akademiske institusjoner.

1.2.2 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål som lå til grunn for studien:

- i. *Hvordan har faglig frontpersonale opplevd iverksettingsprosessene?*
- ii. *Hvordan har faglig frontpersonale opplevd at iverksettingsprosessene har blitt ledet?*

1.2.3 Fokuserede forsknings- og refleksjonstemaer

- Tema A: *En teoretisk fortolkende casestudie av iverksettingsprosessene knyttet til Kvalitetsreformen og resultater som er oppnådd, slik disse ble opplevd av faglig frontpersonale.*
- Tema B: *En teoretisk fortolkende casestudie av ledelse av iverksettingsprosessene slik utøvd ledelse ble opplevd av faglig frontpersonale.*
- Tema C: *Ledelse og endring innenfor en akademisk institusjon sett i metateoretisk perspektiv.*

- Tema D: *Refleksjoner over erfaringer fra anvendelse av endringsorientert ledelsestypologi i forskningssammenheng – og implikasjoner for teori og praksis.*

De to første temaene vil bli omhandlet i dette dokumentet. Tema A vil bli omhandlet i kapittel 6 og tema B i kapittel 7. Tema C og tema D representerer planlagte videreføring av studien som vil bli adressert i separate papers. Alle de fire temaene fremstår imidlertid som deler av et integrert forskningsprosjekt som bygger videre på samme empiriske materiale.

Videre i paperet vil jeg først klargjøre forskningsformål, forskningsspørsmål og forskningstemaer. Deretter vil jeg posisjonere studien i forhold til nåværende innsikt i organisatoriske endrings- og iverksettelsesprosesser samt gjøre nærmere rede for metodiske tilnæringer som legges til grunn i studien. Datamaterialet presenteres i kapittel 5. I kapittel 6 analyseres organisatoriske iverksettelsesprosesser, og i kapittel 7 ledelse av iverksettelsesprosessene. Relevant teori for analyse av iverksettelsesprosessene - og ledelse av prosessene - er innarbeidet i analysekapitlene.

Videre vil jeg i kapittel 8 sammenligne studien med evalueringstudie av reformen utført av NIFU STEP og Røkkansenteret (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007), i det videre kalt Evalueringstudien. Likheter og forskjeller mellom studien og Evalueringstudien identifiseres og analyseres. I kapittel 9 reflekterer jeg over mulig kritikk av studien samt indikerer noen områder for videre forskning, og i kapittel 10 oppsummeres av hovedfunn og tentative teoretiske og praktiske implikasjoner.

2. Dagens innsikt, sentrale forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag

2.1 Dagens innsikt når det gjelder organisatoriske iverksettingsprosesser

Fra forskerhold hevdes det at organisatoriske endrings- og iverksettingsstudier i liten grad trekker veksler på tidligere forskning, og det blir reist tvil om slike studier bidrar til å generere akkumulert kunnskap (Rajogopalan & Spreitzer 1997, Lines 2006). Det trekkes videre fram at normativ endringslitteratur er utbredt (Beer, Eisenstat & Spector 1990, Schein 1992, Kotter 1995, Huy 2001a), at litteraturen i stor grad har vært ateoretisk (Pettigrew 1990, Hendry 1996), og at den ofte fremstår som fragmentert (Mintzberg & Westley 1992, Huy 2001a). Ifølge blant annet Van De Ven (1992), Van De Ven & Poole (1995) og Langley (1999) burde fremtidig forskning legge mer vekt på å forstå hvordan endrings- og iverksettingsprosesser utvikler seg over tid. Den burde også omfatte temaer som holdninger til endringer (Armenakis & Bedian 1999, Bareil & Savoie 1999; Stensaker 2002, Lines 2006).

Forskning knyttet til endrings- og iverksettingsprosesser innenfor akademiske institusjoner i England fremhever dessuten behovet for mer antropologisk orienterte studier som i større grad vektlegger utvikling av forståelse for hvordan ny organisatorisk hverdagspraksis skapes innenfor akademiske institusjoner (Trowler 1998). *”There is a clear need for more anthropologically oriented studies which are able to apply a more subtle understanding of the complexities of discursive production and of social life than has been the case in study of higher education hitherto”* (Trowler 1998: 148).

Å forstå hvordan faglig frontpersonale som til daglig opererer innenfor organisasjonens kjerneprosesser: undervisning, forskning og formidling, har opplevd iverksettingsprosesser knyttet til KR, fremstår på dette grunnlag som sentralt. En slik forskningstilnærming er på linje med funn i amerikanske studier av organisatoriske iverksettingsprosesser på 1990-tallet (Armenakis & Bedian 1999).

2.2 Sentrale forskningsperspektiver og mulig forskningsbidrag

Sentrale forskningsperspektiver i studien er:

- Å forstå faglig frontpersonales opplevelser av iverksettingsprosesser knyttet til KR, samt ledelse av iverksettingsprosessene.
- Å identifisere dynamisk utvikling av organisatoriske iverksettingsprosesser over en lengre tidsperiode.
- Å bygge bro mellom teori og praksis med basis i forståelse for kontekstuelle forhold.

Mulig forskningsbidrag vil kunne være å (videre)utvikle kunnskap om longitudinelle organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser innenfor en høyere akademisk utdanningsinstitusjon - og av ledelse av prosessene - sett fra faglig frontpersonalets ståsted. Et sentralt perspektiv i studien er dessuten at utvikling av forståelse for kontekstuelle forhold kan bidra til å bygge bro mellom teoretisk kunnskap og utøvelse av endringsorientert ledelse i praksis. Ved å sammenligne min studie fra tre observasjonsheter innenfor en høyere utdanningsinstitusjon med Evalueringsstudien av reformen, vil mulige forskningsfunn og tentative teoretiske og praktiske implikasjoner dessuten settes i et større perspektiv enn om basis for eventuelle forskningsfunn utelukkende var fra *en* enkelt akademisk utdanningsinstitusjon.

3. Forskningsdesign, metodiske valg og teoretisk rammeverk

3.1 *Forskningsdesign*

(Van De Ven 1992: 169) trekker fram tre forhold som han mener er viktige når det gjelder analyse av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser: a) å definere meningen med prosessene, b) å definere kategorier av konsepter som refererer til aksjoner og intervensjoner av enkeltaktører eller av organisasjonen, og c) å designe forskningstilnærmingen slik at det er mulig å observere iverksettingsprosessene måter som er konsistent med definisjonen av prosessene. Slike forskningsmessige føringer ligger til grunn for design av forskningsprosjektet.

Når det gjelder innsamling av data, valgte jeg å legge til grunn en casestudietilnærming. Casestudier anvendes innenfor mange forskningsområder og omfatter også mer praktisk orienterte studier. En casestudietilnærming fremstår som særlig relevant når kontekstuelle forhold er av stor betydning (Andersen 1997, Langley 1999, Ghauri & Grønhaug 2002, Yin 2003, George & Bennett 2005). Casestudier er dessuten velegnet på områder hvor statistiske metoder og mer formelle forskningsmodeller er mindre formålstjenlige metodiske tilnærminger (Andersen 1997). En casestudie fremheves som godt egnet for teoriutvikling, for utvikling av hypoteser, for videreutvikling av typologiske teorier, og for å undersøke hypotetiske årsaksmekanismer innenfor enkeltcase hvor komplekse kontekstuelle forhold er sentrale (George & Bennett 2005).

I studien trekker jeg deduktive veksler på nyere endringsorientert prosess- og ledelsesteorier. Tidligere generert teoretisk kunnskap blir brukt både for å kategorisere og analysere datamaterialet. Når det gjelder tidligere utviklet kunnskap, vil jeg i forskningsprosjektet særlig trekke veksler på endringsorientert ledelsesteori (Beer & Nohria 2000, Huy 2001a, Yukl & Lepsinger 2004, Hennestad et al. 2006), og på organisatorisk prosessteori (Van De Ven 1992, Van De Ven & Poole 1995, Caldwell 2005, 2006). Yukl & Lepsingers typologiske endringsledelsesteori (2004), kategorisert med utgangspunkt i forskningsresultater fra 1990-årene (Armenakis & Bedian 1999), danner dessuten basis for semistrukturerte

datainnsamlingsguider for studie av henholdsvis iverksettingsprosesser (vedlegg 1A) og ledelse av prosessene (vedlegg 1B).

I datainnsamlingsguidene legger jeg til grunn begreper og variabler i typologisk endringsorientert ledelsesteori (Yukl et al. 2002, Yukl & Lepsinger 2004). Samtidig reflekterer analyseprosessen kompleksiteten i organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor sosiale systemer i form av at det bare delvis antas å være mulig å etablere entydige sammenhenger mellom årsak og virkning (Mill 1843, Skjervheim 1959/2000, Nyeng 2004, Gjørøseter 2006c, Thomassen 2006). Vitenskapsteoretisk vil min forskningstilnærming derfor kunne oppfattes som et forsøk på å bygge bro mellom en logisk positivistisk og en hermeneutisk, humanvitenskapelig tilnærming (Gjørøseter 2006b, Thomassen 2006). Selv om jeg legger opp til å trekke deduktive veksler på tidligere generert endringsorientert ledelsesteori og organisatorisk prosessteori, vil jeg imidlertid også trekke induktive veksler på teorier som underveis i forskningsprosessen fremstår som relevante for analyseformål.

3.2 Forskningsfokus

Forskningsfokus er innrettet mot å forstå hvorfor og hvordan faglig frontpersonale tilpasser seg og utvikler ny organisatorisk praksis med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen. Mitt forskningsfokus fordrer derfor utvikling av en dypere forståelse for hvordan ny organisatorisk praksis sosialt konstrueres enn det som mer typiske kvantitative forskningstilnærminger i utgangspunktet vil være egnet til (Andersen 1997, Ghauri & Grønhaug 2002, Yin 2003, George & Bennett 2005).

”What we find as researchers depends upon how deeply we cast our nets, how narrow their mesh is, and which ponds we choose to fish in. To date much higher education research has involved casting nets near the surface, exploring the system level and catching the “public” rather than the “private” lives of universities (Throw 1975; Trowler 1998: 147).

I tillegg til å utvikling av innsikt i faglig frontpersonalets opplevelser av iverksettingsprosessene, vil fokus være på å forstå individuelle og organisatoriske valg som blir gjort underveis i prosessene. En slik mer kvalitativt orientert forskningstilnærming vil

kunne muliggjøre identifisering av ”kvantitative blindflekker” som mer kvantitativt orienterte studier, for eksempel er basert på spørreskjemaer, vil kunne etterlate seg. Med ”kvantitative blindflekker” menes i denne sammenheng mulige observasjoner som er vanskeligere å gripe gjennom kvantitative tilnæringer. Dette vil for eksempel kunne være innsikt i ideografiske kontekstuelle forhold for å forstå og fortolke datamaterialet. En slik innsikt i ”*the private lives of universities*” (Trowler 1998) fordrer i større grad utvikling av forståelse for meningsdimensjoner knyttet til hvordan faglige aktører konstruerer ny hverdagsvirkelighet sett fra et (indre) deltakerperspektiv (Skjervheim 1959/2000, 1996, Løchen 1996, Gjøsæter 2006a og b) enn en som ekstern forsker har forutsetninger for. I tilknytning til iverksetting av KR vil dette for eksempel kunne være knyttet til kontekstuelle forhold som innvirker på hvordan faglig frontpersonale sosialt konstruerer ny faglig og pedagogisk praksis.

Et ”antropologisk blikk” med utgangspunkt i ”å ha vært der” fremstår som en viktig forutsetning for utvikling av en dypere innsikt i faglige aktørers hverdagsvirkelighet. Dette er formål som mer kvantitative forskningstilnæringer i mindre grad er egnet for (Thomassen 2006). En forståelse av meningsdimensjoner som ligger bak faglige aktørers handlinger og valg vil kunne bidra med *formålsforklaringer* som kan gi økt kunnskap om organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser (Skjervheim 1959/2000, Taylor 1998, Nyeng 2004). Mer kvantitativt orienterte studier kan på den annen side i større grad bidra med *årsaksforklaringer* (Nyeng 2004). På den måten vil min kvalitative casestudie kunne supplere studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser som legger mer kvantitativt orienterte forskningstilnæringer til grunn (Gjøsæter 2006c, Thomassen 2006). Forklaring og fortolkning vil kunne supplere hverandre (Ricour 1988).

3.3 Valg av case og datainnsamlingsstrategi

Jeg har valgt å legge til grunn iverksettingsprosessene i den utdanningsinstitusjonen hvor jeg selv er ansatt, *Høgskolen Stord/Haugesund (HSH)*, som studiecase. Her antas forutsetningene for å utvikle en dypere forståelse for organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til KR, å ligge best til rette. Høgskolen er en middels stor statlig høgskole med ca. 2700 studenter og ca. 260 ansatte. HSH er organisert i to avdelinger: Stord og Haugesund, med fellesadministrasjon på Stord. Skolen har syv ulike studier: Studieretning for forskolelærerutdanning, lærerutdanning og samfunns- og utviklingsstudier på Stord, og

Studieretning for ingeniørfag, nautikk og økonomisk-administrative fag i Haugesund. I tillegg har skolen studieretninger for sykepleieutdanning både på Stord og i Haugesund, samt masterstudium i IKT i læring på Stord.

For å forstå hvordan iverksettingsprosessene utvikler seg over tid, har jeg designet forskningsprosjektet som en longitudinell studie av iverksetting av KR over en periode på 5-6 år. Jeg har dessuten valgt å innhente data fra tre interne observasjonsenheter. Min casestudiedesign fremstår således som en longitudinell "cases in the case" tilnærming i og med at jeg legger til grunn tre observasjonsenheter innenfor samme institusjon (Yin 2003). De tre observasjonsenhetene er:

- *Studieretning for økonomisk-administrative fag*
- *Studieretning for ingeniørfag, og*
- *Studieretning for sykepleieutdanning i Haugesund*

De tre utvalgte observasjonsenhetene fremstår i utgangspunktet som ganske like, blant annet i form av at alle tre har Haugesund som lokalisering. Samtidig vil det kunne hevdes at Studieretning for ingeniørfag og Studieretning for økonomisk-administrative fag i utgangspunktet er noe ulike Studieretning for sykepleieutdanning i og med at sistnevnte studieretning i noe større grad fremstår som er et praktisk orientert studium, blant annet i form av at halve studietiden er knyttet til praksis. Et annet valg med praktisk relevans er at alle tre studieretningene er samlokalisert. Dette vil kunne gjøre datainnsamlingen mer ressurseffektiv. Gjennom å basere meg på tre interne observasjonsenheter innenfor studiecasen legger jeg også til rette for innsamling av data som kan være utgangspunkt for intern sammenligning. Slik sammenligning vil imidlertid ikke vil være det primære formålet med studien.

3.4 Valg av teoretisk rammeverk og sentrale variabler

Når det gjelder teoretisk rammeverk og sentrale variabler i studien, vil jeg særlig trekke veksler på typologisk endringsorientert ledelsesteori (Yukl & Lepsinger 2004: 15-18). Bakgrunnen for dette valget er blant annet at jeg i studien særlig vil ha fokus på om iverksetting av reformen har ført til endringer i observasjonsenhetene. Den endringsorienterte

ledelsestypologien består av *direkte* og *indirekte endringsorientert ledelse*. Direkte endringsorientert ledelse er knyttet til utøvelse av ledelse gjennom direkte påvirkning av leder, mens indirekte er knyttet til ledelse som for eksempel utøves gjennom iverksetting av institusjonelle programmer og systemer.

Sentrale subdomener i *direkte endringsorienterte ledelse* er:

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

Sentrale subdomener i *indirekte endringsorientert ledelse* er:

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

De enkelte subdomenene som konstituerer typologisk endringsorientert ledelsesteori er innarbeidet i de semistrukturerte datainnsamlingsguidene, tilpasset iverksetting av Kvalitetsreformen innenfor en akademisk institusjon (vedlegg 1A og 1B). Subdomenene i typologien vil imidlertid i studien bli betraktet som variabler som sees i sammenheng - og ikke som variabler med sikte på å identifisere entydige sammenhenger mellom årsak og virkning.

3.5 Sammenligning med evalueringsstudie av reformen

For å sette studien i perspektiv, vil jeg sammenligne studien med Evalueringsstudien av reformen i regi av Norges forskningsråd (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007). Evalueringsstudien er imidlertid ikke uten videre sammenlignbar med en casestudie fra en enkelt høgskole. Sammenligningen med Evalueringsstudien er derfor mer å betrakte som en komparasjon hvor sentrale likheter og forskjeller mellom de to studiene identifiseres og analyseres.

4. Egen bakgrunn og rolle i forskningsprosessen

Å gjøre feltarbeid i eget nærmiljø, stiller en som forsker overfor utfordringer som en mer utenforstående forsker ikke på samme måte vil møte i forskningsprosesser. Dette vil kunne være spørsmål av forskningsetisk karakter som er knyttet til at informantene vil kunne oppleve det som ubehaglig å bli forsket på av en av sine egne. Samtidig vil tilgang til - og muligheter for - daglige observasjoner i større grad vil kunne representere en fare med hensyn til anonymitet, eller kunne stille enkeltpersoner og grupper i uheldig lys (Wadel 1991, Repstad 1998). I min forskningsprosess vil jeg derfor legge vekt på å ”trø varsomt”. Selv om jeg gjennom forskning i og på eget nærmiljø i utgangspunktet vil ha tilgang til detaljerte data om organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til Kvalitetsreformen i Høgskolen Stord/Haugesund vil det primære formålet med studien være å identifisere funn av mer prinsipiell karakter. Allikevel vil jeg kanskje kunne komme i situasjoner hvor jeg må gjøre valg av mer forskningsetisk karakter. Jeg vil da gjøre slike valg i samsvar med etablerte forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Samtykke til å forske på eget nærmiljø er dessuten innhentet fra skolens ledelse.

I løpet av den tiden iverksetting av KR i HSH har funnet sted, har jeg innehatt to ulike roller organisasjonen. I perioden fra juni 2001 til august 2003 var jeg kontorsjef i Studieretning for ingeniørfag, og med i ledergruppen i høgskolen. I perioden fra august 2003 og fram til i dag har jeg vært høgskolelektor i organisasjons- og ledelsesfag i Studieretning for økonomisk-administrative fag. Med utgangspunkt i de to ulike rollene som jeg har hatt i HSH i løpet av den tiden iverksetting av reformen har pågått, kan det hevdes at jeg har hatt et dobbelt deltakerperspektiv. Det dobbelte deltakerperspektivet er knyttet til å ha innehatt både en lederrolle i høgskolen - og dermed å se iverksettingsprosessene fra et lederståsted - og i forhold til rollen som høgskolelektor når det gjelder å forstå den faglige og pedagogiske hverdagsvirkeligheten fra et faglig aktørståsted. Rollen som høgskolelektor vil dessuten kunne hevdes å være særlig nyttig med sikte på å utvikle ”et antropologisk blikk” for hvordan endringer i faglig og pedagogisk praksis sosialt konstrueres med basis i intensjoner og føringer i KR. På den annen side vil det imidlertid kunne hevdes at en slik deltakende rolle i egen organisasjon kan føre til at en kan bli ”nærsynt” og ikke ser iverksettingsprosessene i mer utenforstående og ”nøytralt” perspektiv.

På den annen side vil forståelsen av iverksettingsprosessene være farget egen forforståelse og forståelseshorison (Gadamer 1998). Min faglige bakgrunn vil kunne påvirke hvordan jeg fortolker og analyserer observasjoner knyttet til iverksettingsprosessene, og ledelse av prosessene. Med mange års erfaring fra lederstillinger fra ulike private virksomheter, vil jeg kunne ha oppfatninger om hva som representerer god ledelse som kanskje vil kunne være forskjellige fra det som er vanlig innenfor en høyere utdanningsinstitusjon. Jeg har imidlertid også vært kontorsjef for Avdeling for ingeniørfag fra 2001-2003 - og derigjennom fått en nærmere forståelse også for idiografiske kontekstuelle forhold ved en statlig høgskole - og vil dermed ha et grunnlag for også kunne å forstå organisatoriske iverksettingsprosesser fra et lederståsted.

Samtidig er jeg som høgskolelektor selv reell aktør med hensyn til iverksetting av ny faglig og pedagogisk praksis med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen. Dermed blir jeg i forskningsprosessen på en måte også "sosiolog på meg selv" (Wadel 1991). På dette grunnlag vil det kunne hevdes at jeg har et særlig indre deltakerperspektiv som vil kunne være nyttig med hensyn til å forstå hvordan iverksettingsprosessene blir opplevd av faglig frontpersonale. Et slikt indre deltakerperspektiv vil kunne bidra til at jeg i enda større grad enn en ekstern forsker vil være innenfor felles forståelsesmessig rekkevidde; med andre ord at det jeg observerer representerer en form for intersubjektivitet blant faglig frontpersonale (Skjervheim 1959/2000, Taylor 1998). Jeg legger her til grunn en forståelse av begrepet intersubjektivitet som går ut på at sosial kunnskap er skrudd sammen på måter som gjør at motiver, handlinger og relasjoner fremstår som meningsfulle innenfor et sosialt fellesskap; med andre ord at meningen ikke er noe som er "utviklet i et enerom" (Nyeng 2004). Slike problemstillinger knyttet til egen rolle understreker dessuten viktigheten av å redegjøre for egen rolle slik at leserne selv kan vurdere eventuelle påvirkninger på forskningsprosessen - og dermed i neste omgang på forskningsresultatene (Gjøsæter 2006b og c).

5. Datamateriale

5.1 Datamateriale

Datamaterialet i studien er basert på primær- og sekundærdata:

- *primærdata er innhentet fra observasjoner og samtaler med faglige aktører*
- *sekundærdata er innhentet fra eksterne og organisasjonsinterne kilder*

Primærdata

Hovedvekten av datamaterialet er primærdata innhentet fra samtaler med faglige aktører samt fra observasjoner underveis i iverksettingsprosessene i de tre observasjonseenhetene:

Studieretning for ingeniørfag, Studieretning for økonomisk-administrative fag, og Studieretning for sykepleieutdanning i Haugesund.

Sekundærdata

Sekundærdata ble fremskaffet både fra eksterne kilder og fra interne kilder i HSH. Innsamlede sekundærdata lå samtidig som et "bakteppe" som jeg trakk veksler på både i intervjuer og i tolknings- og analysesammenheng. Datamaterialet fra iverksettingsprosessene dannet sammen med materiale knyttet til ledelse av prosessene, basis for analyse av ledelse av iverksettingsprosessene. Evalueringsstudien av KR i regi av Norges forskningsråd (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007) ga dessuten tilgang til data som jeg brukte for sammenligningsformål, slik denne sammenligningen fremgår av kapittel 8.

Jeg vil i kapittel 5.2 først gjøre rede for hvordan jeg valgte å strukturere datamaterialet. I kapittel 5.3 vil strategier for datainnsamling som ble lagt til grunn, bli gjort nærmere rede for. Videre vil jeg i kapittel 5.4 presentere datamaterialet fra studien innenfor de valgte hovedkategoriene.

5.2 Kategorisering av datamaterialet

Jeg har strukturerte datamaterialet i samsvar med oppbygging av samtale- og datainnsamlingsguidene, vedlegg 1A og 1B. Guidene ble kategorisert i fire områder som i nyere forskningslitteratur har blitt trukket fram som sentrale når det gjelder studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser (Armenakis & Bedian 1999). De fire kategoriene var:

- *innhold*
- *kontekst*
- *organisatoriske iverksettingsprosesser*
- *resultater*

Studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser har ofte lagt *innhold* og *prosess* til grunn som kategorier for å systematisere datamaterialet. Jeg trakk i tillegg inn *kontekst* og *resultater*. Dessuten var jeg særlig på søken etter å forstå hvordan iverksettingsprosessene - og ledelse prosessene - ble opplevd av faglig frontpersonale. Selv om jeg hadde samtaler også med sentrale ledere i høgskolen, er datamaterialet fra disse samtalene mer å betrakte som bakgrunnsmateriale som ikke kommer direkte til uttrykk i studien.

Innhold

Når det gjelder innholdet i reformen, har jeg strukturert denne ytterligere i henholdsvis *administrative og faglig-pedagogiske* forhold (Mintzberg & Westley 1992, Huy 2001a). Dette er gjort med særlig sikte på å legge til rette for å identifisere mulige forskjeller mellom disse to kategoriene når det gjelder organisatoriske iverksettingsprosesser - og utøvelse av ledelsesintervensjoner i prosessene.

Kontekst

Når det gjelder kontekstuelle forhold, reflekterer studien at iverksettingsprosessene finner sted innenfor en statlig høgskole. Som organisasjon vil en slik høgskole kunne karakteriseres som et profesjonsbyråkrati (Mintzberg 1983), som en kunnskapsorganisasjon (Andersen & Sæther 2005, Grundt 2006, som en pluralistisk organisasjon (Denis et al. 2001), og som et kunnskapsadhocrati (Toffler 1970). I vitenskapsteoretisk perspektiv kan vektlegging av kontekstuelle forhold klassifiseres som å representere en forskningstilnærming som har islett av sosialkonstruktivistisk tenkning (Taylor 1998). En slik tilnærming kan også hevdes å være en motsats til forskningstilnærminger basert på logisk positivistisk tenkning som

vitenskapsteoretisk hovedretning (Skjervheim 1959/2000, Skjervheim 1996, Gadamer 1998, Taylor 1998). Teoretiske perspektiver knyttet til kontekstuelle forhold er innarbeidet i analysekapitlet, del 6.3.

Organisatoriske iverksettingsprosesser

Organisatoriske iverksettingsprosesser som kategori for strukturering av datamaterialet kan hevdes å ha en overordnet status i forhold til de tre andre kategoriene: innhold, kontekst og resultater. Det er i iverksettingsprosessene at organisatoriske endringer materialiserer seg. Innhold, kontekst og resultat blir derfor kategorier som ”omgir” iverksettingsprosessene og dermed påvirker hva som skjer, eller eventuelt ikke skjer, med sikte på å oppnå resultater som en konsekvens av planlagte iverksettingsprosesser.

Fokus i iverksettingsprosessene er på faglig frontpersonalets opplevelser underveis i prosessene. Jeg legger samtidig vekt på å forstå dynamisk utvikling underveis i iverksettingsprosessene i form av valg som blir gjort av aktørene. Med utgangspunkt i de fire kategoriene som strukturer datamaterialet, vil sentrale utviklingstrekk i iverksettingsprosessene i de tre observasjonsheter bli identifisert og analysert. Noen av observasjonene vil imidlertid kunne inngå i to eller flere kategorier, avhengig av hva som fremstår som mest sentralt i den enkelte sammenheng.

Resultater

Resultater slik disse reflekteres i studien, fremstår som ”leading result indicators” (Conti 1997, Oakland 1999), ikke som endelige resultater (”lagging”) slik disse eventuelt vil kunne måles for eksempel i form av endringer i eksamensresultater etter iverksetting av reformen. Aktørenes opplevelser som ”leading result indicators” fremstår som de primære resultatindikatorne. Dette er på linje med endringer i forskningsfokus i studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser som har utviklet seg i løpet av de siste 10-15 årene (Armenakis & Bedian 1999).

5.3 Strategier for datainnsamling

Strategier for innsamling av sekundærdata vil først bli gjort rede for i og med at sekundærdata også dannet en viktig basis for innsamling av primærdata. Deretter vil strategier for innsamling av primærdata bli omhandlet.

5.3.1 Strategier for innsamling av sekundærdata

Innsamling av sekundærdata hadde hovedfokus i første fase av forskningsprosessen. Eksterne og interne dokumenter knyttet til reformen ble gjennomgått for å skaffe meg oversikt over intensjoner og føringer i KR, og over hvordan slike føringer og intensjoner ble ”oversatt” til endringsutfordringer for HSH. Dette dreide seg om alt fra departementale føringer knyttet til reformen til hvordan reformen ble omtalt i ulike media, hvordan andre høyere utdanningsinstitusjoner forholdt seg til reformen, samt interne dokumenter i HSH. Innsamling av sekundærdata ga en bred oversikt over reformen som i neste omgang dannet basis for nærmere konkretisering av videre forskningsprosess. Sentrale dokumenter som ble gjennomgått var:

- Mjøsutvalgets innstilling om KR, samt kommentarer til innstillingen (NOU 2000).
- Stortingsmelding om reformen (Stortingsmelding 27 2001-2002).
- Referater fra styremøter, avdelingsstyremøter og studienemnder i HSH.
- Evalueringsstudie av KR (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007).
- Dokumenter som omhandlet hvordan andre høgskoler og universiteter forholdt seg til reformen.

5.3.2 Strategier for innsamling av primærdata

”Formelle” samtaler

Innsamling av primærdata i form av samtaler ble gjennomført med basis i datainnsamlingsguidene. Jeg hadde samtaler med fem informanter fra hver av de tre observasjonsenhetene, delvis valgt ut på randomisert basis og delvis ut fra kjennskap til de enkelte informantene. Dette utgjorde mellom 10 og 20 % av de faglig ansatte i observasjonsenhetene. Jeg la dessuten opp til å ha samtaler med tidligere og nåværende

rektor, med lederne fra to av observasjonsenhetene, samt med en representant for felles stab som var sterkt involvert i iverksetting av reformen.

Jeg hadde i 2005 ”formelle” samtaler med til sammen nitten informanter. I tillegg gjennomførte jeg året etter oppfølgingssamtaler med ti informanter, delvis med de samme informantene som jeg hadde samtaler med året før og delvis med nye informanter som ble valgt ut på randomisert basis. Formålet med å gjennomføre oppfølgingssamtaler i 2006 var å finne ut om det hadde skjedd endringer underveis i iverksettingsprosessene, samt å dokumentere status med hensyn til iverksetting av reformen. De enkelte samtaler varte fra en til to timer. Under i samtaler noterte jeg ned sentrale stikkord, kommentarer og uttalelser. Like etter at samtaler var ferdige, satte jeg meg ned og finskrev notatene. Notatene ble deretter bearbeidet og strukturert i flere omganger.

Antall ”formelle” samtaler som ble gjennomført i løpet av forskningsprosessen regulerte seg delvis selv. Jeg kom etter hvert til et stadium hvor ekstrautbytte fra ytterligere intervjuer var marginalt med hensyn til å fremskaffe ny eller korrigert kunnskap om iverksettingsprosessene (Repstad 1998). Å gjennomføre ytterligere intervjuer fremstod derfor ikke som formålstjenlig. I tillegg hadde jeg dessuten en rekke uformelle samtaler underveis i iverksettingsprosessene, samt daglige observasjoner av daglig aktiviteter.

Uformelle samtaler

I tillegg til mer formelle intervjuer hadde jeg i løpet av årene 2004, 2005 og 2006 mer eller mindre daglig uformelle samtaler med faglige aktører i de tre observasjonsenhetene. Dette kunne dreie seg om alt fra samtaler av få minutters varighet til lengre samtaler. Noen av disse uformelle samtaler utviklet seg til å vare like lenge som de mer formelle samtaler. Slike lengre uformelle samtaler hadde dermed sterke likhetstrekk med de mer formelle intervjuene selv om de ikke i samme grad fulgte de semistrukturerte datainnsamlingsguidene. Til sammen utviklet ti til tjue slike uformelle samtaler til lengre samtaler. Notater og refleksjoner fra disse samtaler ble på samme måte som notater fra de mer formelle intervjuene først skrevet ned i stikkordsform, og deretter finskrevet og strukturert.

Nøkkelinformanter

Blant de utvalgte informantene var fire nøkkelinformanter, en fra hver av de tre observasjonsenhetene og en fra fellesstab i høgskolen. Nøkkelinformantene konfererte jeg mer hyppig med underveis enn de øvrige informanter, særlig i avslutningsfasen. Disse nøkkelinformantene utkrystalliserte seg i løpet av forskningsprosessen som kollegaer som hadde særlig interesse for studien. De fire nøkkelinformantene ble også brukt for å verifisere deler av datamateriale. Nøkkelinformantene leste også gjennom utkast til deler av studien underveis i skriveprosessen og gav tilbakemelding når det gjaldt observasjoner og tolkninger. På den måten ble datamateriale kvalitetssikret slik at det i størst mulig grad var uttrykk for intersubjektivitet blant faglig frontpersonale i observasjonsenhetene.

Observasjoner

Observasjoner underveis i iverksettingsprosessene utgjorde en sentral del av mitt datamateriale. I forskningsprosessen var jeg som omtalt i kapittel 4, også deltakende observatør i to ulike roller. Jeg var deltakende observatør i ledergruppen i høgskolen de to første årene, og observatør i form av høgskolelektor fra 2003 til 2007. Disse rollene gav meg tilgang til datamateriale som ikke fremkom i formelle og uformelle samtaler. Observasjonene ble samlet i en egen dagbok som inneholdt notater og refleksjoner knyttet til iverksetting av reformen. I tidligfasen var slike observasjoner av mer generell karakter i og med at forskningsfokus og forskningstemaer ennå ikke var nærmere konkretisert. Etter hvert som fokus i forskningsprosjekt ble tydeligere, ble observasjonene mer målrettede og systematiske. Notater fra tidligfasen måtte derfor i etterkant omarbeides og restruktureres i henhold til forskningsfokus. Datamateriale fra observasjoner er delvis innarbeidet i kapittel 5, og delvis direkte i analysekapitlene.

5.4 Datamateriale innenfor hovedkategorier

5.4.1 Innhold i Kvalitetsreformen

For å utvikle en bedre forståelse for innholdet i reformen, ble det tidlig i iverksettingsprosessene initiert flere handlingsplaner og aktiviteter i observasjonsenhetene. Aktivitetene startet gjennom drøftinger i ledermøter og ble ytterligere konkretisert gjennom saksframlegg til styret medio 2001 (Styredokumenter HSH). Konkretisering av innholdet i reformen var imidlertid en prosess som mer eller mindre kontinuerlig pågikk underveis i iverksettingsprosessene innenfor de tre observasjonsenhetene.

Utredningsgrupper

Det mest sentrale ledelsesinitiativet i tidligfasen var at det ble nedsatt grupper som skulle arbeide med å konkretisere hva Kvalitetsreformen innebar for HSH, administrativt og faglig-pedagogisk. En av de fire nedsatte gruppene hadde som mandat å undersøke *administrative endringer* som KR eventuelt medførte. En annen gruppe skulle gå nærmere inn på føringer i reformen når det gjaldt *internasjonalisering*. En tredje gruppe skulle utrede ny *organisasjonsstruktur* i høgskolen med sikte på å innrette strukturen mot de utfordringer som KR medførte. En fjerde gruppe skulle konkretisere intensjoner og føringer knyttet til *forbedring av studiekvalitet* som lå i reformen.

Når det gjaldt administrative endringer i form av ny gradsstruktur, endringer lovverk vedrørende eksamensformer og studieadministrative regler etc., var dette problemstillinger som gruppen som vurderte administrative endringer gikk nærmere inn på. Gruppen som hadde internasjonalisering som tema hadde sitt primære fokus på administrative problemstillinger knyttet til å ivareta føringer i reformen om å tilrettelegge for at studentene kunne ta deler av studiene i utlandet. Gruppen kom imidlertid også inn på faglige problemstillinger knyttet til hvordan et semester i utlandet kunne innpasses i det enkelte studieløpet og berørte dermed også faglige og pedagogiske problemstillinger som slike innpassninger medførte. Studiekvalitetsgruppen studerte primært pedagogiske og faglige spørsmål knyttet til iverksetting av reformen.

Gruppen som skulle utrede og komme med forslag til organisering av HSH fra 01.08.03 var primært fokusert på aspekter knyttet til overordnet organisasjonsstruktur for høgskolen. Et sentralt siktemål var ”å løfte” de enkelte studieretningene i det interne organisasjonssystemet i høgskolen. På den måten lå det klare intensjoner bak ny organisasjonsstruktur om at de enkelte studieretningene og studiemessige problemstillinger skulle fremstå som mer sentrale enn tidligere.

Innholdet i Kvalitetsreformen

Kvalitetsreformen fremstod innholdsmessig som uklar. Dette kom blant annet til uttrykk i form av følgende kommentarer: ”*det ble lagt for lite vekt på hva og hvorfor*”, ”*vi er lite flinke til å diskutere hva og hvorfor*”, og ”*retning er ekstra viktig i en tid hvor endringer synes å overdrives*”. Andre utsagn som ga uttrykk for det samme var: ”*retningsgivende ramme hadde vært nyttig. Manglende retning medførte mye roting og kaos underveis i iverksettingsprosessene*”. Kommentarene ga tydelig uttrykk for at reformen innholdsmessig fremstod som uklar. En tydelig retningsgivende ramme manglet. Innholdsmessige uklarheter ble opplevd som frustrerende og medvirket dessuten til mye famling underveis i iverksettingsprosessene.

Spenninger mellom forbedring av studiekvalitet og nytt produksjonsorientert finansieringssystem som begge fremstod som sentrale elementer i KR, ble påpekt. Utsagn som ”*kvalitet koster*” og ”*det synes å eksistere spenninger mellom studiekvalitet og produksjon av studiepoeng*”, gir indikasjoner på at sterkere vektlegging av studiekvalitet ble opplevd som noe som ikke harmonerte med mer kvantitative økonomisk-administrative intensjoner og føringer i reformen.

Ny organisasjonsstruktur

Spørsmålet om ny organisasjonsstruktur var et tema som fikk mye oppmerksomhet i organisasjonen i perioden fra høsten 2002 og fram til sommeren 2003. Hvordan HSH skulle organiseres, var en problemstilling som engasjerte de fleste ansatte i observasjonsenhetene. Gjennom interne avdelingsstyrer ble det gitt innspill og kommentarer til hvordan fremtidig

organisering av høgskolen burde være (Avdelingsstyremøter i HSH 2001-2003). Sentrale diskusjonstemaer var:

- Om en skulle fortsette med todelt ledelse på avdelingsnivå i form av dekan og kontorsjef.
- Om det skulle være todelt ledelse på sentralt ledelsesnivå i høgskolen i form av rektor og direktør.
- Hvorvidt en skulle fortsette med nåværende avdelingsstruktur, men samtidig slå sammen Studieretning for ingeniørfag, Studieretning for nautikk og Studieretning for økonomisk-administrative fag.
- Hvorvidt en skulle slå sammen Studieretning for sykepleieutdanning på Stord og i Haugesund - og om det skulle være en felles leder for de to sykepleieutdanningene.
- Om en skulle slå sammen Studieretning for lærerutdanning og Studieretning for sykepleie, begge på Stord.
- Om en skulle foreta organisasjonsstrukturelle grep som bidro til å integrere Stord og Haugesund - eller om de to campusene skulle operere som to separate enheter administrativt sett.
- Hvorvidt organisering og fordeling av administrative støttefunksjoner i Haugesund og på Stord i større grad skulle integreres.

Blant annet på grunn av interne diskusjoner om ny organisasjonsstruktur, ble fokus i organisasjonen dreid noe bort fra iverksetting av KR. Spenninger av mer maktpolitisk karakter kom dessuten til uttrykk. Ulike alternativer knyttet til ny organiseringsstruktur førte til organisatorisk politisering hvor ulike grupperinger i organisasjonen utviklet sterke preferanser for enkelte av alternativene som forelå. Dette dreide seg primært to alternativer:

- Om en skulle ha tre avdelinger for henholdsvis lærerutdanning, sykepleieutdanning, og nautikk-, ingeniør-, og økonomiutdanning.
- Om en skulle ha en organisasjonsstruktur med en studieansvarlig for de enkelte studieretningene som hadde ansvar for hver av disse, men hvor personalansvar og FoU-ansvar ble tillagt en dekan for avdeling Haugesund og en dekan for avdeling Stord.

Interne organisasjonsdiskusjoner fikk mye oppmerksomhet i denne omstrukturingsperioden. Utsagn som at ”ny organisasjonsstruktur burde aldri vært et tema samtidig som en så stor reform skulle iverksettes”, gir uttrykk for opplevelser av at interne organisasjonsdiskusjoner tok oppmerksomhet bort fra iverksetting av KR.

Faglige fellessamlinger

Deltakelse og engasjement i faglige samlinger knyttet til KR var variabelt. Dette gjaldt eksempelvis fellessamling for hele høgskolen i Ullensvang i oktober 2001, med leder av Kvalitetsreformutvalget og professor og rektor ved universitetet i Tromsø (UiS), Ole Danbolt Mjøs, som hovedinnleder. I tillegg hadde professor i pedagogikk ved UiB, Olga Dyste, et innlegg om kvalitet innenfor høyere utdanning.

Et variabelt engasjement kom også til uttrykk når det gjaldt faglige samlingene om erfaringer fra iverksetting av reformen ved Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) som ble avholdt høsten 2001 og våren 2002, med førsteamanuensis Vidar Gynnild som foreleser (Gynnild 2001, 2002). Samlingene med Gynnild fremstod som særlig relevante for en organisasjon som stod på terskelen til å skulle iverksette reformen.

Samlingen høsten 2003 med professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold (HiØ), Per Lauvås (2003), var også knyttet til iverksetting av KR. Tema for samlingen var nye læreprosesser og vurderingsordninger sett i lys av KR, med særlig fokus på ”mapper” som formative elementer i læreprosesser sammenlignet med mer tradisjonelle summative sluttksamener. Samlingen i 2004 med professor ved NTNU, Per Morten Schiefloe, var knyttet til kvalitetssystemers rolle i kvalitetsutvikling innenfor en høyere utdanningsinstitusjon (Schiefloe 2004).

Til tross for at slike fellessamlinger med sikte på å utvikle bedre forståelse for faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen, ble impulser og ideer fra samlingene i begrenset grad tatt videre innenfor de enkelte studieretningene. Dette kom blant annet til uttrykk i form av følgende utsagn: ”disse samlingene var *happenings*”, og ”*deltagelse ble ikke opplevd som matnyttig*”. KR forble i større eller mindre grad et fenomen som den enkelte

faglige aktør dannet seg en oppfatning av, men som ikke var et tema som jevnlig ble diskutert på kollektiv basis i observasjonsenhetene.

5.4.2 Kontekstuelle forhold

Kontekstuelle forhold er knyttet til hva som fremstår som karakteristisk eller særegent ved den enkelte institusjon, organisasjonsenhet eller sammenheng som noe skal iverksettes innenfor. Universiteter og høyskoler som utdanningsinstitusjoner har tre hovedoppgaver: undervisning, formidling og forskning. Utdanning er det fremste fordelingspolitiske virkemiddel som et samfunn rår over og utdanningspolitikkenes betydning har økt i takt med utvikling av kunnskapssamfunnet (Grundt 2006). Utdanningsinstitusjonene skal utvikle og formidle kunnskap og erkjennelse samt utfordre etablerte sannheter, og på den måten være et korrektiv til dagens praksis i arbeidsliv og samfunn. I det videre omhandles eksterne og interne kontekstuelle knyttet til akademiske institusjoner generelt, og Høgskolen Stord/Haugesund spesielt.

Eksterne kontekstuelle forhold

Det har de senere år blitt en økende internasjonal konkurranse om studenter, forskere og penger. Undersøkelser fra andre land har dessuten dokumentert kvalitetsproblemer i undervisning og forskning (Trowler 1998, Stortingsmelding 27 2001-2002, Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007). Disse utfordringene har i de fleste europeiske land blitt møtt med omfattende utdanningsreformer som har likhetstrekk med Kvalitetsreformen. Når det gjelder eksterne kontekstuelle forhold av relevans for iverksetting av reformen, er HSH, som andre høyere norske utdanningsinstitusjoner, underlagt departementale føringer. Institusjonen får det meste av sitt budsjett gjennom offentlige bevilgninger. HSH må derfor forholde seg til eksterne kontekstuelle rammebetingelser på samme måte som andre statlige høyskoler. Slike eksterne kontekstuelle betingelser har implikasjoner for hva som fremstår som velegnede og mulige iverksettingsprosesser og ledelsesformer (Pawar 1997).

Interne kontekstuelle forhold

Jeg vil her trekke fram datamateriale knyttet til interne kontekstuelle forhold ved HSH som innvirket på implementering av reformen. Et viktig tiltak var ny organisasjonsstruktur fra

1.08.03. En sentral intensjon med ny organisasjonsstruktur var å ”løfte” studiene i det organisatoriske hierarkiet for å få sterkere fokus på de enkelte studieretningene. Slik sett kan det hevdes at det derigjennom ble tilrettelagt for at arbeidet med iverksetting av KR skulle få høyere prioritet. Samtidig la den nye organisasjonsstrukturen et større ansvar på studieansvarlige som ”daglige ledere” av de enkelte studieretningene. Studieansvarlige fikk dermed en nøkkelrolle i arbeidet med å iverksette reformen. Samtidig ble arbeidsgiverrollen, blant annet med ansvar for kompetanseutvikling, tillagt dekanene for henholdsvis Stord og Haugesund som to separate avdelinger i høgskolen.

Strategisk plan

Et annet omfattende arbeid som ny ledelse fra 1.8.03 tok initiativ til, var å revidere Strategisk plan for høgskolen (Strategiplan 2004). Revisjonsarbeidet fant sted høsten 2003 og våren 2004. I revidert Strategisk plan ble nye satsinger i tråd med den økte institusjonelle friheten som reformen åpnet opp for, lansert. Flere av disse nye tiltakene impliserte større eller mindre endringer for de tre observasjonsenhetene. Det ble blant annet åpnet opp for nye studietilbud og satsingsområder. Eksempler på slike strategiske endringstiltak var maritim satsing innenfor Studieretning for ingeniørfag og Studieretning for økonomisk-administrative fag. Andre satsingsområder var økt internasjonalisering samt tiltak for å øke andelen med førstekompetanse blant faglig ansatte. Utvikling av førstekompetanse var særlig viktig for sykepleieutdanningene fordi det var en forutsetning for å bli godkjent av NOKUT. Slike samtidige endrings- og utviklingsaktiviteter tok tid og oppmerksomhet både på lederplan og i organisasjonen forøvrig.

Samtidige endringsprosesser i observasjonsenhetene

I samme tidsrom som iverksetting av KR pågikk, var det flere andre endringsprosesser som foregikk i høgskolen. Innenfor Studieretning for økonomisk-administrative fag ble det blant annet arbeidet med å utvikle et nytt 3. studieår med sikte på for å kunne tilby 3-årig bachelorutdanning. På et tidspunkt ble det i den forbindelse diskutert fem forskjellige profileringsretninger. Merkevarnavnet ”business school” ble lansert, og nye studietilbud innenfor entreprenørskap og innovasjon ble iverksatt.

I Studieretning for ingeniørfag tok arbeidet med å tilpasse aktivitetsnivået til endringer i økonomiske rammebetingelser tid og oppmerksomhet. Innenfor Studieretning for sykepleieutdanning tok arbeidet med å samkjøre sykepleieutdanningene på Stord og i Haugesund under en felles ledelse mye av daglig fokus, særlig på lederplan. Slike samtidige endringsaktiviteter tok tid og energi bort fra iverksettingsprosesser knyttet til KR og bidro til at reformen i perioder fikk mindre oppmerksomhet.

Pedagogisk grunnsyn

KR rørte ved det etablerte pedagogiske grunnsynet i observasjonsenhetene. Dette kom særlig til uttrykk i Studieretning for ingeniørfag og i Studieretning for økonomisk-administrative fag. Uttalelser som: *”Kvalitetsreformen rokket ved verdenssynet til faglig ansatte”*, gir uttrykk for at pedagogiske endringer som ble introdusert gjennom reformen, ble opplevd som omfattende og krevende. Samtidig uttrykte flere informantene at de manglet pedagogisk kompetanse for å vurdere og absorbere pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Følgende kommentarer underbygget dette: *”vi mangler et pedagogisk fundament å bygge på”*, og *”vi mangler forståelse for hvorfor endringer i pedagogisk praksis er viktig”*. Forståelse for hva og hvorfor knyttet til eventuelle pedagogiske reorienteringer manglet.

Andre kommentarer som: *” det er sterkt krysspress mellom ulike oppgaver og krav”*, og *” det ble ikke satt av ekstra tid på arbeidsplanen til å legge ekstra arbeid ned i prosesser knyttet til reformen”*, påpeker utfordringer knyttet til å konsentrere seg om iverksetting av reformen på grunn av andre samtidige oppgaver som også var av presserende karakter. Uttalelser i motsatt retning som: *”KR ble opplevd som nødvendig for å få til pedagogisk nytenkning”*, påpeker at reformen var sentral med sikte på kvalitativ forbedring av faglige og pedagogiske prosesser i observasjonsenhetene.

Tidsressurser

Det var en gjennomgående opplevelse blant faglig frontpersonale at det ble avsatt for lite tidsressurser til å arbeide mer grundig med å videreutvikle faglige og pedagogiske læreprosesser med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen. Flere informanter trakk også fram at manglede tid til å arbeide med pedagogiske og faglige forbedringer ble forsterket

av at det ble initiert flere andre samtidige endringsprosjekter. Slike samtidige endringsprosjekter tok tid og tok fokus bort fra iverksetting av reformen. Dette gjaldt ikke minste organisasjonsendringer som ble gjennomført fra 01.08.03, med nye ledere i delvis nye roller. *”Reformen burde ikke vært gjennomføre på det aktuelle tidspunkt”*, gir uttrykk for opplevelser som gikk igjen blant flere informanter. Det var ikke tilstrekkelig ”organisatorisk ro” til å konsentrere seg om iverksetting av KR samtidig med at det foregikk for mange andre endringsaktiviteter.

Organisasjon tilpasset iverksetting av Kvalitetsreformen

Flere informanter trakk fram at ny organisasjonsstruktur fra 01.08.03 ikke var godt egnet med sikte på iverksetting av KR. Slike uttalelser står i kontrast til opprinnelig intensjon med ny organisasjonsstruktur om å ”løfte” studiene i det organisatoriske systemet - og på den måten få sterkere fokus på studiemessige forhold innenfor de enkelte studieretningene. Uttalelser som: *”vår nye organisasjon oppleves ikke å være godt egnet til å tilrettelegge for implementering av reformen”*, gir uttrykk for slike opplevelser.

En annen kommentar i samme retning var: *”studieansvarlig og dekan er fjerne i det daglige faglige og pedagogiske utviklingsarbeidet”*. Studieansvarlig og dekan som faglige ledere ble opplevd som lite deltakende i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser. Selv om det formelle ansvaret for iverksetting av reformen ble tillagt lederne av de enkelte studieretningene, var formelle organisasjonsstrukturelle endringer derfor ikke uten videre tilstrekkelig for å sikre vellykket iverksetting av KR.

5.4.3 Organisatoriske iverksettingsprosesser

I det videre vil jeg gjøre rede for sentrale empiriske funn fra studiet av iverksettingsprosessene i de tre observasjonsenhetene. Datamateriale vil bli presentert samlet for alle tre enhetene, men det vil bli referert til den enkelte observasjonsenhet dersom observasjonene fremstår som særlig relevante for en av enhetene.

Isolerte prosesser innenfor de enkelte observasjonsenhetene

Når det gjaldt iverksettingsprosessene i de tre observasjonsenhetene, fremstod disse i stor grad som tre isolerte prosesser hvor det blant faglig frontpersonale i liten grad fant sted erfaringsoverføring og koordinering på tvers av observasjonsenhetene. Dette skjedde til tross for at det ble avholdt fellesseminarer for institusjonen med KR som hovedtema hvor faglige og pedagogiske implikasjoner av reformen ble diskutert.

Ressurskrevende prosesser

Iverksettingsprosessene ble opplevd som ressurskrevende både i Studieretning for ingeniørfag og i Studieretning for økonomisk-administrative fag. Utsagn som: ”ressursbalansen har vært er en utfordring”, ”det har ikke vært satt av tid og resurser til reformen”, ”vi fikk ikke tid til å fordøye og reflektere”, og ” tid og prioritering har vært en betydelig utfordring”, gir alle uttrykk for at iverksettingsprosessene ble opplevd å kreve mye tid og energi.

I Studieretning sykepleieutdanning ble iverksettingsprosessen i noe mindre grad opplevd som ressurskrevende enn i de to andre observasjonsenhetene. I alle tre enhetene var det imidlertid en gjennomgående opplevelse blant faglig frontpersonale at det fra ledelsens side bare delvis ble tilrettelagt for at iverksetting av KR kunne gjennomføres uten at iverksettingsprosessene medførte ekstraarbeid for faglig frontpersonale. Merarbeid som iverksettingen av KR førte med seg ble dessuten bare delvis tatt høyde for i arbeidsplaner.

Iverksetting av administrative intensjoner og føringer i reformen

Når det gjaldt iverksetting av administrative intensjoner og føringer i reformen, var dette endringer som i stor grad var felles for alle observasjonsenhetene. Slike mer institusjonelle og formelle administrative systemer ble tilsynelatende iverksatt innenfor tidsfrister. Tidsfristene var dessuten ofte fastsatt av eksterne interessenter, blant annet Undervisnings- og forskningsdepartementet og NOKUT.

Av faglig frontpersonale ble administrative intensjoner og føringer i reformen i stor grad opplevd som endringer som i liten grad påvirket den faglige og pedagogiske hverdagen.

”Systemene kom tilsynelatende på plass innen frister, med mye armer og bein”, som en informant uttrykte det. Dette gjaldt blant annet endringer som ny gradsstruktur, nytt karaktersystem, hva som studieadministrativt var i henhold til regelverk og ikke, og endringer i eksamensordninger. Det gjaldt videre systemer og rutiner knyttet til internasjonalisering, nytt budsjettssystem som i større grad var basert på studiepoengsproduksjon, samt andre endringer knyttet til studieadministrative systemer.

Faglig frontpersonales fokus var primært rettet mot endringer i administrative systemer som påvirket faglige og pedagogiske prosesser. Noen informanter gav uttrykk for at endringer i administrative systemer og rutiner hadde liten innvirkning på faglige og pedagogiske prosesser, mens andre opplevde at endringene førte til administrativt merarbeid for faglig frontpersonale. *”For mye tid har gått med til administrative ting som ikke har vært på plass. Dette har gått ut over det faglige”*. Slike kommentarer gir uttrykk for at administrative systemer og rutiner ble opplevd som hindringer for ressurseffektive faglige og pedagogiske prosesser med sikte på iverksetting av reformen. Dette var opplevelser som særlig var fremtredende i overgangen mellom gamle og ”nye” administrative systemer. Andre uttalelser i samme retning var: *”det var mange studieadministrative forhold som skapte usikkerhet i den faglige og pedagogiske hverdagen”*, *”manglende faglig involvering i utvikling av administrative støttesystemer”*, og *”studieadministrasjonen er konservativ, eksamensorientert og regelstyrende”*.

Faglig frontpersonale var opptatt av at studieadministrative systemer gjorde den faglige og pedagogiske hverdagen så ressurseffektiv og funksjonell som mulig. Endringer i administrative systemer og rutiner ble derfor forventet å tilrettelegge for forbedringer av faglig og pedagogisk kvalitet, med minst mulig ressurs- og energibruk. Spenninger mellom administrative systemer og faglige og pedagogiske prosesser, kom til uttrykk.

Kvalitetssystem for høgskolen

I hele perioden fra 2001 og fram til 2007 ble det arbeidet med å utvikle et velfungerende kvalitetssystem for høgskolen. Dette arbeidet fikk forsterket fokus i 2005 og 2006. Kvalitetssystemet ble tilrettelagt for elektronisk tilgang, og det ble holdt informasjonsmøter om systemet. Faglig frontpersonale så imidlertid på kvalitetssystemet som noe som i liten

grad berørte den faglige og pedagogiske hverdagen. Systemet ble primært betraktet som et ledelsesmessig styringssystem for administrativ styring, kontroll og rapportering - og i liten grad som et system for utvikling og forbedring av faglige og pedagogiske prosesser.

Kvalitetsreformen - en omfattende reform

I Studieretning for ingeniørfag og i Studieretning for økonomisk-administrative fag ble faglig-pedagogiske intensjoner og føringer i reformen opplevd som vesentlige endringer i måten undervisnings- og vurderingsaktiviteter skulle gjennomføres på. Kommentarer som: ”*KR innebærer vesentlige endringer når det gjelder vår måte å tenke undervisning og pedagogikk på*”, gir uttrykk for at reformen ble opplevd som en betydelig pedagogisk reorientering. Andre uttalelser i samme retning var: ”*Reformen innebærer nye måter å jobbe på som verken lærere eller studenter har vært vant til*”. Utsagn som: ”*det var manglende forståelse for hva og hvorfor knyttet til reformen*”, peker i samme retning og bekrefter opplevelser av at pedagogiske intensjoner og føringer i reformen ble opplevd som omfattende og uklare. Uklare intensjoner og føringer gjorde det ekstra utfordrende å omsette nye ideer til endringer av og i eksisterende pedagogisk praksis.

Når det gjaldt konkretisering av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen, indikerte datamaterialet et noe ulikt behov for slik ytterligere konkretisering innenfor de tre observasjonsenhetene. I Studieretning for ingeniørfag og i Studieretning for økonomisk-administrative fag ble videreføring og konkretisering av innholdet i reformen i større grad etterlyst enn i Studieretning for sykepleieutdanning. Innenfor Studieretning for sykepleieutdanning var behovet for ytterligere konkretisering mindre uttalt. For Studieretning for sykepleieutdanning ble pedagogiske intensjoner og føringer i KR opplevd som en videreføring av tidligere arbeid knyttet til iverksetting av ny rammeplan for sykepleieutdanninger. Iverksetting av pedagogiske intensjoner og føringer i reformen ble derfor opplevd som en mindre omfattede endring, og mer som assimilasjon enn som akkomodasjon (Piaget 1973) av eksisterende pedagogiske prosesser. I de to andre observasjonsenhetene ble endringer i pedagogiske prosesser i større grad opplevd som omfattende endringer.

”Mapper” som pedagogisk verktøy i læreprosessene

Innenfor alle tre observasjonsenhetene ble pedagogiske intensjoner og føringer i reformen primært assosiert med ”mapper” som pedagogisk verktøy i læreprosessene. Samtidig ble det bare delvis lagt vekt på å utvikle en dypere forståelse for hvorfor nettopp ”mapper” var svaret på faglige og pedagogiske utfordringer knyttet til kvalitetsforbedring innenfor høyere utdanning. Iverksettingsprosessene ble derfor opplevd som enkeltkretspreget (Argyris & Schön 1996), blant annet på grunn av at manglende forståelse for ”mapper” som verktøy i mer formative læreprosesser - og samspillet mellom formative og summative prosesser (Lauvås 2003).

Forholdet til pedagogikk fremstod som tvetydig. På den ene side ga datamaterialet uttrykk for en gjennomgående opplevelse av at det ble lagt for stor vekt på utvikling og forbedring av pedagogiske prosesser. Utsagn som: *”pedagogiske elementer i reformen har fått for stort fokus på bekostning av faglige forhold”*, gir indikasjoner i den retning. På den annen side ble det av andre informanter etterlyst mer pedagogisk kompetanse, særlig etter at det innenfor de enkelte observasjonsenhetene hadde blitt eksperimentert med ulike former for mappeelementer. Utsagn som: *”vi er ikke nok pedagogisk skolerte til å iverksette pedagogiske intensjoner og føringer i reformen på en god måte”*, gir uttrykk for manglende kompetanse for å iverksette reflekterte endringer i eksisterende pedagogisk praksis.

På den annen side indikerte datamaterialet at KR førte til sterkere fokus på pedagogikk og læreprosesser sett fra studentenes side. Uttalelser som bekrefter slike pedagogiske reorienteringer var blant annet: *”vi er kanskje blitt mer bevisste på læringsmessige forhold sett fra studentenes side”*, og *”reformen har satt fokus på pedagogikk og studiekvalitet”*. Iverksetting av reformen dreide oppmerksomheten mer mot pedagogiske prosesser i den faglige og pedagogiske hverdagen.

Spenninger mellom ulike prioriteringer

Spenninger mellom ulike intensjoner og føringer i reformen kom til uttrykk. Utsagn som: *”KR inneholder spenninger mellom undervisning og forskning, mellom studentsentrering og lærersentrering, mellom faglighet og pedagogikk, og mellom akademisering og vektlegging av*

praksis”, gir uttrykk for ulike spenninger som faglig frontpersonale opplevde i tilknytning til iverksetting av reformen. Slike spenninger var mer utbredt i Studieretning for ingeniørfag og i Studieretning for økonomisk-administrative fag enn i Studieretning for sykepleieutdanning. I Studieretning for sykepleieutdanning ble slike spenninger ikke opplevd som så sterke selv om balansen mellom vektlegging av pedagogikk i forhold til faglighet også ble stilt spørsmål ved innenfor denne observasjonsenheten. Å knytte undervisning og praksis tettere sammen ble dessuten opplevd som mer naturlig i Studieretning for sykepleieutdanning enn innenfor de to andre observasjonsenhetene.

Datamateriale og observasjoner indikerte at de som hadde forskerutdanning i større grad opplevde at sterkere vektlegging av pedagogiske prosesser gikk på bekostning av faglig utviklingsarbeid og forskning. Ansatte med forskerutdanning opplevde sterkest konflikter mellom det å legge mer arbeid ned i pedagogisk utviklingsarbeid i forhold til å bruke tid på forskningsaktiviteter. Følgende uttalelse fra en faglig ansatte med doktorgrad bekrefter dette: *”arbeid med KR går på bekostning av tid til forskning. Andre uttalelser i samme retning var: ”vi kan ikke leke forskning. En må ha tid til å konsentrere seg”, og ”det eksisterer motsetninger mellom KR og forskning som ligger der, men som det i liten grad snakkes om”.* Mer vekt på undervisning og pedagogiske aktiviteter tok fokus og konsentrasjon bort fra eget forskningsarbeid.

Økonomisk-administrativ logikk dominerende

Faglig frontpersonale opplevd at iverksettingsprosessene ble dominert av økonomisk-administrativ logikk. Dette skjedde til tross at Stortingsmelding 27 (2001-2002): Kvalitetsreformen av høyere utdanning - tittelmessig indikerte at utvikling og forbedring av faglig og pedagogisk kvalitet var det sentrale i reformen. Uttalelser som: *”KR er mer en kvantitetsreform enn en kvalitetsreform”, og ”den faglige fanen holdes oppe av faglige frontpersonale og ikke av ledelsen”,* gir uttrykk for at økonomisk-administrativ logikk ble opplevd å være dominerende i forhold til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Faglig frontpersonale opplevde at det ble lagt mindre vekt på å tilrettelegge for faglig og pedagogisk kvalitetstenkning enn på arbeid med administrative systemer og rutiner, studiepoengsproduksjon, etc. Her kom spenningsdimensjoner som bare delvis ble tatt opp til eksplisitt drøfting i observasjonsenhetene, til uttrykk.

Iverksettingsprosessene underveis

Iverksettingsprosessene underveis ble av flere informanter trukket fram som mangelfulle. Uttalelser som: *"fokus på prosessene underveis kunne være sterkere"*, *"for mye eksperimentering underveis"*, *"det har vært noe rituert over prosessene"*, og *"lite vilje til å ta prosessene på alvor"*, setter alle fokus på ulike aspekter knyttet til det som fant sted underveis i iverksettingsprosessene. Det samme gjør uttalelser som: *"foredrag og samlinger tidlig i prosessen var bra, men disse burde i større grad blitt tatt videre og konkretisert av toppledelse/mellomledelse"*, *"ikke særlig konkretisering på faggruppenivå"*, *"manglende motivasjon underveis"*, *"kommunikasjon og klargjøring underveis var en mangelvare"*, og *"for mye fleksibilitet underveis i prosessene førte til at valgmuligheter skapte forvirring i hverdagen"*. Slike uttalelser gir uttrykk for at underveisprosessene i de tre observasjonsenhetene ble opplevd som tilfeldige og lite systematiske. Uttalelsene setter dessuten fokus på viktigheten av selve underveisprosessene med sikte på utvikling og forbedring av organisatorisk praksis i henhold til intensjoner og føringer i reformen.

Institusjonelle tiltak

Når det gjaldt institusjonelle tiltak underveis i iverksettingsprosessene som særlig var rettet mot faglig og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen, ble det i tidligfaser av iverksettingsprosessene avholdt flere samlinger, som tidligere omtalt. Samlingene i Ullensvang i 2001 med foredrag av Mjøs og Dyste, satte KR i et større perspektiv (Dyste 2001, Mjøs 2001). Samlingene med Gynnild dekket et bredt spekter av faglige og pedagogiske temaer som var sentrale i reformen (Gynnild 2001, 2002). Samlingen med Lauvås omhandlet veiledning og vurdering (Lauvås 2003), og samlingen med Schiefloe var knyttet til kvalitetssystemers rolle i kvalitetsutvikling innenfor en høyere utdanningsinstitusjon (Schiefloe 2004).

Et gjennomgående trekk var at faglig frontpersonale bare delvis prioriterte disse samlingene. Flere informanter gav dessuten uttrykk for at ideer og impulser som kom opp i samlingene i liten grad ble tatt videre på kollektiv basis innenfor de enkelte enhetene. Samlingene bidro derfor primært til å gi faglig og pedagogisk inspirasjon for faglige aktører som deltok. I perioden fra 2004 og fram til 2007 fant iverksettingsprosessene dessuten primært sted innenfor de enkelte observasjonsenhetene - og ikke som fellessamlinger i høgskolen.

Erfaringslæring og evaluering innenfor de enkelte observasjonsenhetene

Et annet gjennomgående fellestrekk var at det i begrenset grad fant sted kollektiv erfaringsutveksling i forbindelse med iverksetting av reformen. Det meste av pedagogiske utviklingsarbeid forgikk på individuell basis til tross for at det ble avholdt flere samlinger innenfor observasjonsenhetene med iverksetting av Kvalitetsreformen som tema. Utsagn som: *”erfaringslæring er en stor utfordring, ”manglende fokus på systematisk erfaringslæring”, vi stoppet ikke opp og evaluerte iverksettingsprosessene”, og ”det ble ikke foretatt systematisk måling og oppfølging underveis”*, gir alle uttrykk for at kollektiv erfaringslæring ble opplevd som mangelfull.

Opplevelser av manglende kollektiv erfaringslæring varierte imidlertid mellom de tre observasjonsenhetene. Innenfor Studieretning for sykepleieutdanning ble det i mindre grad gitt uttrykk for opplevelser av manglende erfaringslæring. I Studieretning for økonomisk-administrative fag ble det derimot av enkelte informanter gitt uttrykk for at manglende erfaringslæring bidro til mangelfull kollektiv læring innenfor enheten. På den annen side kom ønsker om individuell frihet i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser sterkest til uttrykk i denne observasjonsenheten. I Studieretning for ingeniørfag kom opplevelser av manglende kollektiv erfaringslæring særlig til uttrykk i tidlige faser av iverksettingsprosessene. I senere faser av iverksettingsprosessene kunne det i større grad observeres tendenser til at kollektiv erfaringslæring fant sted.

Vurderings- og belønningssystemer

Når det gjaldt endringer i vurderings- og belønningssystemer som reflekterte endringer i prioriteringer som følge av iverksetting av reformen, fremstod ikke dette som et sentralt tema blant faglig frontpersonale. Av noen informanter ble det imidlertid gitt uttrykk for følgende: *”belønningssystemet spriker”, ”det er manglende helhet mellom faglige og pedagogiske føringer i KR og vurderings- og belønningssystemer”, og ”det skulle vært sterkere institusjonell ledelse”*. Selv om det kom uttalelser om vurderings- og belønningssystemet, var det i liten grad et gjennomgående trekk at faglig frontpersonale hadde forventninger om endringer i vurderings- og belønningssystemer som reflekterte faglige og pedagogiske reorienteringer som følge av reformen. Samtidig eksisterte imidlertid usikkerhet med hensyn til hvor mye tid en skulle legge i å nye undervisnings- og vurderingsformer når insentivene til

å foreta slike endringer i liten grad var til stede. Slik sett reflekterte gamle vurderings- og belønningssystemer kanskje signaler som bidro til at faglig frontpersonale ikke la mer arbeid ned i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser enn absolutt nødvendig.

5.4.3.1 Ledelse av iverksettingsprosessene

Når det gjaldt ledelse av iverksettingsprosessene, kom ulike synspunkter til uttrykk. Noen av uttalelsene var av mer generell karakter, noen var knyttet til ledelsesmessig håndtering av iverksettingsprosessene for hele institusjonen, og noen til ledelsesmessig håndtering innenfor den enkelte observasjonsenhet. Nedenfor har jeg kategorisert datamaterialet som henholdsvis kommentarer av mer generell karakter, kommentarer til institusjonell ledelsesmessig håndtering av iverksettingsprosessene, og kommentarer til ledelsemessig håndtering innenfor de tre observasjonsenhetene.

Kommentarer av mer generell karakter

Det kom til uttrykk ulike kommentarer som kan karakteriseres som å være av mer generell karakter. Blant slike mer generelle uttalelser var: *"forholdet mellom stabilitet og endring er en utfordring, "det ble for mye armer og bein i iverksettingsfasen", og iverksettingsprosessene har tatt mye tid som kunne vært brukt til faglige aktiviteter"*. Andre kommentarer var: *"for mye eksperimentering", "manglende tid til diskusjoner underveis", og "alternative metodiske tilnærminger ble ikke diskutert"*. Ytterligere kommentarer av mer generell karakter var: *"manglende fokus", "for mange ting på gang samtidig", "ledelsen brukte for mye tid på å finne ut av egen rolle etter at ny organisasjonsstruktur var på plass", "for lite tid på ledelse og tilrettelegging", og "det blir lett ideologidebatt og for lite konkretisering"*.

De mer generelle kommentarene indikerer opplevelser av at iverksettingsprosessene utviklet seg noe tilfeldig. Prosessene foregikk i stor grad uten at det ble lagt sterke ledelsesmessige føringer for endringer i og av eksisterende faglig og pedagogisk praksis. Et unntak var sterke føringer fra rektor om å ta i bruk "mapper" i undervisnings- og vurderingsprosessene.

Institusjonell ledelsesmessig håndtering av iverksettingsprosessene

Kommentarer som kan karakteriseres som å være av institusjonell karakter, var blant annet: *"hva og hvorfor ble for lite diskutert", "vi manglet retning underveis", og "kvalitetsreformprosessen ble sluppet for mye løs"*. Videre: *"uklar implementeringsplan", "manglende overordnet perspektiv på iverksettingsprosessene", "institusjonell handlingsplan manglet", og "manglende helhet og visjon for hva vi vil med reformen"*. Andre kommentarer knyttet til institusjonell ledelsesmessig håndtering var blant annet: *"pedagogisk grunnsyn kunne vært diskutert slik at det i større grad kunne tjent som ledestjerne og rettesnor for hva som skulle ha fokus i praksis", "pedagogisk støtteapparat manglet", og "for mange valgmuligheter skapte forvirring med hensyn iverksetting i praksis"*.

Øvrige mer positive kommentarer var blant annet: *"bra tidligplan", "rektors konkretisering var bra", og "nedsetting av grupper med sikte på å konkretisere innholdet i reformen var bra"*. Ytterligere konkretisering av intensjoner og føringer i reformen ble opplevd som nyttig for å få en bedre forståelse for hva reformen i praksis medførte når det gjaldt endringer i faglige og pedagogiske prosesser. Uttalelser knyttet til institusjonell ledelse reflekterer imidlertid at retningsgivende ramme ble opplevd som uklar. Dette gav seg utslag i usikkerhet med hensyn til hva en skulle foreta endringer i og av eksisterende faglig og pedagogisk praksis. Uklar retningsgivende ramme førte dessuten til at faglige og pedagogiske valg knyttet til reformen i stor grad ble overlatt til den enkelte faglige aktør. Opplevelse av manglende pedagogiske forutsetninger for å kunne absorbere og konkretisere føringer i reformen og å foreta valg om eventuelle endringer i faglig og pedagogiske prosesser på en reflektert måte, kom til uttrykk.

Ledelsesmessig håndtering av iverksettingsprosessene innenfor de tre observasjonsenhetene

Uttalelser som var knyttet til ledelsesmessig håndtering innenfor de tre observasjonsenhetene, var blant annet: *"vi manglet momentum i iverksettingsprosessene", "det ble en litt mekanisk gjennomføring på grunn av mangler med hensyn til hva og hvorfor pedagogisk sett", "det kunne godt vært opplæring i formative læreprosesser og hvordan vi skal gi tilbakemeldinger til studentene", og "vi stoppet ikke opp og evaluerte kursen underveis i prosessene"*.

Andre kommentarer var: *"læringstilnærmingen fremsto som tilfeldig og lite gjennomtenkt", "manglende mål åpnet i større grad opp for tilfeldigheter", "det ble noe rituert over prosessene - ikke ekte vilje til å ta prosessen på alvor"*. Videre: *"for stor vekt på prosess, og for lite på resultat", "mellomledelsen er ikke med", "problembasert læring har fått for stort fokus", "underveisledelse mangler", og "manglende tilrettelegging for erfaringslæring"*.

Det kom imidlertid også uttalelser som gir uttrykk at det ikke var særlig behov for - eller ønske om - ledelsesmessige intervensjoner i iverksettingsprosessene. Slike kommentarer var blant annet: *"jeg har ikke store forventninger til ledelse av iverksettingsprosessene, jeg greier å lede meg selv", "jeg ønsker frihet til å utvikle og eksperimentere på egen hånd", og "det viktigste er tid og ressurser til ekstraarbeid som reformen medfører"*.

Uttalelser knyttet til ledelsesmessig håndtering innenfor de tre observasjonsenhetene peker på ulike aspekter knyttet til ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor en høgskole. Et sentralt aspekt er knyttet til underveisledelse av iverksettingsprosessene. Et annet aspekt er knyttet til hvordan uklare intensjoner og føringer innvirket på iverksettingsprosessene i praksis. Mellomlederrollen fremstod som utfordrende i brytninger mellom uklare departementale og institusjonelle føringer og opplevelse av manglende pedagogisk kompetanse blant faglig frontpersonale for å mestre endringer i etablert praksis på en reflektert måte. Et annet sentralt trekk var dessuten at faglig frontpersonale fremstod som endringsagenter som selv gjorde sine egne vurderinger med hensyn til hva som var aktuelle endringer å gjennomføre innenfor faglige og pedagogiske prosesser.

5.4.4 Resultater

Administrative resultater

Ny organisasjonsmodell

Ny organisasjonsmodell kom formelt på plass fra 01.08.03 i henhold til planer. I den nye organisasjonsmodellen ble de enkelte studieretningene i høgskolen formelt løftet fram i det organisatoriske systemet, med studieansvarlig som ansvarlig for iverksetting av reformen innenfor de enkelte studieretningene. Av faglig frontpersonale ble organisatoriske endringer

bare delvis opplevd som tilstrekkelig for å få sterkere fokus på faglig og pedagogisk kvalitetsforbedring. Et gjennomgående trekk var dessuten at rollen som studieansvarlig ble opplevd som utfordrende. Selv om ny organisasjonsmodell formelt kom på plass fra planlagt dato, fremstod modellen som noe uferdig og uklar. Den nye organisasjonsmodellen ble derfor ikke opplevd som en strukturell endring som i seg selv var tilstrekkelig for vellykket iverksetting av KR.

Ny økonomimodell

Ny økonomimodell med sterkere vekt på studiepoengsproduksjon, ble innarbeidet i de enkelte organisasjonsenhetenes budsjetter innenfor planlagte tidsfrister.

Nytt karaktersystem

Nytt karaktersystem i form at bokstavkarakterer ble iverksatt innenfor tidsfrister. Systemet bidro imidlertid bare delvis til synkronisering av karaktersetting på tvers av fagdisipliner og studieretninger som på et tidlig stadium i iverksettingsprosessene var et av formålene med nytt karaktersystem. Kvalitativt ble derfor det nye karaktersystemet ikke opplevd som bedre enn tidligere system basert på tallkarakterer. Muligheter for større grad av differensiering ble dessuten etterlyst.

Nye studietilbud og satsingsområder

Nye studietilbud og satsingsområder ble lansert. Intern uenighet mellom ledere og faglig stab med hensyn til fokusområder og prioriteringer, kom til uttrykk. Dette gjaldt blant annet utvikling av en sterkere maritim profil innenfor Studieretning for ingeniørfag og Studieretning for økonomisk-administrative fag. Det gjaldt også satsing på nye fagområder innenfor Studieretning for økonomisk-administrative fag, som entreprenørskap og nyskaping. Nye satsingsområder førte diskusjoner hvor det kom til uttrykk sterke interessemotsetninger mellom ulike ambisjoner og mål. Diskusjoner om slike ulike mål ble imidlertid bare delvis løst på måter som ble opplevd som samlende med hensyn til hva som skulle prioriteres eller ikke.

Administrativt merarbeid

Administrative endringer som følge av iverksetting av KR, ble opplevd å føre til administrativt merarbeid for faglig frontpersonale, blant annet i form av at mer tid ble brukt på innleveringsmapper og på vurdering av disse. Slike opplevelser var imidlertid mer utbredt i tidlige faser av iverksettingsprosessene. De var dessuten mer uttalte innenfor Studieretning for økonomisk-administrative fag og Studieretning for ingeniørfag enn innenfor Studieretning for sykepleieutdanning.

Økonomisk-administrativ logikk

Økonomisk-administrativ logikk ble opplevd som dominerende. Spenninger mellom økonomisk-administrativ og faglig-pedagogisk logikk bidro til at ”*den faglige og pedagogiske kvalitetsfanen*” i større grad enn ble opplevd å måtte holdes oppe av den enkelte faglige aktør uten at det administrative systemet nødvendigvis understøttet slike faglige og pedagogiske prioriteringer. Slik sett etterlot KR et inntrykk av at reformen like mye ble en kvantitetsreform - med vekt på formelle systemer og strukturer og produksjonslogikk - som en kvalitetsreform med sikte på utvikling og forbedring av faglig og pedagogisk kvalitet.

Kvalitetssystem

Kvalitetssystemet levde i stor grad sitt eget ”administrative liv” uten at systemet ble opplevd som et støttesystem for faglig og pedagogisk endring og forbedring. Det fremstod primært som et overordnet system for administrativ styring og kontroll.

Andre administrative endringer

Andre administrative endringer i tilknytning til KR var en omfattende revisjon av studiehåndbok for å innarbeide endringer i fag og vurderingsformer, utdanningsplaner for studentene, iverksetting av nye eksamensforskrifter, og formalisering av systemer for evaluering av undervisning. Ikke alle endringene ble imidlertid opplevd som forbedringer som understøttet faglig og pedagogisk utviklingsarbeid. Noen av endringene ble dessuten opplevd som administrativ byråkratisering. Opplevelse av økt byråkratisering var mer utbredt i tidlige faser enn i senere i iverksettingsprosessene.

Faglige og pedagogiske resultater

”Gjennomsnittsstudenten”

En gjennomgående opplevelse blant faglig frontpersonale var at reformen har ført til bedre studiekvalitet for ”gjennomsnittsstudenten”. Uttalelser som: ” *de middels og litt under middels dyktige studentene er de som har mest nytte av reformen*”, ” *en god del av de gode studentene ville arbeidet allikevel*”, og ” *KR har gjort at ”gjennomsnittstudenten”, eller den litt under middels studenten, er med*”, reflekterer slike implikasjoner av reformen.

”Gjennomsnittsstudenten” arbeidet mer og jevnere enn før. Studentene kom tidligere i gang med studiene i begynnelsen av semesteret enn før reformen, i tråd med intensjoner og føringer i reformen. En mulig negativ implikasjon av sterkere fokus på ”gjennomsnittstudenten” som ble trukket fram, var at særlig flinke studenter ikke fikk de faglige utfordringene som de kanskje skulle hatt. KR kan på denne måten ha gjort høyere utdanning lettere gjennomførbare for ”gjennomsnittstudenter” samtidig som reformen kan ha bidratt til å senke det ”gjennomsnittlige” faglige nivået. Dette er imidlertid mulige implikasjoner som mitt datamateriell ikke gir grunnlag for å si noe nærmere om.

Pedagogiske prosesser og studiekvalitet

Samtaler og observasjoner indikerte at KR førte til sterkere fokus på pedagogiske prosesser innenfor observasjonsenhetene. Dette kom blant annet til uttrykk i form av sterkere vektleggingen av arbeidskrav og formative læreprosesser underveis i semesteret. Sterkere fokus på formative prosesser bidro til bedre læreprosesser for studentene. Sentrale endringer var mer vekt på pedagogiske prosesser blant annet i form av veiledning underveis i semesteret, at kontakten med studentene er blitt større, at servicen overfor studentene er blitt bedre, og at den enkelte student i større grad ”blir sett” - og dermed er kommet mer i sentrum for læreprosessene. Uttalelser som underbygger dette er blant annet: ” *studiekvaliteten er blitt bedre*”, ” *vi får flere gjennom systemet*”, ” *fokus på studiekvalitet er blitt sterkere*”, og ” *det har skjedd en studiekvalitetsutvikling i perioden*”. Andre kommentarer i samme retning var: ” *vi har tross alt fått mye ut av reformen*”, ” *vi er blitt mer studentstyrte og studentsentrerte*”, og ” *vi er blitt mer serviceorienterte i forhold til studentene*”.

Pedagogisk kompetanse

Pedagogisk kompetanseheving ble etterlyst av flere informanter. Kommentarer som: ”*grobunn for sterkere fokus på pedagogiske prosesser er kanskje større i dag enn tidligere i iverksettelsesprosessen*”, ”*KR har gitt et lite puff og litt inspirasjon i retning av å tenke mer læreprosesser sett fra studentene side*”, og ”*reformen har satt fokus på pedagogikk og studiekvalitet*”, bekrefter slike endringer. Andre uttalelser som: ”*bedre studiekvalitet - er ikke sikker,*” gir imidlertid uttrykk for at det eksisterte ulike opplevelser av om reformen har ført til bedre studiekvalitet eller ikke.

Mindre tid til faglig utviklingsarbeid

Mer tid til undervisning og veiledning av studentene tok fokus bort fra faglig utviklingsarbeid og forskningsaktivitet. Dette kom til uttrykk i form av mindre tid til å holde seg faglig oppdatert innenfor sitt fagområde, og/eller til å arbeide med egne FoU-prosjekter. Tid til egen faglig utvikling ble utfordret av intensjoner og føringer i reformen om å legge større vekt på pedagogiske prosesser. Dette er funn som også kom fram i Evalueringsstudien (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007), nærmere omhandlet i kapittel 8.

Faglig nivå

Flere informanter stilte spørsmål ved om vi var i ferd med å senke kravet til faglig nivået i forbindelse med innføring av KR og om reformen har blitt en kvantitetsreform hvor studiepoengsproduksjon har blitt det overordnede. Måling av endringer i faglig kvalitetsendring var imidlertid vanskeligere å måle enn endringer i mer formelle og strukturelle forhold. Datamaterialet ga imidlertid ikke noe belegg for å hevde at nytt produksjonsbasert betalingssystem har ført til at en lettere slipper gjennom studenter som en kanskje ikke burde gitt ståkarakter.

Flere informanter stilte derimot spørsmål ved omfang og faglig nivå på nye studietilbud som ble lansert. Det kan derfor ligge en potensiell fare for at nytt produksjonsorientert betalingssystem har en innebygd insentivstruktur som kan bidra til at faglige krav og akademiske standarder bevisst eller ubevisst kan bli redusert. Dette kan i neste omgang

medføre at det faglige nivået innenfor de enkelte fagemner og programmer vektlegges mindre enn før. Her ligger det interessante problemstillinger som kunne vært nærmere undersøkt.

Skriftlige innleveringer og akademisering

Datamaterialet indikerte at iverksetting av KR førte til sterkere vektlegging av skriftlighet i form av flere innleveringer underveis i studiet, med mer vekt på obligatoriske innlevering og prosjektoppgaver. Uttalelser som: *”det er blitt for mye skriftlighet”*, bekrefter at en slik mulig utvikling. Vektleggingen av skriftlighet i form av blant annet ”mapper” ble av enkelte informanter dessuten opplevd å medføre at det ble lagt for stor vekt på dybdelæring innenfor enkeltområder - og for lite vekt på utvikling av breddekunnskap. Enkelte informanter trakk fram at sterkere vektlegging av skriftlige innleveringer i form av mapper kanskje hadde ført til ”minimalisme” i form av mindre omfattende reelle krav til å beherske et større faglig pensum.

Andre uttalelser knyttet til økt skriftlighet og mulig forsterket akademisering var: *”mer vektlegging av skriftlighet bidrar ikke nødvendigvis til bedre studiekvalitet eller til mer kritisk refleksjon”*, og *”akademisk retorikk og skriftlighet dominerer for mye i forhold til praksis”*.

Dette var opplevelser som var mest dominerende innenfor Studieretning for sykepleieutdanning. På den annen side ble ”mapper” trukket fram som et viktig medierende pedagogisk ”verktøy” i læreprosessene slik det også kom til uttrykk i intensjoner og føringer i KR.

Mapper og karakternivå

Flere informanter trakk fram at karakternivået på skriftlige innleveringer og mapper ofte lå høyere enn for mer tradisjonelle skoleeksamener uten at dette nødvendigvis var et uttrykk for at studentene behersket pensum bedre enn tidligere. Her ligger det interessante problemstillinger som kanskje kunne vært undersøkt nærmere. Et aspekt ved slike problemstillinger vil også være knyttet til hvor mye vekt som skal legges på utvikling av dybdekunnskap sammenlignet med breddekunnskap - og mulige implikasjoner som slike vektlegginger eventuelt kan ha på karakternivå.

Ansvar for egen læring

Større ansvar for egen læring introdusert gjennom reformen har ført til bedre studievaner for mange studenter. På den annen side ga flere informanter uttrykk for at *”vi er blitt for snille med studentene ved at vi legger for mye til rette for dem gjennom lærerstyrte utviklingsløp”*. Flere informanter trakk fram at det ble lagt til rette for det motsatte å få studentene til å ta større ansvar for egen læring. Uttalelser som underbygger dette er: *”vi er kanskje var i ferd med å utvikle et ”videregående-skole- preg” hvor det i for liten grad legges vekt på å gi studentene ansvar for egen læring, slik intensjonen med KR var”*. Lærerstyrte studieprosesser med utgangspunkt i skriftlige innleveringsoppgaver underveis i semesteret kan derfor ha bidratt til at studentene ikke i samme grad som før legger opp sine egne, mer selvstendige, studieprosesser.

6. Analyse av iverksetting av Kvalitetsreformen

6.1 Analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser

Analyse av iverksettingsprosessene i de tre observasjonsenhetene vil bli gjennomført som en felles analyseprosess for de tre enhetene. I analyseprosessen legger jeg til grunn samme struktur som i datainnsamlingsguiden: *innhold, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultater*. I tillegg til Yukl & Lepsingers (2004) typologiske endringsorienterte ledertypologi trekker jeg i analysen særlig veksler på endringsorienterte prosess- og ledelsesteorier (Van de Ven & Poole 1995, Trowler 1998, Beer & Nohria 2000, Huy 2001a, Caldwell 2005, 2006, Hennestad et al. 2006), samt pedagogisk teori.

6.2 Analyse av innholdsmessige forhold

Når det gjelder analyse av innholdet i KR, har jeg, som tidligere omtalt, kategorisert innholdet i reformen i to:

- *administrative endringer*
- *faglig-pedagogiske endringer*

Mintzberg & Westley (1992) hevder at konkrete versus abstrakte innholdsmessige forhold er viktige attributter med hensyn til å forstå organisatoriske endringer fordi slike forhold er med på å bestemme vanskelighetsnivå og sekvens i prosessene. Administrative endringer fremstår ofte som konkrete og er gjerne knyttet til formelle systemer og strukturer (Beer & Nohria 2000, Huy 2001a). I relasjon til Kvalitetsreformen dreide dette seg for eksempel om endringer i karaktersystem, ny gradstruktur, nye systemer for internasjonalisering, nytt kvalitetssystem, og ny organisasjonsstruktur. Slike formelle og strukturelle endringer hadde dessuten ofte tidsfrister av kortsiktig eller mellomlang karakter. Faglig-pedagogiske endringer derimot var i større grad av mer abstrakt karakter, for eksempel i form av nye måter å forstå og gjennomføre pedagogiske prosesser på. Tidsperspektivene var dessuten gjennomgående av mer langsiktig karakter.

6.2.1 Administrative endringer

Administrative intensjoner og føringer i Kvalitetsreformen fremstod som lettere å forholde seg til enn mer abstrakte og uklare faglige og pedagogiske intensjoner og føringer. I tillegg var det som oftest knyttet konkrete tidsfrister til når administrative systemer og rutiner skulle være på plass. Dette gjaldt for eksempel endringer i gradssystem, karaktersystem og budsjettssystem. Tidsperspektivet ble derfor i større grad opplevd som kortsiktig - og dermed ekstra viktig å forholde seg til. Når det gjaldt utvikling av andre administrative systemer, som for eksempel utvikling og forbedring av interne arbeidsprosesser knyttet til kvalitetssystemet i høgskolen, var tidsfrister for når slike systemer formelt skulle være på plass, av mer mellomlang karakter. Tidsfristene var dessuten i større grad satt av institusjonen selv, og arbeidsprosessene hadde sterkere preg av teknisk-administrativ og/eller rutinemessig logikk. Innholdet i det som skulle endres og iverksettes var imidlertid relativt konkret. Administrative iverksettelsesprosesser fikk derfor høyere prioritet enn mer abstrakte og uklare faglige og pedagogiske intensjoner og føringer.

6.2.2 Faglige og pedagogiske endringer

Faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen vokste i større grad enn administrative endringer fram over tid. Faglige og pedagogiske endringer og forbedringer fordret dessuten aktiv deltakelse og engasjement fra faglig frontpersonale. Aktiv deltakelse forutsatte tid og lyst til å eksperimentere med større eller mindre endringer i og av faglige og pedagogiske prosesser, og utvikling og endring av organisasjonskultur, holdninger og atferd. Tidsmessig fordret slike prosesser i større grad en kvalitativ indre modning hos den enkelte faglige aktør (Huy 2001a). Selv om det på institusjonsbasis ble gjennomført flere samlinger med KR som tema, bidro samlingene bare delvis til å klargjøre faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i KR. I tillegg ble nye pedagogiske verktøy, som "mapper", opplevd som mer arbeidskrevende enn tidligere undervisnings- og vurderingsordninger. Dette bidro til utvikling av en viss uvilje mot å legge *for mye* arbeid ned i å (videre)utvikle nye og mer arbeidskrevende pedagogiske prosesser knyttet til undervisning, veiledning og vurdering.

Mange faglige aktører var tilsynelatende fanget i eksisterende måter å tenke pedagogikk på. Etablerte pedagogiske tilnærminger vektla i større grad tradisjonelle forelesninger og summative evalueringsformer (Gynnild 2001, 2002, Lauvås & Jacobsen 2002, Lauvås 2003,

Dyste & Engelsen 2005). Implisitte, tatt for gitte, oppfatninger om hva som fremsto som gode pedagogiske undervisnings- og vurderingsprinsipper, var styrende bruksteorier. Dette kan skyldes kognitive begrensinger med hensyn til å forstå hva og hvorfor knyttet til pedagogiske reorienteringer (Wadel 2004). Pedagogiske intensjoner og føringer var derfor vanskelig å omsette til konkrete endringstiltak. Med basis i pedagogisk teori kan dette tolkes som at endringer i pedagogiske prosesser i større eller mindre grad fordret akkomodasjon i form av at eksisterende kognitive skjemaer ble erstattet med nye forståelsesskjemaer (Piaget 1973).

Nye pedagogiske ideer var imidlertid ikke alltid like enkle å omsette til konkrete endringstiltak. Pedagogiske prosesser var derfor preget av tilbøyeligheter til fortsatt å legge stor vekt på summative evalueringsformer, særlig i tidlige faser av iverksettelsesprosessen. "Mapper" ble det sentrale begrepet for forsøk på pedagogiske nyorienteringer. Mange samtidige organisatoriske endringsprosesser medvirket dessuten til at det var begrenset med tid og energi til å utvikle en dypere intellektuell og praktisk forståelse (Giddens 1984) for hva og hvorfor knyttet til nye læreprosesser, eller til å innhente ytterligere kunnskap om erfaringer fra andre studieretninger internt i HSH og/eller fra andre høgskoler og universiteter.

6.3 Analyse av kontekstuelle forhold

Faglig frontpersonale opererte i sin undervisnings- og forskningshverdag med stor faglig og pedagogisk frihet til å gjøre ting på sin egen måte. Dessuten var det begrenset rom for ledelsesintervensjoner i faglige og pedagogiske prosesser. Myndighet basert på posisjon kunne derfor i liten grad å kunne legges til grunn. Autoritet måtte springe ut fra fag og personlig erfaring. Konteksten fremstod som en kombinasjon av profesjonsbyråkrati og kunnskapsadhocrati (Andersen & Sæther 2005).

Profesjonsbyråkrati

Et profesjonsbyråkrati er kjennetegnet ved høy indre organisatorisk kompleksitet, blant annet i form av ulike interesser og fagområder, og lav ytre kompleksitet i form av markedsendringer (Andersen & Sæther 2005, Grundt 2006, Hennestad et al. 2006). Sykehus, universiteter og høgskoler blir gjerne trukket frem som eksempler på slike organisasjoner, som i tillegg til overnevnte karakteristika ofte har en dobbel hierarkisk struktur som kommer til uttrykk i form

av en deling av administrativ og faglig ledelse. I det administrative systemet vil økonomisk-administrativ logikk kombinert med regelstyring ofte være fremtredende, mens fagnormer dominerer innenfor det faglige systemet. Disse fagnormene kan være i konflikt med den regelutvikling eller styrende logikk som dominerer innenfor det administrative systemet. Slike organisasjoner blir karakterisert som tokulturelle med tilhørende pluralistiske spenninger mellom ulike styringsidealer (Trowler 1998, Denis et al. 2001, Grundt 2006, Hennestad et al. 2006). Som offentlige utdanningsinstitusjoner kommer dessuten det aller meste av inntektene gjennom departementale bevilgninger. Dette kan føre til at behovet for endringer oppleves som mindre presserende og nødvendig enn for organisasjoner som i større grad må generere det meste av sine inntekter innenfor et mer konkurranseutsatt marked.

Kunnskapsadhocrati

Begrepet adhocrati ble introdusert av Toffler (1970). Han så adhocratiet som en reaksjon på økende kompleksitet og endringstakt som tradisjonelle hierarkiske organisasjoner ikke kunne håndtere. Adhocratiet var *“the fast moving, information rich, kinetic organization of the future, filled with transient cells and extremely mobile individuals”* (Toffler 1970: 144). Adhocratiet fremstår som en organisasjonsform hvor enkeltindivider gjør sine egne tilpasninger til endringsbehov som tradisjonelle byråkratiske organisasjoner ikke evner å gjøre like raskt og smidig på sin mer hierarkisk styrte måte. En slik organisasjonsform kan ikke basere seg på intervensjoner, regler eller standardiserte ferdigheter som hovedkilde til koordinering. Kultur er ”limet” i slike organisasjoner (Andersen & Sæther 2005).

Kunnskapsadhocratier er i større grad orientert mot muligheter og utvikling. Det som preger aktører i slike virksomheter er at de normalt er lite regelorienterte, og at de i stor grad er orientert mot faglige oppgaver og prosesser. I og med verdiskaping primært skjer i samspill med kunder, brukere og studenter, vil ytre effektivitet være vel så sentralt som indre effektivitet (Hennestad et al. 2006, Løwendal & Revang 2007). Personliggjøring av relasjoner gir motivasjon, kontroll og koordinering. I hovedsak er det ikke rolleforventninger, men personers identitet, selvbilde og omdømme i forhold til kollegaer (”skam og ære”), som forklarer innsats og ansvarsbevissthet (Andersen & Sæther 2005).

I kunnskapsadhocratiet er verdiverkstedet en hovedform når det gjelder verdiskaping (Stabel & Fjeldstad 1998, Roos et al. 2005). Verdiverkstedets hovedarena er faglig frontpersonale som enkeltaktører, team eller arbeidslag, i samspill med kunder, brukere eller studenter. Slike virksomheter kan karakteriseres ved at de har fasthet på mål, og frihet på prosess. Daglige prosesser er preget av autonomi og kreativitet innen en kultur som reflekterer felles forståelse av mål og verdiskapende prosesser. En god kultur er forankret i profesjonell kunnskap, holdninger og selvbilder, men opprettholdes og aktiviseres i nære og personlige relasjoner.

HSH som statlig høyskole kan på dette grunnlag kunne karakteriseres som en organisasjon som hadde trekk både av profesjonsbyråkrati og kunnskapsadhocrati, og hvor verdiverkstedet fremstod som den mest typiske verdiskapingskonfigurasjonen. Tilpasninger til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i KR ble i stor grad foretatt på individuelt faglig plan uten særlig innblanding av formelle ledere. Faglig frontpersonale ville ha frihet til å legge opp faglige og pedagogiske prosesser slik de selv fant mest formålstjenlig. Ledelsesinitiativ basert på mer hierarkisk styringslogikk var mindre velegnet.

På den annen side blir akademiske institusjoner også fremhevet som lite dynamiske og fleksible, med sterke faglige og disiplinorienterte røtter som gjør dem lite endringsorienterte (Trowler 1998). Organisatoriske endringsprosesser vil derfor ikke nødvendigvis fremstå som nyskapende i tilfeller hvor sterke konserverende faglige og kulturelle normer og verdier innenfor akademiske institusjoner i for stor grad utfordres. I forbindelse med iverksetting av KR kom ideologiske brytninger mellom administrative og faglig-pedagogiske intensjoner og føringer til uttrykk. Som tidligere omhandlet i forbindelse med analyse av innholdsmessige forhold knyttet til reformen, fikk tiltak hvor det forelå konkrete tidsfrister og hvor endringer i større grad fremstod som nødvendige, konkrete og forståelige, høyere prioritet enn innholdsmessige forhold av mer abstrakt og langsiktig karakter. Dette var imidlertid prioriteringer som ikke nødvendigvis harmonerte med faglige og pedagogiske idealer og målsetninger. En sentral utfordring var derfor å få administrative systemer og strukturer til å understøtte kjernevirksomheten i form av undervisning, formidling og forskning slik at ikke administrativ logikk overstyrte faglige og pedagogiske idealer og ambisjoner. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i forbindelse med analyse av iverksettingsprosessene i de tre observasjonsenhetene.

Det kom imidlertid også fram spenninger mellom vektlegging av faglighet i forhold til pedagogikk. Noen faglige aktører var sterkere motiverte til å legge mer tid ned i pedagogiske prosesser, og så i større grad pedagogiske aktiviteter som et mål i seg selv. Andre faglige aktører derimot så faglighet som det primære målet, og pedagogiske prosesser og aktiviteter som ”verktøy” for å få til gode prosesser. Faglige aktører med høyeste akademisk kapital i form av doktorgrad så i større grad det faglige som det primære og var mindre beredt til å bruke ekstra tid på endringer i og av pedagogiske prosesser.

6.4 Analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser

Når det gjelder analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser, trekker jeg veksler på tidligere analyser av innholdet i reformen og kontekstuelle forhold. Jeg vil først analysere organisatoriske iverksettingsprosesser sett i sammenheng innholdet i reformen. Deretter vil jeg trekke inn kontekstuelle forhold.

Iverksettingsprosesser og innhold

Innholdsmessige forhold av mer konkret administrative karakter fikk i perioder en dominerende plass i den organisatoriske hverdagen. Selv om det i tidligfasen ble lagt vekt på å konkretisere både administrative og faglig-pedagogiske intensjoner og føringer i reformen, gikk ledelsesmessige hverdagsprioriteringer ofte i retning av at det ble lagt mer vekt på iverksetting av administrative enn på faglig-pedagogiske endringer. Dette kan blant annet skyldes at administrative endringer hadde klare tidsfrister knyttet til seg. Det kan også skyldes også at administrative intensjoner og føringer var mer konkrete - og derfor lettere å forholde seg til i praksis. Manglende forståelse for KR som fenomen kombinert med begrenset underveisledelse av iverksettingsprosessene, fremstod som en viktig årsak til at iverksettingsprosessene i 2003 og også delvis i 2004, kom inn i en stillstandsperiode med manglende fremdrift. Relativt lite skjedde i denne perioden når det gjaldt videreutvikling av faglige og pedagogiske prosesser i tråd med intensjoner og føringer i reformen. Administrative endringer derimot kom tilsynelatende på plass ”med mye armer og bein”, som en informant uttrykte det. Det mer konkrete og kvantitative fikk førsteprioritet.

I Studieretning for sykepleieutdanning ble endringer i pedagogiske tilnærminger introdusert i forbindelse med arbeidet med nye rammeplaner som hadde blitt iverksatt i forkant av Kvalitetsreformen. Iverksetting av pedagogiske intensjoner og føringer i reformen ble derfor primært opplevd som assimilasjon hvor eksisterende kognitive skjemaer (Piaget 1973, Wadel 2004) i liten grad ble berørt. Nye pedagogiske ideer ble opplevd som å ha sterke likhetstrekk med allerede iverksatte endringer som var blitt gjennomført i forbindelse med nye rammeplaner. Likhetstrekk med pedagogiske ideer i reformen bidro til utvikling av positive emosjoner for pedagogiske intensjoner og føringer i reformen på grunn av at ideene i stor grad resonerte med etablert pedagogisk praksis. Innenfor Studieretning for sykepleieutdanning var det dessuten ikke i samme grad som innenfor de to andre observasjonsenhetene en utbredt opplevelse av at reformen førte til merarbeid for faglig frontpersonale. I alle tre observasjonsenhetene var det imidlertid en utbredt oppfatning at det ble overfokuset på pedagogikk som virkemiddel for å forbedre studiekvalitet, og at dette bidro til mindre fokus på faglighet.

Organisatoriske iverksettingsprosesser, innhold og kontekst

Kombinasjonen av kunnskapsadhocrati og profesjonsbyråkrati medførte at ledelsesintervensjoner i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser fremstod som en utfordring. Faglige aktører ønsket frihet i prosessene og var i liten grad villige til å underlegge seg ledelsesintervensjoner som ikke fremstod som faglig autoritative - og som bare delvis resonerte med faglige og pedagogiske idealer. Endringer i faglige og pedagogiske prosesser ble dessuten bare delvis opplevd som presserende og nødvendige.

I tillegg bidro mange samtidige strategiske satsingsområder til å trekke fokus bort fra faglige og pedagogiske endringer og forbedringer. Dette var særlig fremtredende i Studieretning for økonomisk-administrative fag. Her var det samtidig med iverksetting av KR flere andre endringsprosesser på gang, blant annet knyttet til å utvikle studieretningen mot i sterke grad å bli "business school", å utvikle nye 3. års fag innenfor nye profileringsretninger for henholdsvis økonomiske fag og ledelses-, organisasjons-, og strategifag (LOS), å bli mer maritimt rettet, og å etablere ulike studietilbud innenfor innovasjon og entreprenørskap. Slike samtidige endringer bidro til at iverksettingsprosesser knyttet til KR ble opplevd som fragmenterte og diskontinuerlige.

Selv om KR også ga større handlingsrom for utøvelse av strategisk ledelse innenfor høyere akademiske institusjoner, viste studien at mange sentrale valg med hensyn til faglige og pedagogiske prioriteringer i praksis ble tatt av faglige aktører. Dette gjaldt for eksempel pensumomfang, faglig nivå innenfor de enkelte fagemner, samt en rekke større eller mindre valg når det gjaldt evalueringsformer. Slike funn er på linje med forskningsresultater fra studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser i England (Trowler 1998). *“Actors at the ground level are as likely to adapt as adopt to top-down initiatives, to shape and reshape it as they implement it, or in some cases attempt to block the implementation process altogether”* (Trowler 1998: 153).

Spenninger mellom økonomisk-administrativ og faglig-pedagogisk logikk

Sentrale intensjoner og føringer i reformen var at høyere utdanningsinstitusjonene skulle forbedre faglig og pedagogisk kvalitet. Samtidig skulle de imidlertid bli mer kostnadseffektive. Slike endringsambisjoner hvor en siktet *både* mot å øke kostnadseffektivitet *og* studiekvalitet, bidro til å utvikle spenninger mellom økonomisk-administrativ og faglig-pedagogisk logikk. Økonomisk-administrativ logikk basert på ny økonomimodell som i sterkere grad la til grunn produksjon av studiepoeng, tenderte i større grad i retning av å ”telle” (Hetland 2004). Faglig-pedagogisk logikk derimot la i større grad vekt på å holde oppe ”den faglige og pedagogiske kvalitetsfanen”.

Med utgangspunkt i at forbedret studiekvalitet også gjerne vil koste økonomisk, vil det kunne oppstå spenninger mellom ”top-down” økonomisk-administrativ logikk og en mer ”bottom-up” faglig og pedagogisk logikk. I forbindelse med iverksetting av KR kom slike spenninger til uttrykk i form av forventinger om at det skulle produseres flere studiepoeng *samtidig* som studiekvalitet også ble forventet å skulle bli forbedret. Vektlegging av økonomisk-administrativ *og* faglig-pedagogisk logikk ble opplevd som en form for dobbelkommunikasjon. Det førte også til adhocristiske tilpasninger på individuelt faglig aktørplan hvor den enkelte faglige aktør i stor grad tilpasset seg intensjoner og føringer i reformen alt etter som hvor mye tid - og dermed indirekte også *kvalitet* - som det ble vurdert som passende å legge ned i (endringer av) faglige og pedagogiske prosesser. Til tross for at økonomisk-administrativ logikk ble opplevd som dominerende, ble det imidlertid foretatt mange større og mindre endringer i og av faglige og pedagogiske prosesser. Dette var

imidlertid endringer som i stor grad vokste fram uten at det forelå klare ledelsesmessige føringer.

Aktivitetsdrevne prosesser i forhold til resultatdrevne

Når det gjaldt iverksetting av administrative intensjoner og føringer i reformen, var prosessene innrettet mot å få systemer og rutiner på plass innen tidsfrister. Dette gjaldt særlig mer synlige formelle og strukturelle endringer. Faglig og pedagogiske endringsprosesser derimot fremstod i større grad som aktivitetsdrevne uten klare mål med hensyn til når endringer skulle være på plass. Aktivitetsdrevne endringsprosesser har en tendens til å bli for store og diffuse og å gi dårlig grunnlag for læring (Hennestad et al. 2006). ”*Successful change programs begin with results*”, hevder Schaffer & Thomson (1992). Å tilrettelegge faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser slik at de fremstod som resultatdrevne for eksempel i form av konkrete resultatmålsetninger på kort sikt, var imidlertid vanskeligere enn når det gjaldt administrative endringer. Organisatorisk kontekst bidro dessuten til å gjøre det ekstra utfordrende å tilrettelegge faglige og pedagogiske endringsprosesser slik at de i større grad fremstod som resultatdrevne.

Kvalitetsreformen og organisatoriske dypstrukturer

Underliggende spenninger mellom ulike intensjoner og føringer i reformen rørte ved organisatoriske dypstrukturer (Hennestad et al. 2006) i høgskolen. Dypstrukturelle elementer som ble berørt var blant annet vektlegging av faglighet og forskning i forhold til pedagogiske prosesser. Slike dypstrukturelle forhold hadde sammenheng med hva som fremstod som idealer for faglig frontpersonale, og også med hva som ble lagt til grunn som meritterende innenfor høgskolen. Dette er dypstrukturelle forhold som også er trukket fram i tilknytning til refleksjoner over sterkere vektlegging av forskningsbasert undervisning innenfor akademiske institusjoner (Hyllseth 2001).

Strategi E og O

Iverksettingsstrategier knyttet til KR kan hevdes å ha hatt elementer både av strategi E (Economic) og strategi O (Organization) (Beer & Nohria 2000). Strategi E kom til uttrykk i form av at prosessene i stor grad var rettet inn mot administrative endringer og forbedringer,

og at prosessene i tidligfasen ble drevet fram av toppledelsen. Samtidig fremstod strategi O i form av utvikling av organisatorisk kapasitet som en forutsetning for utvikling og forbedring av faglige og pedagogiske prosesser. Gjennom arbeidsgruppene som ble nedsatt for å konkretisere intensjoner og føringer i KR, ble det invitert til ”bottom-up” deltakelse i iverksettingsprosessene. Mulige paradokser og motsetninger mellom strategi E og strategi O ble imidlertid i liten grad tatt opp til eksplisitt drøfting. Dette gjaldt blant annet forholdet mellom administrative og faglig-pedagogiske endringer i form av å se disse som en helhet. Det gjaldt også utfordringer knyttet til å finne balansen mellom å sette retning fra toppen og å engasjere medarbeidere nedenfra - og til å holde fokus *både* på systemer *og* på utvikling av en organisasjonskultur som inspirerte til faglig og pedagogisk utvikling og forbedring.

Studien tydeliggjorde at konkrete administrative intensjoner og føringer i reformen i større grad dominerte hverdagsprioriteringer enn mer abstrakte faglige og pedagogiske endringer, særlig på kort sikt. Utøvelse av ledelse innenfor en akademisk institusjon hvor undervisning, formidling og forskning var hovedprosessene, krevde evne til å balansere mellom økonomisk-administrative og faglig-pedagogiske intensjoner og føringer. Dette representerte særlige ledelsesutfordringer innenfor en kunnskapsorganisasjon med sterke adhocratiske trekk som samtidig var avhengig av utvikling av faglig og pedagogisk kapasitet. Utvikling av slik organisatorisk kapasitet var knyttet til utvikling *både* av faglig *og* pedagogisk kompetanse - som igjen var en forutsetning for fremstå som en kvalitetshøgskole.

Metateoretisk analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser

Organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser kan også analyseres gjennom å trekke veksler på metateoretisk organisatorisk prosessteori. I analysen vil jeg særlig trekke veksler på Van De Ven & Poole (1995) ”familier” av idealtypiske teorier. Van De Ven & Poole delte slike teorier inn i fire kategorier (1995: 514):

- *livssyklus-teorier*
- *evolusjonsteorier*
- *dialektiske teorier*
- *teleologiske teorier*

De fire kategoriene av teorier kan forstås som uttrykk for organisatoriske krefter som representerer ulike kategorier av påvirkninger på utviklingsløpet i endrings- og iverksettingsprosesser. Livssyklusteorier ser utviklingsløpet som organiske prosesser som følger lineære og irreversible faser. Organisatoriske krefter som genererer endringer antas å følge programmerte løp som i hovedsak er forutbestemt av natur, logikk og/eller institusjoners iboende karaktertrekk. Evolusjonære utviklingsløp er knyttet til konkurransemessig overlevelse og karakteriseres av kumulative og sannsynlige utviklingsfaser som stadig gjentas. Dialektiske teorier setter fokus på motstridende og konkurrerende krefter som utspiller seg i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Utviklingsforløpet vil være preget av faser med konfrontasjoner, konflikter og synteser mellom motstridende verdier og hendelser. Teleologiske teorier vektlegger formålstjenlig samarbeid mot planlagte resultatmål. Utviklingsløpet vil være preget av diskontinuerlige faser med hensyn til å sette mål, å iverksette endringer, og å gjøre nødvendige tilpasninger underveis i iverksettingsprosessene med sikte på å nå planlagte mål.

Organisatoriske livssykluskrefter

I iverksettingsprosessene innenfor de tre observasjonsenhetene kunne alle disse fire organisasjonskreftene i større eller mindre grad identifiseres. Eksempler på organisatoriske livssykluskrefter var blant annet at endringer i faglig og pedagogisk praksis var påvirket av ”arvegods” som en hadde med seg fra egen utdanning. Sett i livssyklusperspektiv kom dette ”arvegodset” til uttrykk i form av at endringer i pedagogisk forståelse var noe som i sterkere grad enn administrative endringer trengte modningstid for å vokse fram på en mer organisk måte (Piaget 1973). Det hadde et mer langsiktig og kvalitativt indre tidsperspektiv (Huy 2001a). Ny intellektuell og praktisk forståelse for ”mapper” som pedagogisk verktøy i formative læreprosesser var noe som måtte vokse fram over tid på basis av kvalitative indre modningsprosesser for den enkelte faglige aktør. Utvikling av ny pedagogikk ble imidlertid også påvirket av sosiale normer for hva som fremstod som gode faglige og pedagogiske prosesser. Slike endringer vokste fram gjennom mer inkrementelle sosiale og kulturelle endringer.

Evolusjonære organisatoriske krefter kan knyttes til at iverksetting av administrative endringer fikk høyere prioritet enn mindre presserende faglige og pedagogiske endringer. Når

det gjaldt faglige og pedagogiske endringer, fremstod slike evolusjonære prosesser som mindre konkrete, særlig på kort sikt. Evolusjonære organisatoriske krefter *ville* derfor kunne vært knyttet til at iverksetting av KR ble brukt som strategisk virkemiddel med sikte på å gjøre HSH mer konkurransedyktig gjennom å legge sterkere vekt på utvikling av faglig og pedagogisk kvalitet innenfor de enkelte fagemner eller programmer. Dette ble imidlertid i liten grad gjort, blant annet på grunn av at forbedring av faglig og pedagogisk kvalitet ikke ble opplevd som presserende. Mulige årsaker til at faglige og pedagogiske endringer og forbedringer ikke ble prioritert kan imidlertid også ha vært at administrativ logikk, blant annet med vekt på studiepoengsproduksjon, direkte eller indirekte overstyrte sterkere prioritering av faglige og pedagogiske endringer og forbedringer.

Dialektiske organisatoriske krefter kom til uttrykk i form av spenninger mellom vektlegging av administrative og faglig- pedagogiske endringer og forbedringer - og også gjennom spenninger mellom vektlegging av pedagogikk og faglighet. Slike organisatoriske krefter kom imidlertid bare delvis eksplisitt til uttrykk og fremstod derfor i stor grad som underliggende og implisitte forhold som i liten grad ble tatt opp til drøfting i observasjonsenhetene. Underliggende dialektiske spenninger mellom vektlegging av pedagogikk, faglighet og forskning kom særlig til uttrykk blant faglig ansatte som hadde forskerutdanning. Dette var spenninger som også kom til uttrykk i Evalueringsstudien av reformen (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007).

Teleologiske organisatoriske krefter kom til uttrykk gjennom ulike mer eller mindre konkrete ambisjoner og målsetninger. Organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til KR var preget av uklare målsetninger, særlig når det gjaldt faglige og pedagogiske endringer og forbedringer. Administrative endringer fremstod som tydeligere og mer konkrete, med tidsplaner med hensyn til når administrative systemer og rutiner skulle være på plass. Endringer i og av administrative systemer og rutiner endringer var dessuten mer i pakt med dominerende logikk. Faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser derimot fremstod i større grad som aktivitetsdrevne uten konkrete resultatmål og tidsplaner.

6.5 Analyse av resultater

6.5.1 Administrative resultater

HSH nådde de fleste administrative målsetninger som ble initiert med utgangspunkt i KR. Dette gjaldt blant annet ny organisasjonsstruktur hvor de enkelte studiene ble løftet mer opp og fram i det organisatoriske hierarkiet, å få på plass ny økonomimodell og nytt karaktersystem innenfor tidsfrister, samt å innrette studiene mot ny gradsstruktur. Det gjaldt videre utvikling av systemer og rutiner i tilknytning til tilrettelegging for at studenter kunne ta deler av studiene i utlandet, videreutvikling av ulike studieadministrative systemer, å få på plass et system for utdanningsplaner, samt nytt kvalitetssystem.

De fleste av disse administrative systemene kom på plass innen tidsfrister. Når det imidlertid gjaldt mer kvalitative problemstillinger knyttet til hvor godt nye administrative systemer reelt sett fungerte, kom ulike oppfatninger til uttrykk. Et sentral administrativ endring som ble foretatt var ny organisering av høgskolen, med en studieansvarlig som leder av de enkelte studieretningene. Blant faglige frontpersonale var det flere som stilte spørsmål ved om dette hadde vært en kvalitetsforbedring sammenlignet med gammel organisering. Problemstillinger som ble trukket fram i den forbindelse var blant annet at faglige lederroller nå fremstod som mer uklare. Dekanrollen hadde dessuten fått et fjernere forhold til faglige og pedagogiske prosesser, med ansvar som i hovedtrekk var begrenset til FoU-virksomhet, arbeidsplaner for faglig ansatte, samt generell kompetanseutvikling.

Å tillegge ansvaret for iverksetting av KR til en studieansvarlig som "daglig leder" av de ulike studieretningene, fremstod imidlertid på mange måter som naturlig i og med at studieansvarlig i praksis var forventet å ha det daglige ansvaret for undervisningsrelaterte oppgaver. Den enkelte studieansvarlige fikk slik sett en nøkkelrolle med hensyn til iverksetting av reformen. De studieansvarlige fikk også større "mulighetsrom" med hensyn til å prioritere ulike aktiviteter enn tidligere. Dette medførte at den enkelte studieansvarlige også fikk større påvirkningsmuligheter med hensyn til hvor mye en skulle konsentrere seg om iverksetting av reformen i forhold til andre samtidige oppgaver og aktiviteter. Et sentralt moment i den forbindelse var at det i den perioden iverksetting av reformen pågikk ble initiert flere andre endrings- og utviklingsprosjekter som konkurrerte om tid og oppmerksomhet.

Studieansvarlige som ledere av de enkelte studieretningene fremstod som mer sentrale mellomledere i høgskolen enn før reformen. Mellomlederrollens viktighet er også påvist i andre studier av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser (bl.a. Johannessen et al. 1999, Huy 2001b, Balugun & Johnsen 2004). Flere informanter stilt imidlertid spørsmål ved om det ble gjort nok for å tilrettelegge for at studieansvarlige var i stand til å mestre oppgaven som leder av iverksetting av KR. Sentrale problemstillinger som ble trukket fram var blant annet om det i tilstrekkelig grad ble tatt hensyn til at iverksetting av KR fordret sterkere fokus på faglige og pedagogiske prosesser innenfor den enkelte studieretning. En organisering med en tyngre og enda mer faglig og pedagogisk orientert rolle som ”studiedekan” som ansvarlig for iverksetting av reformen, ble trukket fram for et mulig alternativ som kunne vært mer velegnet.

Nytt karaktersystem

Når det gjaldt innføring av nytt karaktersystem, ble dette formelt iverksatt fra skoleåret 2003-2004. Ved å ta i bruk bokstavkarakterer i stedet for tallkarakterer, fikk en innenfor høyere norske utdanningsinstitusjoner et karaktersystem som også var i bruk internasjonalt. En sentral målsetning var dessuten at nytt karaktersystem i større grad enn tidligere systemer skulle bli forstått og praktisert på en mer ensartet måte. Når det gjaldt utvikling av en slik mer ensartet praksis innenfor ulike fagemner og studieretninger i høgskolen, fikk dette bare delvis prioritert. Dette kan tolkes som at det konkrete som nytt system med bokstavkarakterer innebar, fikk høyere prioritet. Mer abstrakte og kvalitative aspekter knyttet til utvikling av et karaktersystem som ble praktisert etter mer ensartede kriterier, var vanskeligere å gripe fatt i. Her vil det imidlertid kunne hevdes at å utvikle et karaktersystem som ble praktisert på en ensartet måte, nærmest var en umulig oppgave. På den annen side kan dette også fremstå som et eksempel på at det konkrete ble prioritert på bekostning av det mer abstrakte. Samtidig var det å ta initiativ til ensartet praktisering av karaktersystemet noe som kanskje i større grad lå på departementalt plan å ta initiativ til enn innenfor den enkelte utdanningsinstitusjon.

Kvalitetssystem og kvalitetsutvikling

Utvikling av nytt kvalitetssystem ble initiert allerede i 2002 i forbindelse med nedsetting av grupper som skulle forberede iverksetting av KR. Utvikling av nytt kvalitetssystem tok imidlertid lengre tid enn forutsatt. Utviklingsarbeidet kom i 2003 inn i en stillstandsperiode

med manglende ”momentum”, blant annet på grunn av endringer i organisasjonsstruktur, med nye ledere i nye roller. 2004 fremstod derfor som det første ”kvalitetsåret” i HSH etter at arbeidet med reformen begynte, blant annet basert på at dette var det første året at det ble utarbeidet en kvalitetsrapport for HSH (Kvalitetsrapport 2004).

Fokusområder i kvalitetsrapporten for 2004 var ny gradsstruktur, nytt karaktersystem, produserte studiepoeng, utdanningsplaner, nye evalueringsformer, fokus på studentene sitt læringsmiljø, økt studentgjennomstrømning, internasjonalisering, kvalitetssikring av studietilbudene, tettere samarbeid med samfunns- og næringsliv, styring og ledelse av institusjonen, samt personalpolitikk.

Kvalitetsrapporten dekket således et bredt spekter av aktiviteter. En nærmere studie av rapporten indikerte imidlertid at mer konkrete og målbare kvalitetsaspekter fikk større fokus enn mindre konkrete og vanskeligere målbare forhold. Fokus var primært på administrative systemer og aktiviteter, og i mindre grad på utvikling og forbedring av faglige og pedagogiske prosesser. Mer kvalitative aspekter ved reformen som for eksempel nye måter å drive lærings- og undervisningsaktiviteter, ble tilsynelatende ”overdøvet” av administrativ tenkning og logikk. Programkvalitet med særlig fokus på innholdsmessige forhold knyttet til faglig og pedagogiske prosesser, fikk for eksempel mindre fokus enn mer konkrete formelle og strukturelle prosesser. Kvalitetssystemet ble dessuten i liten grad opplevd som et støttesystem for videreutvikling av faglig og pedagogisk kvalitet. Systemet fremstod primært som et overordnet administrativt styrings- og kontrollsystem.

6.5.2 Faglige og pedagogiske resultater

- Studentene er kommet mer i sentrum for faglige og pedagogiske prosesser.
- Pedagogiske tenkning i form av å legge sterkere vekt på studentenes læreprosesser, fremstod som mer sentralt enn før reformen.
- Veiledning og vurdering som elementer i læreprosessene har blitt mer sentralt.
- Studentene kommer tidligere i gang med studiene enn før reformen.
- Det legges mer vekt på formative læreprosesser, og mindre på summative.
- Det legges mer vekt på skriftlige innleveringsoppgaver i løpet av semesteret.
- Studieprosessene har blitt mer lærerstyrte enn før iverksetting av reformen.

Til tross for at pedagogiske intensjoner og føringer i reformen fremstod som utydelige og diffuse, har det således funnet sted betydelige endringer i faglige og pedagogiske prosesser. At slike faglige og pedagogiske endringer har materialisert seg til tross for abstrakte og diffuse intensjoner og føringer, kan være knyttet til sterke føringer om innføring av ”mapper” som pedagogisk verktøy i alle fag og programmer. Introduksjon av ”mapper” som pedagogisk verktøy kan imidlertid også fremstå som et uttrykk for at mer konkrete og strukturelle endringer var lettere å gripe fatt i. På den annen side var endringer i eksisterende pedagogisk praksis noe som gradvis har vokst fram. Sagt med Lauvås (2003) kan det kanskje hevdes at forutsetningene for slike fremvoksende prosesser har vært knyttet til at det har foreligget en latent situasjon hvor ”*opportunity was now here*” med sikte på å legge mer vekt på pedagogikk for å få til bedre læreprosesser for studentene. Det kan imidlertid også være at det innenfor enkelte studieretninger har eksistert pedagogiske praksiser som har hatt sterke likhetstrekk med ”mapper” som pedagogisk ”verktøy” i læreprosessene. Gjenkjenningseffekten var derfor til stede. Dette gjaldt særlig Studieretning for sykepleieutdanning.

Faglige og pedagogiske endringsprosesser

Studien indikerte at det ble lagt mer vekt på pedagogiske og didaktiske aspekter i undervisningsprosessene etter innføring av KR, men at det fremdeles var et stykke vei å gå med hensyn til å utvikle en mer grunnleggende forståelse for hva som representerte gode formative læreprosesser. Behovet for konkretisering av nye pedagogiske ideer underveis i iverksettelsesprosessene kan tolkes som at ”discursive consciousness” (Giddens 1984) i form av å sette ord på og å snakke om ”det nye” i forhold til eksisterende pedagogisk praksis (Hennestad et al. 2006), var mangelfull. ”Discursive consciousness” fremstod samtidig som en forutsetning for ”practical consciousness” (Giddens 1984) i form av å internalisere nye pedagogiske ideer.

Organisatoriske endringer begynner ofte med ”discursive consciousness”. En er i stand til å snakke om noe som kan eller skal endres. Skjer det en endring, utvikler den seg blant annet gjennom en stadig økende ”practical consciousness” knyttet til ”det nye”. Om ikke en slik utvikling skjer, kan endringsprosessene i større eller mindre grad stoppet opp. Retrospektivt vil en endring således ha gått gjennom et forløp fra intellektuell (discursive consciousness) til

”praktisk bevissthet ”(practical consciousness). I forbindelse med iverksetting av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen, kan det hevdes at observasjonsenhetene nettopp gikk gjennom en slik gradvis utvikling fra intellektuell til praktisk forståelse for faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Prosessene fremstod imidlertid primært som enkeltkretspreget (Argyris & Schön 1996) hvor eksisterende pedagogiske bruksteorier bare delvis ble tatt opp til eksplisitt drøfting. Dette var kanskje en mulig årsak til at iverksettingsprosessene bare delvis genererte dobbeltkretslæring, blant annet i form av utvikling av en dypere intellektuell og praktisk forståelse for hva og hvorfor knyttet til mulige faglige og pedagogiske endringer og forbedringer.

Implikasjoner av endringer i faglige og pedagogiske prosesser

Studentenes læreprosesser har kommet mer i sentrum enn før iverksetting av reformen. Dette kan tolkes som å være en konsekvens av gradvise endringer i pedagogiske prosesser hvor faglig og pedagogisk praksis i større grad har blitt innrettet mot studentenes læreprosesser. Med dette som utgangspunkt vil faglig og pedagogisk praksis imidlertid lett kunne bli rettet inn mot ”gjennomsnittsstudenten”. Slik tilrettelegging av studentenes læreprosesser vil imidlertid kunne dra akademiske institusjoner i retning av å senke krav til faglig nivå. Som det ble påpekt av flere informanter, vil høyere akademiske utdanningsinstitusjoner i større grad kunne bli ”servicehøgskoler” for studentene. Paralleller til hvordan undervisnings- og vurderingsaktiviteter foregår innenfor videregående skole kom her til uttrykk, slik det også ble hevdet av flere informanter. Det ble dessuten stilt spørsmål ved om studentene i samme grad som før ble opplært til selvstendighet. En annen problemstilling som også kom var om studentene i større grad utviklet dybdekunnskaper innenfor enkeltområder, og at breddekunnskaper på den måten ble noe mindre vektlagt enn før reformen.

En konsekvens av endringer i pedagogisk praksis som ble påpekt, var at faglig frontpersonale brukte mer tid på undervisning og veiledning enn før reformen. Slikt merarbeid ble opplevd å gå på bekostning av tid til faglig utvikling og FoU. Faglig utvikling ble nedprioritert på bekostning av tid til pedagogisk utviklingsarbeid og mer formative læreprosesser. Spenninger mellom vektlegging av pedagogiske prosesser og tid til egen fagutvikling, kom til uttrykk. Institusjonelle vurderingssystemer belønnet imidlertid bare delvis at det ble lagt mer arbeid ned i å forbedre undervisnings- og vurderingsaktiviteter i henhold til intensjoner og føringer i

KR. Dette kan i neste omgang ha blitt opplevd som doble signaler. Slike doble signaler kan ha bidratt til ytterligere usikkerhet med hensyn til hvor mye tid faglig frontpersonale skulle legge ned i pedagogisk endrings- og forbedringsarbeid i forhold til andre utviklingsoppgaver.

I tillegg opplevde faglig frontpersonale at KR førte til administrativt merarbeid, særlig i de tidlige fasene av iverksettingsprosessene. Opplevelser av administrativt merarbeid forsterket inntrykket av at iverksetting av reformen gikk på bekostning av tid til faglig utviklingsarbeid. Spenninger mellom vektlegging av administrativt og faglig-pedagogiske arbeid kom til uttrykk. Økt byråkratisering i kjølvannet av reformen kan ha forsterket opplevelser av at faglige og pedagogiske endrings- og iverksettingsprosesser ble nedprioritert på bekostning av administrative prosesser.

6.6 Forskningsfunn samt teoretiske og praktiske implikasjoner

6.6.1 Innholdet i Kvalitetsreformen

- KR fremstod som uklar og mangslungen, med intensjoner og føringer både av administrativ og faglig-pedagogisk karakter.
- Innholdet i reformen ble bare delvis godt forstått.
- Administrative intensjoner og føringer ble prioritert på bekostning av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer av mindre konkret karakter.
- Administrative intensjoner og føringer hadde i større grad konkrete tidsfrister knyttet til seg og ble derfor opplevd som mer resultatdrevne enn faglige og pedagogiske endringer. Mer strukturelle og formelle administrative endringer var lettere å forholde seg til.
- Kvalitetssystemet fremstod primært som et administrativt styrings- og kontrollsystem.
- Intensjoner og føringer i KR ble bare delvis blitt satt i strategisk perspektiv i form av å bli sett på som sentrale med sikte på å fremme høgskolens konkurranseposisjon.

6.6.2 Kontekstuelle forhold

- Kontekstuelle forhold reflekterte adhocratiske organisatoriske trekk i form av at tilpasninger til faglig og pedagogisk intensjoner og føringer i reformen i stor grad ble foretatt på individuell faglig aktørplan.

- Adhokratiske organisatoriske trekk var mindre typisk innenfor Studieretning for sykepleieutdanning enn innenfor de to andre observasjonsenhetene.
- Institusjonelle belønnings- og vurderingssystemer reflekterte i liten grad intensjoner og føringer i KR.

6.6.3 Organisatoriske iverksettingsprosesser

- Iverksettingsprosessene i de tre observasjonsenhetene fremstod som fragmenterte og preget av manglende kontinuitet. Mange samtidige endringsprosesser tok i perioder særlig fokus bort fra iverksetting av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen.
- Iverksetting av faglige og pedagogiske endringer utviklet seg i stor grad nedenfra, som ”bottom-up” prosesser. Administrative endringer ble initiert gjennom ”top-down” intervensjoner.
- Iverksettingsprosesser knyttet til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen var preget av individuelle valg og tilpasninger foretatt av faglig frontpersonale.
- Det eksisterte underliggende spenninger mellom pedagogiske og faglige prioriteringer med sikte på utvikling og forbedring av studiekvalitet.
- Faglige aktører med høyest akademisk kapital var minst positive til sterkere prioritering av pedagogiske prosesser fordi dette gikk på bekostning av faglig utvikling og forskning.
- Mapper” fremstod som det sentrale pedagogiske uttrykket for pedagogisk reorientering med utgangspunkt føringer fra toppledelsen i høgskolen.
- Det kom til uttrykk forskjeller mellom observasjonsenhetene med hensyn til pedagogiske tilpasninger til reformen, særlig når det gjaldt hvor stor vekt ”mapper” skulle utgjøre av total karakteren i et fagemne.
- Mellomlederne innehadde en nøkkelrolle i iverksettingsprosessene i brytninger mellom ”top-down” styring med utgangspunkt i administrativ og mer ”bottom-up” faglig-pedagogisk logikk.
- Innholdet i reformen, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultatmål ble bare delvis sett i sammenheng.

6.6.4. Resultater

Administrative resultater

- Ny organisasjonsstruktur for å gjøre høgskolen bedre innrettet mot iverksetting av reformen, ble iverksatt i henhold til planer.
- Administrative systemer og rutiner som reflekterte formelle og strukturelle endringer i KR, kom på plass innen tidsfrister. Dette gjaldt for eksempel ny gradstruktur, nytt karaktersystem, ulike studieadministrative endringer, systemer for internasjonalisering, samt systemer for utdanningsplaner.

Faglig-pedagogiske resultater

- Iverksetting av endringer i pedagogisk praksis førte til bedre læreprosesser for studentene.
- Endringer i pedagogiske prosesser har bidratt til at studentene arbeider jevnere enn før iverksetting av reformen, men på en mer lærerstyrt måte.
- Endringer av læreprosessene i form av mer lærerstyrte prosesser fremstod særlig som velegnet for at ”gjennomsnittsstudenten” skulle lykkes bedre.
- Sterkere vektlegging av pedagogiske prosesser gikk på bekostning av tid til faglig utviklingsarbeid og FoU-prosjekter.

7. Analyse av ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser

7.1 Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser

Enhver endringsprosess har ulike fasetter eller dimensjoner. Det vil dessuten ofte være slik at forutsetningene endres etter hvert som iverksettingsprosessene skrider fram. Organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser fremstilles ofte som sekvensielle i form av at endringsfasene følger etter hverandre (Lewin 1949). I Lewins modell var de tre fasene ”unfreeze”, ”change” og refreeze”, hvor ”unfreeze” var fase 1, ”change” fase 2, og ”refreeze” fase 3. Et bedre bilde av utviklingsforløpet i planlagte organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser enn sekvensielle fasemodeller, er antagelig et som fremstiller sykluser av overlappende og skiftende problemfelt eller bekymringer. En syklisk fasemodell vil kunne bestå av forankring, organisatorisk aksept, ny handling, og stabilisering (Hennestad et al. 2006: 141). I en slik fasemodell vil en gå frem og tilbake mellom de forskjellige fasene og ikke sekvensielt fra fase 1 og så videre til neste, som i Lewins modell. Kanskje var forankringen eller den organisatoriske aksept ikke god nok slik at en må gå tilbake til forankringen. Kanskje var tiltakene ikke egnet til forsterkning og stabilisering, eller kanskje vil det noen ganger være nødvendig med eksplisitt fokus på et eller flere aspekter ved innholdet i det som ønskes endret.

En kan vanskelig tenke seg planlagte eller styrte endringer som ikke starter med forankring. Det må antas å være en grunnleggende forutsetning at toppledelsen selv støtter organisatoriske endringer og oppfattes å drive iverksettingsprosessene i ønsket retning. Deretter vil en vellykket utvikling gjerne innebære en sirkulær bevegelse mot stabilisering av den nye retningen. Før en imidlertid kommer til en gjennomgripende stabilisering, vil en, i varierende grad og på ulike måter, gå frem og tilbake mellom de ulike fasene.

Med utgangspunkt i slike fasemodeller blir ledelse av planlagte organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser å håndtere utfordringer som en står overfor i slike prosesser; med andre ord å manøvrere gjennom et organisatorisk ”endringsrom” (Hennestad et al. 2006). ”Endringsrommet” er en illustrasjon av en endringsituasjon hvor en skal føre organisasjonen fra en nåsituasjon til en ønsket fremtidig situasjon. Endringsutfordringen blir å betrakte som

en reise gjennom dette endringsrommet. Denne reisen vil ofte gå gjennom ukjent farvann eller terreng; et terreng som hele tiden i større eller mindre grad er i dynamisk endring. ”*Change is a journey, not a blueprint*” (Fullan 1993; Trowler 1998:156). Jo mer uklar den fremtidige situasjonen fortøner seg, jo vanskeligere vil det være å gripe fatt i endringsoppgavene i endringsrommet, i denne sammenheng forstått som iverksetting av endringer i den organisatoriske hverdagsvirksomheten. Når det gjelder ledelse av iverksetting av KR, handlet det blant annet om å forholde seg til det innholdsmessige i det som skulle endres, kontekstuelle forhold, og til resultatmål. Det handlet også om å forholde seg til den uformelle organisasjonen i større eller mindre grad bevege seg i andre retninger enn det som i utgangspunktet var tilsiktet.

Kunnskaper om utøvelse av ledelse

Aristoteles skilte mellom tre kunnskapsformer eller vitenskaper: *teoretiske vitenskaper (episteme)*, *praktiske vitenskaper (fronesis)* og *produserende vitenskaper (techne)* (Aristoteles 1999). Episteme var kunnskap om det universelle; om lover og ontologi. Fronesis var kunnskap om det partikulære; om ”praktisk persepsjon” - med sikt på å finne universelle prinsipper vil kunne anvendes på det partikulære. Techne var kunnskaper om produserende vitenskaper; om ”kunnen”, for eksempel i form av håndverk, retorikk og diktekunst (Aristoteles 1999). Fronesis fremstår slik sett som noe som ligger mellom techne og episteme som er knyttet til praktisk handling, og hvor vi i tillegg til strukturelle aspekter, problemstillinger knyttet til individuell motivasjon, og forhold av kulturell og symbolsk karakter, også beveger oss inn i etiske og maktpolitiske aspekter ved organisasjonens hverdagsvirksomhet (Hauge & Holgernes 2002).

Dersom vi med utgangspunkt i Aristoteles sin tredeling av kunnskapsformer trekker paralleller til *ledelse* av organisatoriske iverksettingsprosesser, vil funksjoner i endringsrommet kunne relateres til fronesis. Fronesis er knyttet til praktisk fornuft. Praksis, slik Aristoteles brukte begrepet, var handlinger eller funksjoner i endringsrommet som hadde med det sosiale liv i organisasjonen å gjøre (Reeve 1995, Thomassen 2006). Fronesis som praktisk skjønn innebærer en reflekterende bevegelse hvor mer generelle kunnskaper og begreper tilpasses det særegne ved den enkeltstående organisasjon og situasjon. Allmenne regler og prinsipper

fortolkes og får mening gjennom den konkrete situasjon - og situasjonen igjen fortolkes og får mening i lys av allmenne regler og prinsipper.

En slik fortolkning av fronesis innebærer imidlertid at en leder ikke kan trekke instrumentelle veksler på begreper, teorier, modeller og metaforer relatert til organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Relasjoner mellom teoretiske modeller og det partikulære i form av en enkelthendelse og/eller situasjon kan ikke eksakt predikeres eller subsumeres (Hempel 1974). Den dyktige leder utøver intervensjoner i organisatoriske iverksettingsprosesser ved å trekke veksler på teoretisk kunnskap om endrings- og iverksettingsprosesser, men tilpasser handlinger til aktuell kontekst og situasjon.

Slike teorier om ledelse av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser vil kunne karakteriseres som "middle-range" teorier (George & Bennett 2005). Med "middle-range" teorier menes teorier som vil være relevante for kontekster og situasjoner som har likhetstrekk med den aktuelle kontekst og situasjon. Persepsjon og fortolkning av kontekst og situasjon blir derfor en forutsetning for utøvelse av gode funksjoner i endringsrommet hvor den kloke leder fremstår som en reflektert praktiker (Schøn 1983), men samtidig som en leder som trekker veksler på endringsorienterte ledelsesteorier og på organisatoriske prosessteorier (Gjøsæter 2006c).

Endringsledelse kan på dette grunnlag betraktes som funksjoner i endringsrommet hvor en som leder er en "medvandrer" underveis på "endringsreisen" for eventuelt å justere kursen etter hvert som dette fremstår som nødvendig. "Underveisledelse" blir dermed en viktig del av det å håndtere organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser (Hennestad et al. 2006). Dette betyr ikke at det å stake ut kursen i form av å etablere ambisjoner og mål ikke også vil være viktig. Ledelse av prosessene underveis vil imidlertid være minst like viktig. Kursen må i større eller mindre grad justeres underveis på endringsreisen, blant annet avhengig av hvor langt en er kommet i prosessen. Hvor langt en opplever å være kommet, vil igjen være relatert til tidsperspektiver. Forholdet til tidsperspektiver fremstår derfor som et sentralt aspekt ved endrings- og iverksettingsprosesser som påvirker hva som fremstår som velegnede ledelsesintervensjoner i organisatoriske iverksettingsprosesser.

7.2 Ledelsesintervensjoner i organisatorisk iverksettingsprosesser

Huy (2001a: 610) introduserte fire idealtyper knyttet til ledelsesintervensjoner i organisatoriske iverksettingsprosesser. De fire intervensjonsstrategiene fremstod som velegnet for mitt analyseformål i og med mitt fokus var på ledelse av iverksettingsprosesser sett i et organisatorisk perspektiv. Samtidig var forholdet til *tid* et implisitt element i de fire intervensjonsstrategiene. Dette bidro til å sette den longitudinelle casestudien inn i tidsperspektiver. De fire intervensjonsstrategiene var:

- *”top-down” intervensjoner*
- *teknisk-administrative intervensjoner*
- *læringsorienterte intervensjoner*
- *sosialiserende intervensjoner*

”Top-down” intervensjoner kan karakteriseres ved at de blir utøvd av (topp-)ledelsen. Iverksetting forutsettes gjerne å skulle skje innen bestemt tidsfrister, ofte helt eller delvis styrt av eksterne interessenter. Slike ”top-down” intervensjoner legger derfor i stor grad til grunn et kvantitativt tidsperspektiv, metaforisk i form av mekanisk klokkeid (Huy 2001a). Teknisk-administrative intervensjoner er i større grad relatert til interne organisatoriske forhold og bygger dessuten ofte på administrativ logikk med fokus på systemer og rutiner knyttet til konkrete arbeidsprosesser i organisasjonen (Juran 1967, Hammer & Champy 1993). Tidsperspektivet er gjerne middels langt.

Læringsorienterte intervensjoner er i større grad relatert til individuelle psykologiske forhold, typisk med et mellomlangt tidsperspektiv. Her er den enkelte aktørs kvalitative ”indre” opplevelse av tid sentral (Schein 1992, Senge 1993). Sosialiserende intervensjoner er knyttet til sosialt konstruerte forhold av intern organisasjonsmessig natur, som interpersonelle relasjoner og felles organisatoriske verdier. Tidsperspektivet er typisk av langsiktig og gradvis karakter hvor sosiale og kulturelle forhold er styrende for hvordan tid oppleves (Hendry 1996, Quinn et al. 1997). Tidsbegreper virker samtidig inn på hva som fremstår som velegnede ledelsesintervensjoner.

7.2.1 "Top-down" intervensjoner

Teori E (Beer & Nohria 2000) blir trukket fram som velegnet med sikte på iverksetting av konkrete og formelle organisatoriske endringer. Slike intervensjoner hevdes å være velegnet når det foreligger konkrete tidsfrister med hensyn til når endringer skal være gjennomført (Huy 2001a). (Topp-)ledelsen fremstår som sentrale handlende aktører, og medarbeiderne i organisasjonen forventes å handle på grunnlag av planer og tiltak som (topp)ledelsen legger opp til. Tilpasninger til forventninger og krav har likhetstrekk med design og posisjoneringsskoler innenfor strategisk ledelse (Porter 1980).

Når det gjaldt iverksetting av intensjoner og føringer i Kvalitetsreformen, ble administrative endringer all hovedsak iverksatt innenfor tidsfrister uten at dette medførte at faglig frontpersonale gav uttrykk for opplevelser verken av positiv eller negativ karakter. Dette kan tolkes som at administrative endringer i liten grad berørte faglige aktører. Endringer av administrative systemer og strukturer var noe som helt eller delvis var frakoplet faglige og pedagogiske prosesser. Når det derimot gjaldt intervensjoner som påvirket faglige og pedagogiske prosesser, hadde "top-down" intervensjoner i større grad en tendens til å utvikle negative følelser blant faglig frontpersonale. Den enkelte faglige aktør ønsket størst mulig frihet med hensyn til å utvikle og forbedre prosessene selv - og minst mulig styring gjennom "top-down" intervensjoner.

Et eksempel på "top-down" intervensjoner i faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser var pålegg om bruk forventningskontrakt innenfor alle fagemner for å avstemme forventninger mellom faglærere og studenter. Et annet eksempel var pålegg som ble gitt innenfor en av observasjonsenhetene om at minst 70 % av karakteren i et fagemne skulle baseres på mappeevaluering. Felles for begge disse to ledelsesintervensjonene var at de førte til utvikling av negative følelser overfor iverksetting av tiltakene. Selv om den enkelte faglige aktør kanskje forsto intensjonene som lå bak de pålagte tiltakene, førte ikke intervensjonene til at faglig frontpersonale "la sjelen sin i" å iverksette tiltakene. Intervensjonene førte til at faglig frontpersonale i større eller mindre grad utviklet negative følelser overfor de pålagte endringene i stedet for å bruke tid og energi på mulige forbedringer med utgangspunkt i intensjoner og føringer i KR.

7.2.2 Teknisk-administrative intervensjoner

Teknisk-administrative intervensjoner blir trukket fram som velegnet sikte på iverksetting av endringer knyttet til interne systemer, arbeidsprosesser og rutiner (Huy 2001a). Et eksempel på slike endringer innenfor interne systemer og rutiner, var nytt kvalitetssystem. Slike iverksettingsprosesser baserer seg gjerne på teknisk og/eller systemadministrativ logikk med hensyn hvordan interne arbeidsprosesser bør tilrettelegges (Hammer & Champy 1993).

Teknisk-administrativ kvalitetstenkning legges gjerne til grunn (Juran 1967). Rollen som endringsagent fremstår som analytikerens som analyserer, designer og utvikler systemene på basis av normativ systemtenkning (Huy 2001a). De som er med i utviklingsarbeidet fremstår som system- og rutinetenkerne, mens medarbeiderne i organisasjonen blir utførere som må innrette seg etter nye systemer og rutiner.

Endringer i interne systemer og rutiner basert på teknisk-administrative ledelsesintervensjoner ble opplevd å føre til merarbeid for faglig frontpersonale, særlig i tidlige faser av iverksettingsprosessene. Opplevelse av administrativt merarbeid som følge av iverksetting av KR, kan imidlertid også være et uttrykk for at faglig frontpersonale ikke følte eierskap til de administrative endringene fordi de bare delvis hadde vært med på å utvikle dem. Systemene var "not invented here" (Cummings & Mohrman 1987). Andre hadde vært tenkere og analytikere når det gjaldt utvikling av de nye arbeidsprosessene. Pålegg om å utføre slike teknisk-administrative oppgaver på nye og gjerne mer effektive måter, ble opplevd som ekstraarbeid som han eller hun bare delvis så den faglige og pedagogiske nytteverdien av. Opplevelser av administrativt merarbeid som følge av iverksetting av nye systemer og rutiner fremstod dessuten som mest utbredt i tidlige faser, og mindre uttalt i senere faser av iverksettingsprosessene. Endringer i opplevelser i løpet av iverksettingsprosessene kan derfor være relatert til at det å ta i bruk nye administrative systemer og rutiner krevde ekstra tid og oppmerksomhet i begynnelsen.

Administrativt merarbeid som følge av iverksetting av reformen kan imidlertid også ha vært en reell arbeidsmessig merbelastning for faglig frontpersonale. En mulig årsak til dette kan ha vært knyttet til at KR innebar føringer *både* om å øke faglig og pedagogisk studiekvalitet *og* å gjøre organisasjonen mer effektiv. Slik sett kan iverksetting av reformen ha ført til merarbeid for faglig frontpersonale på to måter, nemlig i form av krav om faglige og pedagogiske kvalitetsforbedringer som krevde ekstra tidsressurser *og* administrativt merarbeid som følge

av at en måtte tilpasse seg nye teknisk-administrative prosesser. Med utgangspunkt i at administrativ logikk i stor grad dominerte iverksettingsprosessene, kan administrativt arbeid i større grad ha blitt lagt på faglig frontpersonale i stedet for på administrative støttefunksjoner enn dersom faglig-pedagogisk logikk i større grad hadde vært dominerende.

Sett fra et ledelsesståsted kan det fremstå som naturlig at administrative oppgaver som er nært knyttet til faglig og pedagogisk virksomhet i større grad utføres av de som i praksis sitter nærmest faglige og pedagogiske arbeidsprosesser, nemlig faglig frontpersonale. Vektlegging *både* av kvalitetsforbedring av faglige og pedagogiske prosesser *og* effektivisering av prosessene, vil imidlertid kunne bli oppfattet som dobbelkommunikasjon. Fra et faglig ståsted vil det kunne oppstå forvirring om hvorvidt reformen egentlig er en kvalitetsreform - eller om den like mye er en kvantitetsreform som legger opp til å effektivisere *både* administrative *og* faglig-pedagogiske prosesser. Dette vil særlig være tilfelle dersom slike doble signaler ikke tas opp til eksplisitt drøfting.

7.2.3 Læringsorienterte intervensjoner

Formålet med læringsorienterte intervensjoner vil typisk være å endre kognitiv forståelse for et fenomen blant aktørene i en organisasjon (Huy 2001a). Som rollemodell vil en endringsleder som legger til grunn læringsorienterte intervensjoner fremstå som lærer, filosof eller psykolog som klargjør ny forståelse for endringer som planlegges iverksatt. De som er målgruppe for læringsorienterte intervensjoner kan karakteriseres som "fengslet" i sine gamle forståelsesrammer (Morgan 1986), og derfor trenger hjelp for å frigjøre seg fra dette "arvegodset".

Når det gjelder læringsorienterte ledelsesintervensjoner knyttet til iverksetting av reformen, innebar slike intervensjoner blant annet å legge til rette for at "det nye" i reformen ble drøftet og konkretisert slik at det ga mening for den enkelte faglige aktør. Å initiere læreprosesser som bidro til å klargjøre "hva og hvorfor", fremstod som sentralt. "Sensemaking" og "sensegiving" (Weick 1979, Gioia & Chittipeddi 1991, Weick 1995) med sikte på å utvikle forståelse for hva reformen egentlig innebar, var derfor viktig, både i tidlige faser og underveis i prosessene. Slike meningsdannende aktiviteter var knyttet til hvordan det ledelsesmessig ble

lagt til rette for intellektuelle og praktiske diskurser i høgskolen og innenfor den enkelte observasjonsenhet.

Et eksempel på behovet for læringsorienterte ledelsesintervensjoner i form av sensemaking” og ”sensegiving”, var i forbindelse med føringer om å ta i bruk ”mapper” i læreprosessene med sikte på å utvikle en mer grunnleggende forståelse for formative læreprosesser (Dyste og Engelsen 2005) - med ”mapper” som formative pedagogisk ”verktøy”. Dette fremstod som nødvendig for å endre gamle forståelsesrammer dominerte av summativ pedagogisk tenkning. Slike ledelsemessige intervensjoner ble imidlertid bare delvis foretatt. På den annen side bidro ønsker om autonomi i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser til at faglig frontpersonale i liten grad ønsket slik hjelp til å endre gamle forståelsesrammer knyttet til faglige og pedagogiske prosesser.

Endringsledelse og læring

Læringsorienterte intervensjoner var særlig relevant med sikte på å mestre nye undervisnings- og veiledningsprosesser. En slik mestring av nye undervisnings- og veiledningsprosesser forutsatte tilrettelegging for læring og eksperimentering. Tilrettelegging for læring og eksperimentering impliserte at læring underveis i iverksettingsprosessene fremstod som sentralt (Wadel 2004). Wadel (2004) opererer med fire slike mellomliggende læringsforhold som han også kaller for læringsdisipliner. De fire læringsdisiplinene er: *ledelseslæring*, *læringsledelse*, *endringslæring* og *læringsendring*. Ledelseslæring har å gjøre med at endringsledelse med sikte på å utvikle lærende organisasjoner også bør innebære læringsledelse. Læringsledelse er relatert til å lære om ledelse underveis i prosessene. Endringslæring har å gjøre med at lærende organisasjoner også bør være lærende med hensyn til endring. Læringsendring er knyttet til at lærende organisasjoner også innebærer å være lærende med hensyn til læring.

I de organisatoriske endringsprosessene med sikte på iverksetting av KR, var alle disse fire læringsdisiplinene i større eller mindre grad sentrale. Endringsledelse som læringsledelse var særlig viktig når det gjaldt iverksetting av innholdsmessige forhold av mer abstrakt og langsiktig karakter (Huy 2001a). Læringsledelse var derfor et viktig element i ledelsemessig

håndtering av organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen.

Datamaterialet fremstod som noe tvetydig når det gjaldt hvordan faglige aktørers opplevde utøvd læringsledelse. På den ene side ble det etterlyst en større ledelsesmessig forståelse for faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Faglig frontpersonales ønsker om frihet i faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser tilsa imidlertid at en primært ønsket ledelsesmessig tilrettelegging for at eventuell ny pedagogisk praksis kunne vokse fram som ”bottom-up” prosesser. Særlig møtte intervensjoner som tenderte i retning av å ha preg av ”top-down” tilnærminger motstand blant faglig frontpersonale.

7.2.4 Sosialiserende intervensjoner

Sosialiserende intervensjoner kan karakteriseres ved at de har et mer langsiktig tidsperspektiv som er innrettet mot gradvise endringer av intersubjektivt etablerte sosiale normer (Huy 2001a). Slike utviklingsprosesser vil være normative med utgangspunkt i individuelle og organisatoriske erfaringer. Metaforisk kan utvikling av sosiale normer derfor forstås som noe som vokser organisk fram gjennom en form for sosial organisatorisk systempåvirkning. Sosial læringsteori legges gjerne til grunn som analytisk rammeverk eller diagnostiserende modell (Hendry 1996, Quinn et al. 1997). Målet vil for eksempel kunne være å utvikle en mer selvstyrt og demokratisk organisasjon bestående av arbeidsgrupper som er i en form for kontinuerlig læringsmodus (Senge 1990, Nonaka et al. 2001, Busch et al. 2003).

Sosialiserende intervensjoner i form av ledelsesmessig tilrettelegging for organisasjonslæring (Argyris & Schön 1996) og kunnskapsledelse (Nonaka 1994, Krogh et al. 2001, Busch et al. 2003), vil være nært knyttet til å utvikle organisasjonen mot å komme i en mer kontinuerlig utviklingsmodus.

Når det gjaldt iverksetting av Kvalitetsreformen, var den største utfordringen å utvikle ny faglig og pedagogisk praksis med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen. Teoretisk og praktisk forståelse for innholdet i KR var noe som gradvis ble utviklet etter hvert som en skapte mening ut fra ”det nye” som reformen representerte, og prøvde ut og eksperimenterte med endringer i undervisnings- og vurderingsprosesser. Iverksetting av reformen begynte med at det ble satt ned grupper som skulle klargjøre hva KR innebar av endringer sammenlignet

med dagens praksis. Dette førte til at det i større grad ble snakket om innholdet i reformen. I overgangsperioden mellom ny og gammel organisasjonsstruktur, med samtidige lederskifter, kom imidlertid iverksettingsprosessene inn i en stillstandsperiode. Først etter at ny organisasjon var på plass kom det igjen ”momentum” i iverksettingsprosessene. Endringene fant sted gjennom en stadig økende ”praktisk bevissthet” som gikk fra *hva til hvordan* faglige og pedagogiske prosesser skulle praktiseres på nye måter.

Sosialiserende ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene innenfor de tre observasjonsenhetene

Ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene innenfor de tre observasjonsenhetene med sikte på faglige og pedagogiske endringer i henhold til intensjoner og føringer i reformen, varierte innenfor de tre enhetene - og også blant faglig frontpersonale innenfor de enkelte observasjonsenhetene. Utøvelse av ledelsesmessige intervensjoner med sikte på iverksetting av administrative endringer, som ”top-down” og teknisk-administrative ledelsesmessige intervensjoner, var dominerende. Sosialiserende ledelsesmessige intervensjoner som i større grad fremstod som velegnet med sikte på iverksetting av faglig og pedagogiske endringer, ble bare delvis prioritert.

Datamaterialet indikerte at det innenfor Studieretning for sykepleiefag i større grad ble utøvd sosialiserende lederintervensjoner med sikte på å utvikle felles måter å utøve undervisnings-, veilednings-, og vurderingsaktiviteter på. Slike sosialiserende intervensjoner medførte imidlertid at enkelte faglige aktører opplevde at det ble for sterk uniformering og standardisering av pedagogiske prosesser.

Innenfor Studieretning for økonomisk-administrative fag fant endringer i faglige og pedagogiske undervisnings- og vurderingsprosesser i stor grad sted på individuell basis. Selv om det ble avholdt samlinger innenfor studieretningen med fokus på faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen, ble slike samlinger i stor grad opplevd som ”happenings” som bare delvis bidro til mer omforent forståelse for faglige og pedagogiske prosesser i observasjonsenhetene. Den enkelte faglige aktør forble i stor grad ”privatpraktiserende” innenfor sine fagemner, med unntak av fagemner som flere delte, eller i tilfeller av nære faglige og personlige relasjoner.

Innenfor Studieretning for ingeniørfag ble sosialisierende intervensjoner blant annet utøvd i form av flere samlinger hvor særlig mapper som pedagogisk ”verktøy” var et sentralt tema. Slike intervensjoner ble kombinert med ”top-down” intervensjoner med føringer om at mappeevaluering skulle utgjøre minst 70 % av total karakteren i et fagemne. Kombinasjonen av ledelsesintervensjoner av ”top-down” og mer ”bottom-up” karakter førte imidlertid til utvikling av negative emosjoner overfor å eksperimentere med nye undervisnings- og veiledningsformer.

Et annet forhold som påvirket holdninger til sosialisierende ledelsesmessige intervensjoner, var at iverksettingsprosessene var meget tidkrevende. Med relativt begrenset tid avsatt til samlinger og gruppeaktiviteter, ble slike aktiviteter opplevd å gå på bekostning av tid som faglig frontpersonale hadde til forberedelser til forelesninger og veiledning, samt til egne FoU-prosjekter. Til tross for dette utviklet det seg en gjennomgående praksis innenfor alle tre observasjonsenhetene i retning av sterkere vektlegging av formative pedagogiske prosesser hvor ”mapper” var sentrale medierende verktøy i læreprosessene. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom at de fleste faglige aktører innenfor Studieretning for ingeniørfag ikke ønsket å gå tilbake til tradisjonelle summative evalueringsformer i form av skriftlig slutteksamen etter at det igjen ble åpnet opp for det.

7.3 Resultater

7.3.1 Administrative resultater

”Top-down” og teknisk-administrative ledelsesintervensjoner var velegnet med sikte på iverksetting av administrative endringer. Hvorvidt endringer i administrative systemer og rutiner førte til *kvalitative forbedringer*, gikk imidlertid ikke studien nærmere inn på. Dette er derfor en problemstilling som kunne vært grunnlag for ytterligere studier.

7.3.2 Faglige og pedagogiske resultater

Når det gjaldt faglige og pedagogiske resultater, varierte disse innenfor de tre observasjonsenhetene. Sentrale faglige og pedagogiske resultater innenfor de enkelte enhetene var:

Studieretning for ingeniørfag

I Studieretning for ingeniørfag ble ledelsesmessig håndtering av iverksettingsprosessene opplevd som enkeltkretspreget og noe ”mekaniske”, blant annet på grunn av manglende forståelse for intensjoner og føringer i reformen. Ledelsesintervensjoner med føringer om at minst 70 % av totalkarakteren i et fagemne skulle baseres på mappeevaluering, førte til utvikling av negative følelser overfor reformen. ”Top-down” intervensjoner i iverksettingsprosessene medførte dessuten at faglige og pedagogiske endringer bare delvis ble opplevd som ”oppfunnet her”. Til tross for at det utviklet seg negative emosjoner overfor KR, forelå det imidlertid ikke sterke ønsker om å gå tilbake til ”gode, gamle dager” utelukkende med summative evalueringsformer - og uten mapper som formative pedagogiske ”verktøy” - etter at det fra ledelsens side igjen ble gitt åpnet opp for det.

Studieretning for økonomisk-administrative fag

I Studieretning for økonomisk-administrative fag fremstod også ”mapper” som et sentralt pedagogisk verktøy når det gjaldt endringer i etablert pedagogiske praksis. Som for Studieretning for ingeniørfag manglet imidlertid mer grunnleggende forståelse for pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Ledelsesmessig håndtering fremstod som ”ad-hoc preget” med mer sporadiske læringsorienterte og sosialiserende intervensjoner. På den annen side ønsket ikke faglig frontpersonale *for* aktive læringsorienterte og sosialiserende ledelsesmessige intervensjoner. Faglige aktører hadde også her sterke ønsker om individuell frihet i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser og foretrakk i stor grad å være ”privatpraktiserende” innenfor sitt fagemne. Refleksjoner rundt alternative evalueringsformer foregikk dessuten bare sporadisk gjennom mer kollektive diskurser.

Studieretning for sykepleieutdanning

I Studieretning for sykepleieutdanning eksisterte en gjennomgående oppfatning av at en hadde nådd faglige og pedagogiske resultater i henhold til intensjoner og føringer i reformen. På den annen side ble det gitt uttrykk for at endringer i faglig og pedagogisk praksis hadde ført til standardisering og uniformering av undervisnings- og veiledningsprosesser, og at dette begrenset mulighetene for individuell faglig og pedagogisk eksperimentering og utvikling. Faglige og pedagogiske endringer som ble introdusert gjennom KR, var i stor grad i pakt med nylig gjennomførte endringer i henhold til ny rammeplan for sykepleieutdanninger i Norge.

Innholdsmessige likhetstrekk med tidligere reformer gjorde at iverksetting av faglige og pedagogiske endringer ble opplevd som mindre ressurskrevende enn innenfor de to andre observasjonsenhetene. Dessuten var det tilsynelatende større absorberende kapasitet for iverksetting av mer formative læreprosesser, blant annet i form ”mapper” som pedagogiske verktøy, enn innenfor de to andre studieretningene. Det hersket imidlertid også her usikkerhet med hensyn til forståelse for formative læreprosesser i forhold til summative, og for hvordan disse kunne kombineres på best mulig måte.

7.4 Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor en akademisk institusjon

Et sentralt funn i analyse av organisatoriske iverksettingsprosesser var at administrative intensjoner og føringer i reformen ble prioritert på bekostning av faglige og pedagogiske endringer. Dette skyldtes blant annet at administrative endringer var av mer konkret karakter enn faglige og pedagogiske endringer, og at det var knyttet tidsfrister til når slike administrative endringer skulle være på plass. Faglige og pedagogiske endringer var mindre konkrete og fremstod som vanskeligere å konkretisere til praktiske tiltak. I og med at innholdet i faglige og pedagogiske endringer i større grad var av mer abstrakt karakter, var slike endringer vanskeligere å gjøre resultatdrevne og å måle ved hjelp av tradisjonelle økonomisk-administrative målesystemer. Det var dessuten sjeldnere knyttet konkrete tidsfrister til når faglig-pedagogiske endringer skulle være gjennomført, blant annet fordi mål og tiltak ofte var i kontinuerlig utvikling.

Når det gjaldt kontekst, ble høgskolen karakteriseres som et pluralistisk profesjonsbyråkrati, med sterke adhocratiske trekk. Spenninger mellom økonomisk-administrativ logikk og faglig logikk, kom til uttrykk. Disse fagnormene var delvis i konflikt med den regelutvikling eller styrende logikk som dominerte innenfor det administrative systemet. Som leder innenfor en slik kontekst opererte en derfor i spenninger mellom ulike subkulturer og styringsidealer.

Endringsorientert ledelse innenfor et kunnskapsadhocrati

Ledelsesmessig håndtering av endrings- og iverksettingsprosesser innenfor et slikt kunnskapsadhocrati vil derfor forsterkes av spenninger mellom ulike logikker og subkulturer.

Ledelsesintervensjoner i faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser vil kunne oppleves som å frata faglige frontpersonale frihet i prosessene. Dette kan utvikle negative følelser overfor endringsinitiativ. Samtidig som faglig frontpersonale i slike organisasjoner generelt sett vil være opptatt av utviklingsmuligheter, vil det være sterke ønsker om at faglige og pedagogiske utviklingsprosesser skal skje på egne individuelle premisser, og ikke på basis av ”top-down” intervensjoner.

”In universities anything that requires the co-ordinated effort of the organization in order to start, is unlikely to be started. Anything that requires a co-ordinated effort of the organization in order to be stopped is unlikely to be stopped. The leading false expectation in academic reforms is that results can be obtained by top-down manipulation” (Trowler 1998: 33).

Å lede faglige og pedagogiske endringsprosesser med sikte på å motivere faglig frontpersonale til å bidra konstruktivt og aktivt i prosessene, fremstod derfor som en utfordring. ”Top-down” intervensjoner var bare delvis velegnet, særlig når det gjaldt målsetninger av mer kvalitativ faglig og pedagogisk karakter. Faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser måtte i større grad vokse fram nedenfra - som ”bottom-up” prosesser. Fagkulturelle normer og verdier fremstod som sentrale når det gjaldt hva som ga faglig frontpersonale retning med hensyn til hva som til enhver tid fremstod som meningsfullt å foreta endringer i og av, og hva som burde bevares.

”The link between organizational culture and implementation within academic institutions has been under-theorized. Theorized in this way the relationship between cultures and change becomes altogether much more uneven as change is interpreted and reacted to in different ways within the organization” (Trowler 1998: 29).

På den annen side vil det i forbindelse med iverksetting av offentlige reformer, som KR, ofte være behov for nettopp å intervenere i organisatoriske iverksettingsprosesser fordi det foreligger departementale føringer om endringer som pålegges iverksatt. Hvordan ledelsesmessige intervensjoner i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser skal håndteres, fremstår derfor som en utfordring innenfor akademiske institusjoner. Slike

akademiske institusjoner blir ofte karakterisert som “organiserte anarkier” (Cohan & March 1974). Anarkistiske ”bottom-up” tilbøyeligheter må derfor balanseres med ledelsesintervensjoner som fremstår som velegnede for å føre organisasjonen fremover på en mer koordinert måte enn det som er karakteristisk for organiserte anarkier. Sett fra et ledelses ståsted vil det være ønskelig å styre prosessene i retninger som fremstår som noe mer planlagte, og som gir en opplevelse av ledelsesmessig kontroll med utviklingsforløpet i iverksettingsprosessene. Ønske om å styre organisatoriske endringsprosesser innenfor akademiske institusjoner på mer planlagte måter kommer til uttrykk også i engelske studier: *”From a management perspective there was a clear need for change away from “the organized anarchy” or garbage can” model of management of change which universities apparently exemplified so well”* (Trowler 1998: 33).

På den annen side viste analysen at sterke adhokratiske trekk bidro til at det bare delvis fremstod som mulig å lede faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser gjennom ”top-down” intervensjoner. Faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser kunne ikke styres fullstendig rasjonelt, og utfallet av prosessene ikke nøyaktig predikeres (Mill 1843). Som endringsleder levde en derfor i stor grad med usikkerhet med hensyn til utfallet av iverksettingsprosessene. Kunnskaper om slike organisatoriske prosesser fremstår i stor grad som *”largely expost understanding”* (Taylor 1998).

Aktivitetsdrevne prosesser i forhold til resultatdrevne

Når det gjaldt iverksetting av administrative intensjoner og føringer i reformen, var prosessene innrettet mot å få administrative systemer og rutiner på plass innen gitte tidsfrister. Dette gjaldt særlig mer synlige og formelle systemer. Faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser var i større grad aktivitetsdrevne uten klare mål med hensyn til når spesifikke endringer og forbedringer skulle være på plass. Slike aktivitetsdrevne iverksettingsprosesser har en tendens til å bli for store og diffuse, og å gi dårlig grunnlag for læring (Hennestad et al. 2006). *”Successful change programs begin with results”*, hevder Schaffer & Thomson (1992). Effektive endringsprogrammer og prosesser er resultatdrevne heller enn aktivitetsdrevne. Å legge opp iverksettingsprosesser som var resultatdrevne, for eksempel i form av konkrete målsetninger på kort og lang sikt, fremstod imidlertid som

vanskeligere når det gjaldt og pedagogiske prosesser enn når det gjaldt mer formelle og strukturelle administrative endringer.

Teori E og teori O

Strategi E (Beer & Nohria 2000) kan hevdes å ha fremstått som den dominerende strategien når det gjaldt iverksetting av KR. Denne strategien var velegnet med sikte på iverksetting av innholdsmessige forhold av mer konkret og formell karakter. Samtidig ble strategi E delvis lagt til grunn også når det gjelder iverksetting av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Selv om det tidlig i iverksettingsprosessene ble lagt vekt på å utvikle forståelse både for administrative og faglig-pedagogiske implikasjoner av reformen, blant annet gjennom at det ble nedsatt grupper som studerte intensjoner og føringer innenfor nærmere definerte områder, ble ledelsesintervensjoner i stor grad rettet mot mer administrative endringer. Administrative endringer som det var knyttet konkrete tidsfrister til, ble prioritert på bekostning av mer abstrakte og langsiktige faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser. Endringer i faglige og pedagogiske praksis fordret dessuten intervensjoner av læringsmessig eller sosialiserende karakter. Slike mer langsikte ledelsesintervensjoner ble i større grad salderingsposter i en hektisk hverdag.

Kvalitet i faglige og pedagogiske prosesser innenfor en høgskole skapes gjennom verdiskapingskonfigurasjoner som har karakter av verdiverksted (Stabel & Fjeldstad 1998). Verdiverkstedets hovedarena består av faglig frontpersonale, som enkeltaktører eller i grupper av to eller flere, i samspill med studentene. Undervisnings- og veiledningsprosesser vil være preget av autonomi og kreativitet innenfor kulturelle rammer som reflekterer stor grad av frihet for den enkelte faglige aktør til å tilrettelegge prosessene slik hun/han selv vurderer som mest velegnet. Tilrettelegging av faglige og pedagogiske prosesser bygger på egen oppfatning av hva som vil være gode læreprosesser, men vil samtidig være påvirket av kulturelle normer for hva som bør karakterisere gode undervisnings- og veiledningsprosesser. Å lede organisatoriske iverksettingsprosesser med sikte på faglige og pedagogiske endringer ved å utelukkende legge til grunn strategi E, fremstod ikke som en velegnet intervensjonsstrategi. *”Over-centralization leads to over-control and resistance, but on the other hand solutions which are too decentralized lead to anarchy and chaos”* (Trowler 1998: 154).

Ledelsesintervensjoner innenfor akademiske institusjoner må balanseres mellom hensyn til behovet for ”top-down” koordinering og tilrettelegging for ”bottom-up” prosesser.

Mellomlederrollen

Analyse av ledelsesmessig håndtering av organisatoriske iverksettingsprosesser i de tre observasjonsenhetene tydeliggjorde at en som (endrings-)leder innenfor en høgskole opererte innenfor spenninger mellom sentrale ledelsesmessige føringer og tilrettelegging for desentrale ledelsesprosesser. Ledelsesmessige intervensjoner underveis i iverksettingsprosessene fremstod særlig som en utfordring for lederne av de tre observasjonsenhetene. For sterk desentralisering ville kunne føre til anarkistiske endrings- og iverksettingsprosesser, mens for sterk sentral styring kunne bli opplevd som overstyring av faglig frontpersonale som ønsket frihet i faglige og pedagogiske prosesser.

Som mellomleder møtte en slike spenninger i form av å være det relasjonelle knutepunktet mellom overordnede føringer om endringer i henhold til intensjoner og føringer i reformen, og den faglige og pedagogiske hverdagspraksis dominert av faglig frontpersonale. I forbindelse med iverksetting av KR ble mellomledelsen dratt i retning av å legge til grunn endringsstrategier som hadde karakter av strategi E. Dette skjedde til tross for at kanskje strategi O - eller kombinasjoner av strategi E og O - i større grad ville vært mer velegnet med sikte på iverksetting av faglige og pedagogiske endringer. På den annen side ville kanskje sterkere ”indirekte ledelse” (Yukl & Lepsinger 2004) i form av at det ble lagt mer vekt på mer felles iverksettingsprosesser av KR i høgskolen, kunne bidratt til å gjøre mellomledelsens funksjoner i ”endringsrommet” lettere.

7.5 Et metateoretisk perspektiv på ledelse av iverksettingsprosessene

Ledelsesmessig håndtering av iverksettingsprosessene kan også analyseres i et mer overordnet metateoretisk perspektiv. Jeg vil ta utgangspunkt i Caldwelles (2005, 2006) fire diskurser når det gjelder ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene. Caldwelles fire diskurser fremstår som særlig velegnet med sikte på å analysere forholdet mellom etablerte systemer og endringsprosesser - og mellom ulike typer ledelsesintervensjoner med sikte på å få til endringer i etablerte sosiale systemer. Modellen fremstår dessuten som særlig interessant for mitt forskningsformål i og med at den introduserer desentrale endringsagenter som mulige alternativer innenfor mer typiske kunnskapsorganisasjoner, slik min studie nettopp indikerte. Modellen tar utgangspunkt i to hoveddimensjoner når det gjelder ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser:

- *sentrale endringsagenter i forhold til desentrale*
- *systemer i forhold til (endrings-)prosesser*

Caldwells fire diskurser knyttet til roller som endringsagenter er:

- *rasjonalistiske*
- *kontekstualistiske*
- *distribuerte lederroller*
- *konstruktivistiske*

Sentrale og desentrale endringsagenter

Sentrale endringsagenter legger typisk en rasjonell ledelsestilnærming til grunn. Noen, vanligvis den formelle ledelsen, ”tenker”, og ansatte i organisasjonen skal utføre. Det foreligger med andre ord i større eller mindre grad et skille mellom ”hånd og ånd” (Hennestad et al. 2006). Desentrale endringsagenter er i sin mest ytterliggående form aktører som selv utvikler ny organisatorisk lærings- og undervisningspraksis uten at sentrale endringsagenter utøver aktive ledelsesintervensjoner.

Systemer og (endrings-)prosesser

Den andre dimensjonen er knyttet til forholdet mellom stabilitet representert ved eksisterende organisatoriske systemer, og endringsprosesser med sikte på å påvirke etablerte organisatoriske systemer. Utøvelse av endringsledelse finner sted i spenningsfeltet mellom eksisterende systemer og iverksettingsprosesser som har som formål å endre etablerte organisatoriske systemer. Etablerte systemer representerer stabilitet, mens iverksettingsprosessene er knyttet til å gjennomføre større eller mindre endringer innenfor eksisterende systemer. Spenningsfeltet mellom etablerte systemer og rutiner og endringsprosesser for å endre eksisterende systemer, er tidligere karakterisert som et ”endringsrom”. Dette ”endringsrommet” fremstår som kraftfelt mellom ulike organisatoriske krefter hvor noen trekker i retning av stabilitet og andre i retning av endring. Lederoppgaven som endringsagent handler med basis i endringsrommet som et kraftfelt om å påvirke endringskreftene slik at organisasjonen bryter med den etablerte likevekten og beveger seg mot en ny ønsket fremtidig tilstand (Hennestad et al. 2006).

Ulike diskurser og roller som endringsagenter

Karakteristika for de fire introduserte diskursene er:

- Rasjonalistiske diskurser, med vekt på perfekt rasjonalitet, ekspertise, autonome handlinger og intellektuell refleksjon.
- Kontekstualistiske diskurser knyttet til prosessuelle og politiske forhold.
- Distribuerte diskurser relatert til utvikling av læring i organisasjoner.
- Konstruktivistiske diskurser knyttet til endring uten aktive endringsagenter.

Top-down” intervensjoner kan hevdes å ha sterke likhetstrekk med roller som sentrale endringsagenter og rasjonalistiske endringsroller. I sin mest ytterliggående form fremstår en sentral endringsagent som motsatsen til en desentralisert og konstruktivistisk endringsrolle hvor det meste vil være opp til den enkelte faglige aktør. Kontekstualistiske og distribuerte lederroller vil være roller som ligger i mellomrommet mellom disse to endringsrollene.

Når det gjelder iverksetting av KR, kan utvikling av negative følelser som ”top-down” intervensjoner medførte tolkes som at rollen som sentral endringsagent fremstod som mindre velegnet med sikte på iverksetting av faglige og pedagogiske endringer innenfor en høyskole. Forståelse for kontekstuelle tydeliggjorde at ledelsesintervensjoner i faglige og pedagogiske prosesser i større grad fordret desentrale lederroller. Tilrettelegging av iverksettingsprosessene slike at de fremstod som fullstendig konstruktivistiske diskurser, vil imidlertid kunne oppleves som ”laissez faire” ledelse (Kaufmann & Kaufmann 2003) hvor formell ledelse helt eller delvis abdiserer fra sitt lederansvar.

Utøvelse av endringsorienterte ledelsesintervensjoner krevde evne til å balansere ulike og delvis motstridende organisatoriske krefter. Utviklingsretning og prosess måtte ledes og styres slik at endrings- og iverksettingsprosessene ikke fremstod som anarkistiske og tilfeldige (Lindblom 1959, Cohen & March 1974). Hvordan slike krefter skal balanseres, vil imidlertid være avhengig av innholdet i endringene og av kontekstuelle og situasjonsmessige forhold. For en kunnskapsorganisasjon som HSH lå det derfor særlige utfordringer knyttet til slike kontekstuelle forhold i brytinger mellom profesjonsbyråkratisk administrativ logikk og kunnskapsadhocatiske faglige og pedagogiske normer og idealer.

Selv om det i observasjonsenhetene ble gjennomført endringer både når det gjaldt administrative og faglig-pedagogiske prosesser i henhold til intensjoner og føringer i reformen, var ledelsesmessige hovedfokus på iverksetting av formelle og strukturelle endringer. Ledelsesintervensjoner som vil kunne karakteriseres som å ha hatt sterk karakter av å være basert på strategi E, gav imidlertid bare delvis ledelsen reell kontroll med iverksetting av faglige og pedagogiske endringer. Faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser vil derfor delvis kunne karakteriseres som anarkistiske (Cohan & March 1974). Tendenser til anarki og tilfeldigheter kom imidlertid mer eller mindre tydelig til uttrykk innenfor de tre observasjonsenhetene.

Den relativt begrensede ledelsesmessige kontroll som Strategi E gav medførte av en underveis i iverksettingsprosessene måtte leve med sterke spenninger mellom ulike organisatoriske krefter. Dette gjaldt særlig iverksetting av faglige og pedagogiske endringer. Slike spenninger kan imidlertid også være uttrykk både for rasjonelle og irrasjonelle elementer i slike

organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser (Brunsson 2000). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i eget paper: Refleksjoner over ledelse og endring innenfor en akademisk institusjon (Gjøsæter 2007).

Studien tydeliggjorde at det fremstod som en betydelig lederutfordring å håndtere organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor en høgskole på måter som ble opplevd som helhetlige tilnærminger til å realisere planlagte organisatoriske endringer. Ikke minst var det være en utfordring å få administrative og faglig-pedagogiske prosesser til å fremstå som integrerte, blant annet med sikte på at administrative rutiner og systemer også skulle være understøttende for hovedprosessene i organisasjonen, nemlig undervisning, formidling og forskning. Slik sett kan iverksetting av KR fremstå som et eksempel på at administrative og faglig-pedagogiske iverksettingssprosesser fremstod som to mer eller mindre frakoblede prosesser.

I hverdagen måtte slike spenninger mellom sentrale og desentrale organisatoriske krefter håndteres av mellomlederne. Som mellomleder levde en i spenninger mellom sentrale føringer av mer administrativ karakter og ønsker fra faglig frontpersonale om frihet i faglige og pedagogiske utviklingsprosesser. På den annen side indikerte imidlertid studien at slike spenninger i stor grad ble håndtert av enkelte faglige aktør. Mer desentrale endringsagenter som foretok sine adhocratiske tilpasninger til intensjoner og føringer i reformen ut fra egne vurderinger av hva som fremstod som mest formålsrasjonelt, kom til syne.

7.6 Oppsummering av funn i studien

Sentrale funn knyttet til ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser:

”Top-down” intervensjoner

- ”Top-down ” intervensjoner fremstod som velegnet med sikte på iverksetting av administrative intensjoner og føringer i reformen.
- For sterke ”top-down” intervensjoner utviklet negative følelser overfor iverksetting av faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen.

Teknisk-administrative intervensjoner

- Teknisk-administrative intervensjoner fremstod som velegnet med sikte på iverksetting av endringer i og av administrative systemer og rutiner.
- Utvikling av et kvalitetssystem for høgskolen basert på teknisk-administrative intervensjoner bidro primært til å få på plass et administrativt styrings- og kontrollsystem - og ikke til utvikling av et kvalitetssystem som også understøttet faglige og pedagogiske utviklingsprosesser.

Læringsorienterte intervensjoner

- Læringsorienterte intervensjoner kunne i større grad vært utøvd med sikte på utvikle en mer grunnleggende forståelse for faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen.
- Innenfor den enkelte observasjonsenhet fremstod det som en utfordring å utøve læringsorienterte intervensjoner som bidro til kollektiv læring.

Sosialiserende intervensjoner

- Sosialiserende ledelsesintervensjoner var sentrale med hensyn til å generere forbedringer innenfor faglige og pedagogiske prosesser.
- Velegnede sosialiserende ledelsesintervensjoner forutsatte tilrettelegging slik at bruk av tid og energi til sosialiserende aktiviteter ble opplevd som vel anvendt tidsbruk.

Mellomledelsens rolle

- Lederne av de tre observasjonsenhetene fremstod som sentrale aktører i iverksettingsprosessene. Som relasjonelt knutepunktet mellom overordnede føringer og hvordan endringer i praksis ble utviklet, innehadde mellomlederne nøkkelroller.
- Mellomlederne ble påvirket i retning av å prioritere administrative endringer fremfor faglige og pedagogiske endringer.
- Som sentrale aktører i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser hadde mellomledelsen behov for støtte, blant annet i form av indirekte ledelse med sikte på utvikling av felles støtteprosesser og systemer.

”Underveisledelse” av organisatoriske iverksettingsprosesser

- Å forstå hva som fremstod som velegnede ledelsesmessige intervensjoner med sikte på iverksetting av faglige og pedagogiske endringer, forutsatte god innsikt både når det gjelder innholdet i reformen og kontekstuelle forhold.
- Vellykkede organisatoriske iverksettingsprosesser fordret endringsledelse i form av å konkretisere resultater som en ønsket å oppnå samtidig som det også fordret evne til utøvelse av endringsorientert ledelse tilpasset aktuell kontekst.
- ”Underveisledelse” av iverksettingsprosessene fremstod som like viktig som å beslutte overordnede ambisjoner og mål med reformen. Beslutninger om overordnede ambisjoner og mål skapte ikke uten videre ny organisatorisk praksis.
- Iverksetting av KR fordret særlig læringsledelse og endringslæring.
- Læringsledelse fordret tilrettelegging av læreprosesser med utgangspunkt i intensjoner og føringer i reformen, og systematiske erfaringslæring underveis i iverksettingsprosessene.
- Endringslæring fordret god forståelse for hvor organisasjonen til enhver tid ”befant seg” i prosessene for dermed i større grad å kunne være aktiv deltaker og ”medvandrer” underveis i iverksettingsprosessene.

Overnevnte forskningsfunn er basert på en studie av ledelse av iverksettingsprosesser innenfor tre observasjonsenheter innenfor en høyskole i form av en ”cases in the case” studie (Yin 2003). Funnene må derfor betraktes som tentative og foreløpige indikasjoner som ikke uten videre er overførbare til andre høyskoler og universiteter.

8. Sammenligning med evalueringsstudie av reformen

8.1 Sammenligning av metodiske og teoretiske aspekter

Jeg vil i det følgende sammenligne studien med Evalueringsstudien av reformen (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007). Først omhandles metodiske og teoretiske forskjeller mellom min studie og Evalueringsstudien. Metodiske og teoretiske forhold er sentrale for hva en fokuserer på i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser. Hvordan en metodisk går fram, vil i neste omgang påvirke hva en "finner". Samtidig vil teori som legges til grunn i analysene kunne påvirke hvordan en fortolker det en "finner". Vitenskapsteoretisk problemstillinger knyttet til metode- og teorivalg vil dessuten bli drøftet.

Evalueringsstudien var en ekstensiv studie som omfattet en rekke høyere norske utdanningsinstitusjoner. Den metodiske hovedtilnærmingen var primært kvantitativ, blant annet i form av at iverksettingsprosessene i utvalget av institusjoner i hovedsak ble studert gjennom utsendelse av spørreskjemaer. Slike mer kvantitativt orienterte studier vil kunne etterlate seg "kvantitative blindflekker" som mer typiske kvalitative studier vil kunne være bedre egnet til å fange opp (Ghuri & Grønhaug 2002). En ekstensiv og mer kvantitativt orientert studie vil på den annen side kunne identifisere andre typer funn som min kvalitative studie i mindre grad var egnet til, og vil dessuten i større grad kunne identifisere forskjeller og ulikheter på tvers av utdanningsinstitusjoner.

Min studie la i større grad til grunn en "real-time" tilnærming til studie av organisatoriske iverksettingsprosesser. Utvikling av forståelse for hvordan ny faglig og pedagogisk hverdagsvirkelighet ble skapt underveis i iverksettingsprosessene, fremstod som sentralt. Dette var forhold som en bredere anlagt kvantitativ studie ikke i samme grad var egnet til å fange opp. Selv om forståelse for sosiale fenomener og prosesser "*largely is expost understanding*" (Taylor 1998), vil det kunne hevdes at min tilnærming i større grad var egnet til å gripe hverdagens praktiske diskurser knyttet til iverksetting av Kvalitetsreformen enn mer retroaktive studier (Giddens 1984, Hennestad et al. 2006), som Evalueringsstudien.

Jeg la dessuten til grunn en longitudinell tilnærming til studiet av iverksettingsprosessene sett over en tidsperiode på fem-seks år. En slik longitudinell og kvalitativt orientert tilnærming vil kunne hevdes å ligge bedre til rette for å forstå dynamisk utvikling av iverksettingsprosessene over tid enn studier som i større grad baserer seg på "stillbilder" av iverksettingsprosessene.

I og med at jeg studerte iverksettingsprosesser i mitt eget nærmiljø og i forskningsprosessen derfor også fremstod som ”sosiolog på meg selv” (Wadel 1991, 2005), vil det kunne hevdes at jeg hadde et indre deltakerperspektiv (Skjevheim 1959/2000) som basis for å forstå faglige aktørers handlinger og valg. Å forstå meningsdimensjoner som lå bak aktørenes handlinger og valg, forutsatte forståelse for aktørenes hverdagsvirkelighet (Skjervheim 1996, Weick & Quinn 1999). Studien kan derfor hevdes å være bedre metodisk egnet til å forstå hva som skjedde underveis i iverksettingsprosessene enn forskningsprosjekter som studerer slike organisatoriske prosesser mer retroaktivt fra et ståsted utenfor organisasjonen (Gjøsæter 2006c).

Når det gjaldt strukturell oppbygning av studien med sikte på analyse av iverksettingsprosessene, la jeg til grunn fire kategorier som i nyere forskningslitteratur blir trukket fram som sentrale i endrings- og iverksettingsprosesser, nemlig innholdet i reformen, kontekstuelle forhold, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultater. I tillegg kategoriserte jeg med basis i Mintzberg & Westley (1992) innholdet i reformen i henholdsvis administrative og faglig-pedagogiske forhold. Dette ble gjort med særlig sikte på å sammenligne faglig-pedagogiske og administrative iverksettingsprosesser.

I analysesammenheng trakk jeg særlig teoretiske veksler på endringsorientert ledelsesteori (Beer & Nohria 2000, Huy 2001a, Yukl & Lepsinger 2004, Hennestad et al. 2006), og på metateoretisk organisatorisk prosessteori (Van De Ven & Poole 1995, Caldwell 2005, 2006). Dette var en annen type litteratur enn den som i analysesammenheng ble lagt til grunn i Evalueringsstudien. Evalueringsstudien støttet seg i større grad på statsvitenskaplig og pedagogisk teori. Min studie la således andre teoretiske perspektiver og metodiske tilnærminger til grunn enn Evalueringsstudien. Slike forskjeller vil i neste omgang kunne resultere i at andre forhold og problemstillinger blir mer sentrale, og også at datamaterialet kan bli tolket annerledes enn det som ble gjort i Evalueringsstudien.

8.2 Sammenligning av datamaterialet

8.2.1 Likheter i datamaterialet

KR fremstod i begge studiene som et uklart og mangslungent fenomen, med innholdsmessig føringer både av administrativ og faglig-pedagogisk karakter. Administrative endringsprosesser fikk høyest prioritet. Dette gjenspeilte seg blant annet i at administrative endringer, som for eksempel ulike studieadministrative endringer, internasjonalisering, ny økonomimodell, nytt karaktersystem, nytt kvalitetssystem, og for HSHs vedkommende ny organisasjonsstruktur, ble viet mye tid og oppmerksomhet. Når det gjaldt kvalitetssystemer, indikerte begge studiene at institusjonelle kvalitetssystemer primært ble utviklet til administrative styringssystemer - og bare delvis som systemer som understøttet faglige og pedagogiske prosesser.

Begge studiene indikerte at det i forbindelse med iverksetting av KR fant sted mye utviklings- og forbedringsarbeid knyttet til faglige og pedagogiske prosesser. Det kan tolkes som at ”*opportunity was now here*” (Lauvås 2003) med hensyn til å legge sterkere vekt på pedagogiske prosesser innenfor høyere akademisk utdanning. Sterkere fokus på skriftlighet i form av flere innleveringsmapper og prosjektoppgaver underveis i studiet, var et viktig trekk ved reformen. ”Mapper” fremstod i begge studiene som et sentralt uttrykk for slike endringer i pedagogisk fokus.

Iverksettingen av reformen førte til merarbeid for faglig frontpersonale. Dette gjaldt særlig arbeid i forbindelse med veiledning og vurdering, men også i form av at det ble forventet en sterkere serviceorientering overfor studentene. Administrativt merarbeid for faglig frontpersonale medførte mindre tid til faglig utvikling og FoU-arbeid. Spenninger mellom ulike krav og forventninger som kom til uttrykk, var sterkest blant faglige aktører med høyest akademisk kapital i form av doktorgrad.

Begge studiene indikerte at reformen var gunstig for ”gjennomsnittsstudenten”. Nye undervisnings- og vurderingsformer fremstod som godt egnet for at denne kategorien av studenter skulle lykkes med bedre med sine studier. Den lærerstyrte tilretteleggingen med obligatoriske innleveringsoppgaver underveis i semesteret som reformen i større grad la opp til, fremstod som velegnet med sikte på å strukturere læreprosessene for studentene. Gjennom mer lærerstyrte prosesser ble studentene i større grad løst gjennom studiet - og dermed ”tvunget” til å arbeide mer systematisk og jevnere underveis i semesteret enn før reformen.

8.2.2 Forskjeller i datamaterialet

Hva som kom tydeligere til uttrykk i min studie

Min studie grep i større grad forhold knyttet til endringer i faglig frontpersonalets hverdagsvirkelighet og valg som ble gjort underveis i iverksettingsprosessene. Studien indikerte tydeligere at adhocratisk kontekstuelle forhold innvirket på iverksettingsprosessene. Slike organisatoriske trekk i form av at faglige aktører i stor grad opererte som selvstendige konstruktører av endringer i undervisnings- og vurderingsprosesser, fremstod med basis i studien som mer sentralt enn Evalueringsstudien ga inntrykk av. Dette er funn som også bekreftes i studier av endringsprosesser innenfor akademiske institusjoner i England (Trowler 1998).

Studien tydeliggjorde viktigheten av å se innholdet i reformen, kontekst, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultater i sammenheng. Når det gjaldt innholdet i reformen, tydeliggjorde studien i større grad enn Evalueringsstudien forskjeller med hensyn til iverksetting av mer konkrete administrative endringer sammenlignet med mindre konkrete faglige og pedagogiske endringer. Studien indikerte at innholdsmessige forhold av mer konkret og presserende karakter fikk høyest prioritet.

I studien kom andre samtidige organisatoriske endringsprosesser som tok tid og energi, tydeligere til uttrykk enn i Evalueringsstudien. Dette kan skyldes at slike samtidige endringsprosesser var mindre utbredt i andre akademiske institusjoner, og/eller at jeg som forsker hadde større nærhet til iverksettingsprosessene enn mer utenforstående forskere som gjennomførte Evalueringsstudien. Større nærhet til iverksettingsprosessene gjorde at jeg i større grad så iverksetting av reformen innenfor en kompleks organisatorisk kontekst. Dette var igjen knyttet til at jeg med utgangspunkt i et (indre) deltakerperspektiv i større grad observerte detaljer i de organisatoriske iverksettingsprosessene. Hva og hvorfor sett fra faglig frontpersonalets side, kom tydeligere til uttrykk i min studie. Dette kan i neste omgang ha medført at jeg forstod og fortolket det som foregikk underveis i iverksettingsprosessene annerledes enn jeg som ekstern forsker ville gjort.

Andre forskningsfunn som i større grad kom til uttrykk i min studie, var forhold knyttet til utøvelse av endringsorientert ledelse. Behovet for endringsorientert ledelse i form av å sette

ambisjoner og mål, kom tydeligere fram i min studie. Det gjorde også i særlig grad viktigheten av ”underveisledelse” av iverksettingsprosessene. Studien indikerte dessuten i større grad enn Evalueringsstudien hva som fremstod som mer eller mindre velegnet når det gjaldt ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene.

Mellomledelsens nøkkelrolle i iverksettingsprosessene kom klarere til uttrykk i min studie. Dette er også på linje med funn i andre organisatoriske endrings- og iverksettingsstudier (Johannessen et al. 1999, Huy 2001b, Balugun & Johnsen 2004). Identifisering av slike forskjeller kan igjen være knyttet til ulikheter i metodisk tilnærming. Slike forskjeller i metodiske tilnærming påvirket i neste omgang hva som ble observert, og hvordan observasjonene ble fortolket.

Hva som kom tydeligere til uttrykk i Evalueringsstudien

Evalueringsstudien vektla i større grad perspektiver knyttet til hvordan overordnet ledelse så på iverksettingen av KR. Mellomledelsens rolle i iverksettingsprosessene fikk mindre fokus. Studien hadde dessuten i større grad enn min studie oppmerksomhet rettet mot endringer knyttet til institusjonelle organisasjonsstrukturer og organer innenfor universiteter og høyskoler, og i mindre grad på *utøvelse* av ledelse innenfor slike institusjoner. Hvordan iverksetting av reformen ledelsesmessig ble håndtert, fikk mindre fokus.

Evalueringsstudien innbefattet også analyse av iverksetting av reformen sett fra studentenes side, blant annet med fokus på endringer i søkningsmønster innenfor de enkelte høyskoler, om studentene i større grad enn før brukte bachelorgraden som grunnlag for arbeidslivet eller hovedsakelig gikk direkte til en master, og om det var i ferd med å utvikle seg et femårig løp som det mest vanlige når det gjaldt høyere akademiske studier. Studien hadde dessuten sterkere fokus på hvorvidt høyere utdanning var blitt mer internasjonal i kjølvannet av reformen. Eksempler på slike forhold var om antall studenter som tok deler av studiet i utlandet hadde endret seg, om det hadde funnet sted større forskermobilitet, om flere fag ble undervist på engelsk, om det hadde blitt et større internasjonalt tilsnitt i pensum, og om det hadde utviklet seg en mer global tilnærming til FoU-temaer.

Evalueringsstudien la til grunn datamateriale fra mange høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Dette materialet ga grunnlag for å foreta sammenligninger mellom institusjonene, og mellom kategorier av institusjoner. Som et ledd i analysen av datamaterialet i

Evalueringsstudien ble det blant annet gjort sammenligninger mellom høyskoler og universiteter når det gjaldt hvordan KR ble mottatt og iverksatt. Dessuten hadde Evalueringsstudien sterkere fokus på mer kvantitative forhold knyttet til før og etter reformen, som for eksempel hvor mye tid studentene brukte til studiene, frafall i løpet av studietiden, studiepoengsproduksjon, vitenskaplig publisering, samt effekter av økt studiestøtte.

8.3 Analyse av likheter og forskjeller

8.3.1 Likheter mellom studiene

Begge studier tydeliggjorde at KR innholdsmessig fremstod som et uklart fenomen med et noe diffust og mangslungent endringsrasjonale. At innholdet i KR ble oppfattet som uklart, kan også være relatert til at målet med reformen var for stort og diffust, med spenninger mellom administrative og faglig-pedagogiske forbedringsambisjoner og mål. Opplevelse av uklarheter knyttet til KR som fenomen kan imidlertid også tolkes som å være relatert til at kvalitetsbegrepet i seg selv fremstod som noe abstrakt som krevde ytterligere konkretisering.

Administrativ logikk var dominerende sammenlignet med faglig og pedagogisk logikk. Dette representerte en form for dobbelkommunikasjon. En slik dobbelkommunikasjon hvor en kommuniserte at faglig og pedagogisk kvalitetsutvikling var det sentrale i reformen samtidig som administrative endringsprosesser ble prioritert, kan ha forsterket opplevelse av uklarhet og usikkerhet knyttet til intensjoner og føringer i reformen. I ledelsessammenheng fordret slike spenninger evne til å balansere motsetninger mellom administrativ og faglig- pedagogisk logikk. Det fordret også evne til å konkretisere faglige og pedagogiske mål på kort og lang sikt. Dessuten forutsatte det tid og evne til ”underveiledelse” av iverksettelsesprosessene med sikte på utvikling av ny organisatorisk praksis. Et sentralt element i slik ”underveiledelse” var tilrettelegging for intellektuelle og praktiske diskurser (Giddens 1984) slik at reformen fremstod som bedre forstått - teoretisk og praktisk.

Administrative endringer fikk imidlertid høyest prioritet, særlig på kort sikt. Dette gjaldt særlig administrative endringer knyttet til formelle strategier, systemer og strukturer. Dette kan tolkes som at mer konkrete administrative endringer med kortere tidsfrister ”vant” i hverdagens prioriteringer mellom ulike presserende gjøremål. Mer abstrakte faglige og

pedagogiske forhold fikk mindre prioritet. Å telle" fikk høyere fokus enn å "fortelle" (Hetland 2004), ikke minst på lederplan.

Endringer i faglige og pedagogiske prosesser kom særlig til uttrykk gjennom sterkere vektlegging av skriftlige arbeider i form av obligatoriske innleveringsarbeider underveis i studiet. "Mapper" fremstod som et sentralt uttrykk for slike skriftlige innleveringsarbeider. Nye mappekonsepter ble utviklet i tilknytning til iverksetting av reformen. Dette kan tolkes som at "mapper" som konsept var et strukturelt uttrykk som det i utgangspunktet var enklere å forholde seg til uten mer grunnleggende forståelse for hva som lå til grunn for endringer i pedagogiske undervisnings- og veiledningsprosesser. Det kan også tolkes som at iverksettingsprosessene i stor grad var enkeltkretspreget (Argyris & Schön 1996). Det var en tilbøyelighet til å gjøre mer av det som en hadde gjort før uten å drøfte underliggende logikk som lå til grunn for etablert praksis.

Å få til dobbeltkretslæring, fordret i større grad at rådende faglig og pedagogisk praksis ble tatt opp til eksplisitt drøfting slik at det fant sted en "unfreeze" av etablerte måter å gjennomføre læreprosesser på. En slik "unfreeze" av eksisterende faglige og pedagogiske prosesser ville kunne berede grunnen for mer grunnleggende endringer. Utvikling av nye faglige og pedagogiske kvalitetsstandarder forutsatte i større grad forståelse for formative lærings- og evalueringsformer, og samspillet mellom formative og summative prosesser (Lauvås 2003). Utvikling av slik forståelse fordret intellektuelle så vel som praktiske diskurser (Giddens 1984, Hennestad et al. 2006).

Begge studiene indikerte at det var "gjennomsnittsstudenten" som i størst grad dro nytte av endringer i faglige og pedagogiske prosesser. Slik sett reflekterte reformen en utvikling i retning av å gi mer støtte til de som i utgangspunktet ikke nødvendigvis hadde høyest akademiske ressurser. Reformen kan på dette grunnlag kanskje tolkes som å representere et politisk ønske om å gjøre høyere akademiske studier innrettet mot en større studentgruppe (Mjøs 2001). På den ene side kan slike indikasjoner gi uttrykk for at den enkelte faglærer i større grad ble forventet å fremstå som tilrettelegger for studentenes læreprosesser, og at slik tilrettelegging var nyttig for alle kategorier av studenter. På den annen side medførte sterkere vektlegging av studentenes læreprosesser endringer i faglig frontpersonalets prioriteringer,

blant annet i form av merarbeid, som hadde konsekvenser som bare delvis var sentrale temaer i iverksettingsprosessene. Dette merarbeidet førte i perioder til nedprioritering av egen faglig utvikling og FoU-arbeid og til at det generelle arbeidspresset ble opplevd som større, særlig i tidligfaser av iverksettingsprosessene.

Nye kvalitetssystemer fremstod primært som administrative styrings- og kontrollsystemer, og bare delvis som systemer som understøttet faglige og pedagogiske utviklingsprosesser. Dette kan tolkes som et uttrykk for at formelle og strukturelle endringer ble prioritert på bekostning av mer abstrakte faglige og pedagogiske systemer og prosesser. Det kan imidlertid også tolkes som et uttrykk for at kvalitetssystemene primært ble forstått som administrative systemer, og i mindre grad som støttesystemer for utvikling og forbedring av faglige og pedagogiske prosesser. Slik sett kan iverksetting av reformen tolkes som at strategi E var dominerende i forhold til strategi O også når det gjaldt ledelse av faglige og pedagogiske iverksettingsprosesser.

8.3.2 Forskjeller mellom studiene

Min studie indikerte at det var på individuelt faglig plan at avveininger og balansering mellom ulike faglige og pedagogiske prioriteringer i stor grad fant sted. Slike tilpasninger kom i noe ulik grad til uttrykk innenfor de tre observasjonsenhetene og var blant annet knyttet til hvor mye tid en skulle legge ned i pedagogiske prosesser sammenlignet med faglig utviklingsarbeid. Det gjaldt også hvor mye tid - og dermed indirekte kvalitet - en skal legge ned i å gi gode tilbakemeldinger på skriftlige studentarbeider.

Andre samtidige endringsprosesser som ble iverksatt i observasjonsenhetene i perioden og som direkte eller indirekte påvirket iverksettingsprosessene, kom dessuten tydeligere til uttrykk i min studie. Dette kan igjen være en mulig konsekvens av at andre metodiske tilnærminger ble lagt til grunn. Min studie indikerte dessuten at det fremstod som en utfordring for den enkelte observasjonsenhet ikke å spre oppmerksomheten om for mye i perioder hvor det krevdes mye konsentrasjon og energi om viktige endrings- og iverksettingsprosesser, i denne sammenheng om iverksetting av KR.

Min studie tydeliggjorde at tilpasninger til reformen i stor grad fant sted på individuell basis i form av at den enkelte faglige aktør gjorde sine individuelle tilpasninger underveis i iverksettingsprosessene. Dette fremstod som det motsatte av mer rasjonelle ”top-down” intervensjoner. Slike tendenser til ”top-down” styring når det gjelder endrings- og iverksettingsprosesser innenfor høyere utdanningsinstitusjoner, hevdes imidlertid å være utbredt. *”The leading false expectation in academic reform is that large results can be obtained by top-down manipulation”* (Trowler 1998: 33). Min studie bekreftet at ledelsesintervensjoner av mer ”top-down” karakter som ikke fant ideologisk resonans (Brunsson 2000) blant faglige aktører, ikke var velegnet med sikte på å utvikle ny faglig og pedagogisk praksis.

At jeg i min studie påviste at individuelle tilpasninger til reformen i stor grad ble foretatt av faglig frontpersonale, kan tolkes som at jeg gjennom min mer antropologisk orienterte tilnærming identifiserte valg som ble gjort underveis i iverksettingsprosessene. Slike valg var samtidig knyttet til hva som ga mening for den enkelte aktør. Det kan imidlertid også tolkes som et uttrykk for at Evalueringsstudien i større grad fremstod som retroaktiv i form av at iverksettingsprosessene ble studert mer i etterkant. At en i Evalueringsstudien hadde et noe mer retroaktivt perspektiv på prosessene, bidro til at individuelle valg som ble gjort av faglige aktører underveis i iverksettingsprosessene i noe mindre grad ble identifisert.

Mellomledelsens nøkkelrolle som endringsagenter og tilretteleggere i iverksettingsprosessene, kom sterkere til uttrykk i min studie enn i Evalueringsstudien. Dette gjaldt også mellomledelsens sentrale rolle som relasjonelt knutepunkt (Wadel 2004) mellom toppledelsen og faglig frontpersonale i endrings- og iverksettingsprosessene. Slike funn kan imidlertid også tolkes som et uttrykk for at Evalueringsstudien i større grad så prosessene fra et mer overordnet ledelsesperspektiv.

8.4 Oppsummering av forskjeller og likheter mellom de to studiene

8.4.1 Likheter mellom studiene

- KR fremstod innholdsmessig som et uklart fenomen, med intensjoner og føringer både av administrativ og faglig-pedagogisk karakter. Mellom disse to innholdsmessige kategoriene lå det innebygde spenninger, blant annet mellom kvalitative og kvantitative ambisjoner og mål.
- Tendenser til vektlegging av mer konkrete og formelle administrative endringer framfor faglig-pedagogiske, kom til uttrykk i begge studiene. Slike tendensene kom imidlertid tydeligst til uttrykk i min studie.
- KR fremstod i minst like stor grad som en kvantitetsreform med underliggende vekt på produksjon av studiepoeng, som en kvalitetsreform med vekt på utvikling og forbedring av faglig og pedagogisk studiekvalitet.
- Til tross for sterkere vektlegging og prioritering av formelle og strukturelle endringer, fant det sted mye utviklingsarbeid innenfor den faglige og pedagogiske hverdagen.
- ”Mapper” fremstod som det sentrale uttrykket for endringer i pedagogisk praksis.
- Iverksetting av KR førte til at faglighet og FoU-arbeid ble nedprioritert.
- Institusjonelle kvalitetssystemer fremstod primært som administrative styrings- og kontrollsystemer - og bare delvis som systemer som understøttet faglige og pedagogiske endrings- og iverksettingsprosesser.

8.4.2 Forskjeller mellom studiene

Hva som kom tydeligere til uttrykk i min studie

- Min studie tydeliggjorde at mer konkrete og formelle administrative endringer ble prioritert framfor mer uformell og abstrakte faglige og pedagogiske endringer.
- Studien indikerte tydeligere hvordan innholdet i reformen, kontekstuelle forhold, organisatoriske iverksettingsprosesser, og resultatmål interagerer.
- Prioriteringer og valg som ble foretatt av faglig frontpersonale underveis i iverksettingsprosessene, kom tydeligere til uttrykk enn i Evalueringsstudien.
- Studien tydeliggjorde at tilpasninger til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i KR i stor grad ble foretatt på individuelt faglig aktørplan.
- Studien tydeliggjorde at ny pedagogisk praksis særlig fremstod som bedre egnet for ”gjennomsnittsstudenten”.

- Studien tydeliggjorde at endringsledelse innenfor de enkelte observasjonsenhetene ble utøvd i spenningsfeltet mellom ”top-down” føringer og ”bottom-up” prosesser.
- Studien indikerte behovet for ”underveisledelse” av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser.
- Studien tydeliggjorde mellomledelsens sentrale rolle som aktører i iverksettingsprosessene.
- Andre samtidige endringsprosesser som direkte eller indirekte påvirket iverksetting av KR, kom tydeligere til uttrykk.

Hva som kom tydeligere til uttrykk i Evalueringsstudien

- Evalueringsstudien fremstod som en ekstensiv og mer kvantitativt orientert studie som dekket et større spekter av problemstillinger enn min studie.
- Studien hadde sterkere fokus på iverksetting av KR sett fra et overordnet ledelsesperspektiv.
- Evalueringsstudien så også iverksetting av KR fra et studentperspektiv.
- Studien la til grunn datamateriale fra mange utdanningsinstitusjoner og identifiserte dessuten mer overordnede utviklingstrekk innenfor høyere utdanning.
- Studien dokumenterte forskningsfunn med kvantitative data. Områder hvor Evalueringsstudien viste utviklingstrekk som ble dokumentert med kvantitative data, var blant annet:
 - Antall timer pr. uke som studentene brukte til studier før og etter reformen.
 - Endringer i formelle styringssystemer og ledelsesformer som ledd i iverksetting av reformen.
 - Frafall underveis i studiene sammenlignet med før reformen.
 - Endringer i studiepoengsproduksjon.
 - Endringer i publisering sammenlignet med før reformen.
 - Internasjonalisering av høyere utdanning.
 - Forskjeller mellom universiteter og høyskoler når det gjaldt iverksetting av reformen.

Forskningsresultatene fra de to studiene fremstod således delvis som forskjellige samtidig som det også var mange likhetstrekk når det gjaldt sentrale funn. Identifisering av

likhetstrekk og forskjeller mellom de to studiene var nyttig når det gjaldt å sette i min enkeltcasestudie i perspektiv. Studien supplerte imidlertid også den ekstensive og mer kvantitativt orienterte Evalueringsstudien når det gjelder å utvikle en dypere forståelse for hvordan ny faglig og pedagogisk praksis sosialt ble konstruert innenfor en nærmere bestemt organisatorisk kontekst.

9. Kritikk og videre forskning

9.1 Kritikk av studien

Metodisk baserte jeg meg på en longitudinell casestudie av iverksettingsprosesser innenfor en nærmere bestemt høyskole, nemlig HSH, med tre observasjonsenheter innenfor institusjonen. Metodisk tilnærming fremstod derfor som en "cases in the case" tilnærming (Yin 2003). Å bygge studien på data fra flere akademiske institusjoner, ville gitt et større og bredere datamateriale. Datamateriale fra to eller flere institusjoner ville også kunne vært grunnlag for å foreta sammenligninger mellom institusjonene. Denne metodiske svakheten er delvis motvirket ved at studien legger til grunn tre interne observasjonsenheter innenfor den valgte studiecasen. I tillegg kompenserte sammenligning med Evalueringsstudien av reformen (Evaluering av Kvalitetsreformen 2006-2007) delvis for svakheter ved kun å bygge studien på iverksettingsprosesser innenfor en enkelt høyskole. På den annen side ga en slik metodisk tilnærming større muligheter for å utvikle forståelse for idiografiske organisatoriske forhold knyttet til den aktuelle studiecasen.

Min tilnærming til innsamling av data bygget primært på samtaler med faglig frontpersonale. Kritikere vil kunne hevde at jeg i større grad burde latt ledelsen komme til orde, kanskje ikke nødvendigvis for å bli referert i studien, men for i det minste å utgjøre en del av datamaterialet. Som motargument mot en slik kritikk kan det hevdes at jeg i hvert fall delvis lot "ledelsens stemme" bli hørt. Gjennom samtaler med nåværende (fra 01.08.03) og tidligere rektor (fram til 01.08.03), samt med ledere av to av observasjonsenhetene, kom den formelle ledelsen til orde. Dette intervjumateriale tjente imidlertid primært som bakgrunnsmateriale i studien.

Jeg hadde lengre intervjuer i form av dybdesamtaler med til sammen 29 ansatte i de tre observasjonsenhetene, i to forskjellige omganger med et års mellomrom. Kritikere vil kunne hevde at dette er et noe spinket datamateriale å bygge studien på, særlig med sikte på å trekke konklusjoner som er overførbare til andre høyere utdanningsinstitusjoner. Som motargument vil jeg blant annet trekke fram at jeg i intervjuprosessen etter hvert kom til et punkt hvor utbytte av nye intervjuer i form av å fremskaffe ytterligere informasjon, var marginalt. Dessuten bygde jeg også datamaterialet på sekundærdata, mer eller mindre daglige uformelle samtaler, og ikke minst observasjoner underveis i iverksettingsprosessene.

Kritikere vil også kunne hevde at observasjoner underveis i iverksettingsprosessene burde vært fremstilt som egen seksjon i datamaterialet. I studien er observasjoner delvis innarbeidet i datakapitlet (kapittel 5), og delvis integrert i analysen (kapittel 6 og 7). Observasjoner kan derfor hevdes å utgjøre en sentral del av datamateriale selv om slike data ikke er innarbeidet som eget delkapitel i kapittel 5.

Jeg la til grunn fire intervensjonsstrategier (Huy 2001a) for analyse av ledelse av iverksettingsprosessene. Kritikere vil kunne hevde at det vil være vanskelig å skille mellom de fire intervensjonsstrategiene, blant annet fordi det vil kunne oppstå interaksjoner mellom de ulike strategiene. Det vil også kunne hevdes at andre årsaksmekanismer vil kunne påvirke hva som vil være velegnede ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene.

Videre vil det kunne oppstå interaksjoner mellom eksisterende organisatoriske systemer i form av strukturer, rutiner og prosesser, og endringsprosesser med sikte på å endre disse systemene - og mellom ulike roller som endringsagenter i slike organisatoriske iverksettingsprosesser (Caldwell 2005, 2006). Dessuten pågikk det andre endringsprosesser samtidig med iverksetting av Kvalitetsreformen. Ledelsesintervensjoner i iverksettingsprosessene var derfor ikke nødvendigvis den eneste analytiske variabelen, og kritikere har rett i at ytterligere årsaksmekanismer med fordel kunne vært utforsket. Dette ville imidlertid gjort studien mer kompleks. Forskningsprosjekter som legger til grunn andre tilnærminger til studie av årsaksmekanismer i tilknytning til ledelsesintervensjoner i organisatoriske iverksettingsprosesser, kunne derfor vært en interessant videreføring av studien.

I hvilken grad forskningsfunn basert på studier av organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til en enkelt "cases in the case studie" vil kunne overføres til andre kontekster og situasjoner, er et sentralt epistemologisk spørsmål. Mine felldata er fra tre observasjonsenheter innenfor samme institusjon og vil være påvirket av idiografiske kontekstuelle forhold knyttet til HSH og de enkelte observasjonsenhetene. I tillegg vil tolkning og analyse av datamaterialet kunne være farget av egen bakgrunn og rolle i forskningsprosessen, slik jeg problematiserte denne rollen i kapittel 4. Selv om jeg har fått datamaterialet og analyser verifisert av nøkkelinformanter i de tre observasjonsenhetene, vil slike kvalitative casestudier innenfor eget nærmiljø i større eller mindre grad være påvirket av egen subjektiv tolkning og forståelseshorisont (Gadamer 1998).

Det som fremstår som mulig forskningsbidrag fra studien vil derfor i beste fall være teorier av ”middle-range” karakter (George & Bennett 2005). Med dette menes at forskningsresultatene til en viss grad vil være relevante for tilsvarende kontekster og situasjoner, men at resultatene ikke uten videre vil være overførbare til andre akademiske institusjoner.

9.2 Videre forskning

Som en videreføring av studien av iverksetting Kvalitetsreformen i Høgskolen

Stord/Haugesund vil jeg drøftet ledelse og endring innenfor en akademisk institusjon i et mer overordnet teoretisk perspektiv. Paperet har følgende arbeidstittel: *Ledelse og endring innenfor en akademisk kontekst sett i metateoretisk perspektiv.*

En ytterligere videreføring av studien vil kunne være å utvikle synteser mellom organisatorisk prosessteori og endringsorientert ledelsesteori - og dermed kanskje kunne gi et bidrag til videreutvikling av typologisk endringsorientert ledelsesteori. Et paper som her er under arbeid har følgende arbeidstittel: *Endringsorientert ledelsestypologi: Refleksjoner over erfaringer fra anvendelse av endringsorientert ledelsestypologi i forskningssammenheng - og tentative implikasjoner for teori og praksis.*

Noen andre aktuelle forskningstemaer kunne vært:

- Utvikling av hypoteser om ledelse og endring med basis i studien med sikte på uttesting i nye studier.
- Videreføring av studien med særlig fokus på hvordan organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til KR har vært opplevd av ledere i høgskolen.
- Videreføring av studien med fokus på iverksettingsprosessene har vært opplevd av studenter.
- Å ta opp igjen studien på et senere tidspunkt med sikt på å identifisere status med hensyn til oppnådde endringer og forbedringer innenfor administrative og/eller faglig-pedagogiske prosesser i høgskolen.

- Kvalitetssystemets rolle med sikte på å bidra til utvikling og forbedring *både* av administrativ og faglig-pedagogisk kvalitet i form av ”a bridging system” mellom økonomisk-administrative og faglig-pedagogiske prosesser.
- Mellomledere som aktører i organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser innenfor akademiske institusjoner.

De to første temaene vil kunne være interessante supplerende studier som også kunne vært grunnlag for sammenligninger mellom hvordan henholdsvis ledere og studenter har opplevd iverksettingsprosessene sammenlignet med faglig frontpersonale.

10. Oppsummering og konkluderende kommentarer

10.1 Oppsummering

Innholdet i reformen

Innholdsmessig fremstod KR som en omfattende og ikke spesielt godt forstått reform, med ulike spenningsdimensjoner. I studien har jeg analysert iverksetting av reformen innenfor tre observasjonsenheter innenfor en statlig høgskole. Selv om Kvalitetsreformen inneholdt intensjoner og føringer om kvalitetsforbedringer både av administrative og faglig-pedagogiske og prosesser innenfor høyere utdanning, tok administrative endringer tok mye tid og oppmerksomhet. Min teoretisk fortolkende casestudie tydeliggjorde at hverdagsprioriteringer tenderte i retning av at endringer av administrative systemer og strukturer ble prioritert framfor mer abstrakte faglige og pedagogiske endringer.

Kontekstuelle forhold

Når det gjaldt kontekstuelle forhold, reflekterte studien typiske trekk innenfor et profesjonsbyråkrati som levde i spenninger mellom administrativ og faglig-pedagogisk logikk. Administrativ logikk dominerte iverksettingsprosessene. Studien tydeliggjorde adhokratiske individuelle tilpasninger til faglige og pedagogiske intensjoner og føringer i reformen. Slike tilpasninger fant sted innenfor spenninger mellom vektlegging av faglig-pedagogiske kvalitetsstandarder og en mer administrativ styringslogikk, blant annet med vekt på studiepoengsproduksjon. Mange samtidige endringsprosesser og aktiviteter påvirket hvor mye tid og energi ledere og faglig frontpersonale hadde til å arbeide med kvalitetsforbedringer.

Institusjonelle vurderings- og belønningssystemer ble i liten grad endret som en konsekvens av faglige og pedagogiske reorienteringer i henhold til intensjoner og føringer i reformen. Dette kan tolkes som at det ikke ble vurdert som relevant å foreta endringer i slike systemer for å motivere faglig frontpersonale til å arbeide med kvalitetsforbedringer av faglige og pedagogiske prosesser. Det kan imidlertid også tolkes som et uttrykk for at organisasjonen ikke var bevisst på mulige sammenhenger mellom institusjonelle belønnings- og vurderingssystemer og daglige prioriteringer blant faglig frontpersonale.

Organisatoriske iverksettingsprosesser

Organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til KR fremstod som fragmenterte og i perioder preget av manglende kontinuitet. Faglige og pedagogiske endringer utviklet seg primært nedenfra, som ”bottom-up” prosesser, og fant i stor grad sted på individuelt faglig plan. Et unntak var sterke føringer om å ta i bruk ”mapper” som formative medierende verktøy i læreprosessene. Faglige aktører med høyest akademisk kapital var minst positive til å legge sterkere vekt på pedagogiske prosesser. Mer grunnleggende forståelse for pedagogiske intensjoner og føringer i reformen ble etterlyst. Dette gjaldt ikke minste forståelse for ”mapper” som verktøy i formative læreprosesser.

Til tross for at faglige og pedagogiske endringer ble nedprioritert, tydeliggjorde studien at det foregikk mye faglig og pedagogisk kvalitetsutviklingsarbeid i reformperioden.

Iverksettingsprosessene var imidlertid bare delvis preget av kollektiv organisatorisk læring. Når det derimot gjaldt administrative endringer, kom disse formelt på plass i henhold til etablerte planer. Iverksettingsprosesser knyttet til administrative endringer hadde dessuten ofte konkrete tidsfrister knyttet til seg og fremstod dessuten som mer resultatdrevne enn faglig-pedagogiske iverksettingsprosesser.

Resultater

Iverksetting av reformen førte til mer lærerstyrte undervisnings- og vurderingsprosesser, med ”mapper” som sentrale medierende verktøy. Lærerstyrte læreprosesser fremstod som velegnet for ”gjennomsnittsstudenten” som derigjennom ble ledet inn i arbeidsformer som gjorde at han eller hun arbeidet jevnere underveis i semesteret. Det ble imidlertid av flere informanter stilt spørsmål ved om studentene i samme grad som før ble opplært til å arbeide selvstendig. Det ble også stilt spørsmål ved om ikke studentene gjennom ”mapper” i for stor grad utviklet dybdekunnskap innenfor enkeltområder, og at breddekunnskaper på den måten ble noe mindre vektlagt enn før reformen.

Ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser

Når det gjaldt ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser, indikerte studien at ”top-down” og teknisk-administrative intervensjoner fremstod som velegnet med sikte på iverksetting av administrative endringer. Endringer av og i faglige og pedagogiske prosesser fordret i større grad læringsorienterte og sosialiserende ledelsesintervensjoner. Studien indikerte også at det var viktig å se innholdet i reformen, kontekst, organisatoriske

iverksettingsprosesser, og resultat i sammenheng. Den største ledelsesutfordringen var å iverksette endringer i faglige og pedagogiske prosesser som fremstod som mer abstrakte, og som dessuten ofte ikke hadde konkrete tidsfrister knyttet til seg. ”Underveisledelse” av iverksettingsprosessene fremstod som en særlig utfordring. Mellomledelsen innehadde en nøkkelrolle med hensyn til å tilrettelegge organisatoriske iverksettingsprosesser med sikte å internalisere endringene i observasjonsenhetene.

Sammenligning med Evalueringsstudien av reformen

Evalueringsstudien som ble utført i regi av Norges forskningsråd, la i større grad et ”top-down” perspektiv til grunn for studie av iverksetting av Kvalitetsreformen. Slike tilnærminger til studie av organisatoriske endrings- og iverksettingsprosesser innenfor høyskoler og universiteter, er utbredt (Trowler 1998). Sammenlignet med Evalueringsstudien ga min studie et tydeligere bilde av at endringer i faglig og pedagogisk praksis primært skjedde på basis av valg og prioriteringer som faglig frontpersonale gjorde underveis i iverksettingsprosessene. Min studie avdekket dermed interessante ”kvantitative blindflekker” som Evalueringsstudien etterlot seg. På den annen side inneholdt Evalueringsstudien mange funn som ikke ble avdekket i min studie, blant annet knyttet til hvordan reformen ble opplevd av studentene.

10.2 Konkluderende kommentarer

Det som fremstår som mulige forskningsbidrag fra min studie vil i beste fall være teorier av ”middle-range” karakter (George & Bennett 2005). Med dette menes at forskningsresultatene til en viss grad vil være relevante for tilsvarende kontekster og situasjoner, men at resultatene ikke uten videre vil være overførbare til andre akademiske institusjoner. I og med at kontekstuelle forhold fremstod som sentrale i studien, vil idiografiske forhold knyttet til HSH kunne ha hatt sterk innvirkning på iverksettingsprosessene - og på utøvelse av ledelsesintervensjoner i prosessene. Funnene i studien vil dermed ikke uten videre være overførbare til andre organisasjoner. Den kunnskapsvekst som min teoretisk fortolkende casestudie derfor primært kan bidra til, er å utvikle en bedre forståelse for ledelse av endrings- og iverksettingsprosesser innenfor en nærmere bestemt organisatorisk kontekst. Det ville derfor vært interessant om tilsvarende studier ble gjennomført ved andre høyskoler, og at forskningsfunnene i studiene ble underlagt en nærmere sammenligning med mine funn.

Litteraturliste

- Andersen, S. S. (1997). *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget, Oslo.
- Andersen, S. & Sæther, Ø. (2005). Når bedrifter blir prosjekter. *Magma* nr. 4.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley, New York.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Til norsk ved Øyvind Rabbås. Bokklubben dagens bøker, Oslo.
- Armenakis, A. A. & Bedain, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 293-315.
- Avdelingsstyremøter (2001-2003). Referater fra avdelingsstyremøter i HSH. *Arkiv HSH*.
- Balogun, J. & Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager Sensemaking. *Academy of Management Journal*, nr. 4.
- Beer, M., Eisenstat, R.A. & Spector, B. (1990). *The critical path to corporate renewal*. Harvard business school press, Cambridge.
- Beer, B. M. & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, mai-juni.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1998). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Ad Notam Gyldendal Forlag, Oslo.
- Bolognaerklæringen. (1999). Felleserklæring fra de europeiske utdanningsministrene, signert 19.06. 99. - [Bergen 2005.no/Docs/00- Main_doc/](http://Bergen.2005.no/Docs/00- Main_doc/).
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of hypocrisy. Talk, decision and actions in organizations*. John Wiley, Chichester.
- Brunson, N. (2000). *The irrational organization*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Busch, T., Johnsen, E. og Vanebo, J. O. (2003). *Endringsledelse i det offentlige*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Caldwell, R. (2005). Things fall apart? Discourses on agency and change in organizations. *Human Relations*.
- Caldwell, R. (2006). *Agency and change*. Routledge, Abingdon, Oxon.
- Cohan, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president*. McGraw Hill, New York.

- Conti, T. (1997). *Organizational self-assessment*. Chapman & Hall, London.
- Cummings, T. G. & Mohrman, S. A. (1987). Self designing organizations. *Research in organizational change and development*, nr. 1.
- Cyert, R.M. & March, J. G. (1963). *A behavioural theory of the firm*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Denis, J. L., Lamothe, L. & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management Journal*, nr. 4.
- Dunphy, D. (1996). Organizational change in corporate settings. *Human Relations*, nr. 5.
- Dyste, O. Engelsen, K. S. (red). (2005). *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag, Oslo.
- Ekvall, G. & Arvonen, J. (1991). Change-centred leadership. *Scandinavian Journal of Management*, nr. 1.
- Evaluering av Kvalitetsreformen. (2006-2007). Delrapport 1-10, samt sluttrapport. *Norges forskningsråd*, Oslo.
- Evaluering av Kvalitetsreformen (2006). Konferanse om evaluering av Kvalitetsreformen 22.september. *Norges forskningsråd*. Folkes Hus, Oslo.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
[Http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer](http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer).
- Gadamer, H.-G. (1998). *Truth and method*. Continuum, New York.
- Ghuri, P. & Grønhaug, K. (2002). *Research methods in business studies. A practical guide*. Pearson Education Limited. Essex, England.
- George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case-studies and theory development in social science*. MIT Press Cambridge, London.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society - outline of the theory of structuration*. Polity Press, Cambridge.
- Gioia, D. A. & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*.
- Gjørseter, Å. (2004). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s: En kritisk evaluering av artikkel av Armenakis, A & Bedian, A.G. (1999). *Journal of Management*. Doktorgradspaper i Strategisk ledelse ved NHH, Bergen. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.

Gjøsæter, Å. (2005a). The unfolding of the Quality Reform: A change-oriented leadership perspective on the implementation process. Doktorgradspaper i forskningsdesign og metode ved NHH, Bergen. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.

Gjøsæter, Å. (2005b). Endringsorientert ledelse: Hva fremstår som karakteristisk for endringsorientert ledelse, og hva har vært sentrale forskningsbidrag? Doktorgradspaper i organisasjonsvitenskap ved BI, Oslo. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.

Gjøsæter, Å. (2006a). Hovedmuligheter og problemer knyttet til ulike forskningsdesign - når hensikten er å generalisere. Doktorgradspaper i casestudiemetodikk ved BI, Oslo. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.

Gjøsæter, Å. (2006b). Kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming sett i vitenskapsteoretisk perspektiv. Paper i vitenskapsteori og etikk i regi av Vestnorsk Nettverk ved UIB, Bergen. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.

Gjøsæter, Å. (2006c). Vitenskapsteoretiske problemstillinger knyttet til metodiske valg. En drøfting av vitenskapsteoretiske problemstillinger som metodevalg i et konkret forskningsprosjekt reiser. Paper i vitenskapsteori og etikk i regi av Vestnorsk Nettverk ved UIB, Bergen. [Http://brage:bibsys.no/hsh/handle/123456789/38](http://brage.bibsys.no/hsh/handle/123456789/38).

Gjøsæter, Å. (2007). Iverksetting av Kvalitetsreformen. En longitudinell casestudie av organisatoriske iverksettingsprosesser i Høgskolen Stord/Haugesund. *Forskdokarkiv HSH*, Haugesund.

Gjøsæter, Å. (2008). Ledelse og endring innenfor en akademisk institusjon. *Upublisert arbeidsdokument*.

Gornitzka, Å. & Olsen, J. P. (2006). Making sense of change in university governance. *Arbeidsdokument* <http://www.arena.uio.no/publications>.

Grundt, J. (2006). Kunnskapsorganisasjoner – hva er ledelses- og styringsutfordringene? *Magma* nr. 2.

Grønhaug, K., Hellesøy, O. Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Fagbokforlaget, Bergen.

Gynnild, V. (2001). *Læringsorientert eller eksamensfokusert? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet*. Dr. philos.-avhandling NTNU.

Gynnild, V. (2001). Dagsseminar i HSH om iverksetting Kvalitetsreformen ved NTNU. *Egne notater*.

Gynnild, V. (2002). Dagsseminar i HSH om iverksetting Kvalitetsreformen ved NTNU. *Egne notater*.

Hammer, M. & Champy, J. (1995). *Reengineering the corporation. A manifesto for business revolution*. Nicholas Brealey Publishing, London.

- Hauge, L. S. & Holgersen, B. (2002). *Filosofia: En historie om kjærlighet til visdom*. Høyskoleforlaget AS, Oslo.
- Hempel, C. G. (1974). Reasons and covering laws in historical explanation. I: *The philosophy of history*. Gardner, P. (red.). Oxford University Press, Oxford.
- Hennestad, B. W. (1994). Strategier for studier av endringsprosesser i organisasjoner. *Beta* nr. 1.
- Hennestad, B. W. (2002). Endringsledelse som implementering - sentrale utfordringer. *Magma*, nr. 3.
- Hennestad, B. W., Revang, Ø. & Strønen, F. H. (2006). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Henry, C. (1996). Understanding and creating whole organizational change through learning theory. *Human Relations*, nr. 5.
- Hetland, H. (2004). Transformasjonsledelse i en norsk kontekst. *Magma* nr. 1 (8).
- Huy, Q. N. (2001a). Time, temporal capability and planned change. *Academy of Management Review*, nr. 4.
- Huy, Q. N. (2001b). In praise of middle managers. *Harvard Business Review*. 80 (8).
- Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Fagbokforlaget, Oslo.
- Hyllseth, B. Forskningsbasert undervisning. *Norgesnettrådet*.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer: Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Johannessen, J. A., Olaisen, J. & Olsen, B. (1999). Aspects of innovation theory based on knowledge-management. *International Journal of Information Management*, nr. 19.
- Juran, J. (1967). The QC circle phenomenon. *Industrial Quality Control*, 23, 329-336.
- Kano, N. (1995). ISO 9000, TQM and quality awards. *39th EOQ Congress*, Lausanne.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget, Bergen.

- Kanter, R. M. (1988). When a thousand flowers bloom: structural, collective, and social conditions for innovations in organization. I: Straw, B. M. & Cummings, L.L. (red.): *Research in Organizational Behavior* 10: 169-211. JAI Press, Greenwich, Connecticut.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, Boston (8).
- Krogh, G. Von, Kazue, I. & Nonaka, I. (2001). Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. NKS Forlaget, Oslo.
- Kvalitetsrapport. (2004). Kvalitetsrapport HSH. *Arkiv HSH*.
- Kvalitetsrapport. (2005). Kvalitetsrapport HSH. *Arkiv HSH*.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, vol. 24, nr. 4.
- Lauvås, P. & Jacobsen, A. (2002). *Exit eksamen - eller?* Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Lauvås, P. (2003). Vurdering for læring - viktigere enn eksamen (vurdering av læring). Dagsseminar i HSH, september. *Egne notater*.
- Lewin, K. (1949). *Field theory of social psychology*. Harper, New York.
- Lines, R. (2006). The case for more deductive research on organizational change and learning. I: Lines, R., Stensaker, I. S. & Langley, A. *New perspectives on organizational change and learning*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Lindblom, C. E. (1959). The "science" of muddling through. *Public Administrative Review*, 19(2).
- Løchen, I. (1996). Idealer og realiteter i psykiatriske sykehus. *Pensumtjenesten*, Oslo.
- Løwendahl, B. R. & Revang, Ø. (2007). Det handler om å velge....- og om å bli valgt. *Magma* nr. 1.
- Mill, J. S. (1843). A system of logic: radiocinative and inductive. Bok VI: *the logic of moral sciences*. <http://www.la.utexas.edu/research/poltheory/mill/sol/>.

- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice-Hall International Editions, Englewood Cliffs, New York.
- Mintzberg, H. & Westley, F. (1992). Cycles of organizational change. *Sloan Management Review*, 40 (3).
- Mjøøs, O. D. (2001). Foredrag om Stortingsmelding nr. 27 (2001-2002) på fellessamling for HSH i Ullensvang i november. *Egne notater*.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, California.
- Morgan, G. (1988). *Organisasjonsbilder*. Universitetsforlaget AS.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, nr. 1.
- NOU. (2000). *Frihet med ansvar*. (Mjøsutvalgets innstilling). Undervisnings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Abstrakt Forlag, Oslo.
- Oakland, J. (1999). *Total Organizational Excellence: Achieving World Class Performance*. Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Pawar, B. S. & Eastman, K.K. (1997). The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: a conceptual examination. *Academy of Management Review*, 22.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change; theory and practice. *Organizational Science*. Sage, London.
- Piaget, J. (1973). *Språk og tanke hos barnet*. CWK Gleerups, Lund.
- Porter, M. (1980). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. Free Press, New York.
- Quinn, R. E., Brown, M. V. & Spreitzer, G. M. (1997). *The empowering-self modification model: A fourth general strategy for effecting change in human systems*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Boston.

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

Reeve, C. D. C. (1995). *Practices of reason. Aristoteles' Nicomachean ethics*. Oxford University Press, Oxford.

Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget AS.

Ricour, P. (1988). Forklara og forstå. I: Kemp, P. og Kristenson, B. (red.). *Från text til handling*, s. 67-98. Symposium, Stockholm.

Roos, G., von Krogh, G., Roos, J & Fernstrøm, L. (2005). *Strategi - en innføring*. Fagbokforlaget, Bergen.

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

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

Schiefloe, P, H. (2004). Foredrag om kvalitetssystemer sett i relasjon til Kvalitetsreformen. HSH. *Egne notater*.

Schøn, D. (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action*. Basic Books, Inc, New York.

Senge, P. (1993). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday, London.

Skjervheim, H. (1959/2000). *Objektivisme - og studiet av mennesket*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforlaget, Oslo.

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

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

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

Stensaker, I. G. (2004). Iverksetting av endring: Fra mange meninger til koordinert handling. *Magma* nr. 4.

Studienemnder HSH. (2001-2007). *Referater fra studienemnder i HSH*.

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

Strategiplan (2004). Strategiplan for HSH 2004-2012. *Arkiv HSH*.

Styremøter i HSH. (2001-2006). Styredokumenter i HSH. *Arkiv HSH*.

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

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

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

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

Van, A. Van De. (1992). Suggestions for studying strategy process: a research note. *Strategic Management Journal*.

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

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

Wadel, C. (2004). *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. SEEK A/S, Flekkefjord.

Wadel, C. (2005). *Forskning i egne erfaringer*. SEEK A/S, Flekkefjord.

Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing*. Addison-Westley, Reading.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage, Thousand Oaks, California.

Weick, K. E. & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50: 361-386.

Whittington, R. (2006). Completing the practice turn in strategy research. *Organization*

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

Yukl, G. (1998). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, nr. 8.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, nr. 10.

Yukl, G., Gordon, A. & Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: integrating a half century of behaviour research. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, nr. 9.

Yukl, G. (2004). Å lede organisasjonsendringer. Kap. 5 i Martinsen, Ø. (red). *Perspektiver på ledelse*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

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

Årsrapporter og styrerapporter for kvalitetsarbeidet i HSH. (2001-2006). *Arkiv HSH*.

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

Vedlegg 1: Datainnsamlingsguider

A: Datainnsamlingsguide organisatoriske iverksettingsprosesser

Følgende hovedpunkter danner utgangspunktet for datainnsamlingsguiden:

Innhold i Kvalitetsreformen

- Kvalitetsreformen som fenomen - hva slags fenomen er dette (hva skal endres, hva oppleves som meningsfullt i reformen, hva slags endringskrefter synes reformen å reflektere, administrative og faglig-pedagogiske elementer)?
- Hva kan KR bidra til, og hvordan kan vi skille oss ut i forhold til andre tilsvarende organisasjoner?
- Hvilke innovative elementer ligger i reformen (radikale, nyskapende elementer som ligger i reformen - eller i stor grad videreføring av allerede etablerte elementer)?

Kontekst

- Særegne forhold ved høgskolen som påvirker iverksettingsprosessene (HSH som profesjonsbyråkrati, kunnskapsmedarbeidere, akademikere, forholdet til departementet, forholdet til akademisk karriere).
- Institusjonelle vurderings- og belønningssystemer som fremstår som viktige for iverksetting av KR (systemmessige forhold som tilrettelegges).

Organisatoriske iverksettingsprosesser

- Organisering og tilrettelegging av organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til iverksetting/håndtering av reformen i HSH.
- Organisering og tilrettelegging av individuelle og organisatoriske læringsprosesser.
- Andre samtidige (eller tidligere) organisatoriske prosesser som influerer/har influert på iverksetting av reformen.

Resultater

- KR - og (forbedret) pedagogisk og faglig kvalitet. Hvor langt er vi kommet? Hva er det særlig som fremstår som fremtidige utfordringer?
- KR - og (forbedret) administrativ kvalitet. Hvor langt er vi kommet? Hva er det særlig som fremstår som fremtidige utfordringer?

B: Datainnsamlingsguide ledelse av organisatoriske iverksettingsprosesser

Følgende hovedpunkter danner utgangspunktet for datainnsamlingsguiden:

Innhold i Kvalitetsreformen

- Hvordan opplever du at ledelsen har bidratt til å klargjøre innholdet Kvalitetsreformen som fenomen? Hva skal endres? Hva oppleves som meningsfullt i reformen? Hva slags endringskrefter synes reformen å reflektere? Administrative og faglige/pedagogiske intensjoner og føringer i reformen.
- Hvordan opplever du at ledelsen har gjort for å klargjøre hva KR skal bidra til når det gjelder videreutvikling av HSH? Hvordan kan vi utvikle konkurransefortrinn i forhold til andre tilsvarende organisasjoner?
- Hvordan opplever du at ledelsen har bidratt til å utvikle innovative elementer som ligger i reformen (nyskapende elementer - eller i stor grad videreføring av eksisterende systemer og prosesser)?

Kontekst

- Hvordan opplever du at særegne forhold ved høgskolen som organisasjon har vært ivaretatt ledelsesmessig (HSH som profesjonsbyråkrati, kunnskapsmedarbeidere, akademikere, forholdet til departementet, forholdet til akademisk karriere)?
- Hvordan opplever du at institusjonelle vurderings- og belønningssystemer som fremstår som viktige for iverksetting av KR har blitt tilrettelagt (systemmessige forhold som må tilrettelegges)?

Organisatoriske iverksettingsprosesser

- Hvordan opplever du at organisering og tilrettelegging av organisatoriske iverksettingsprosesser knyttet til iverksetting av reformen vært ivaretatt ledelsesmessig?
- Hvordan opplever du at ledelsen har tilrettelagt individuelle og organisatoriske læringsprosesser knyttet til reformen?
- Hvordan opplever du at andre samtidige (eller tidligere) organisatoriske prosesser som influerer/har influert på iverksetting av Kvalitetsreformen har blitt håndtert ledelsesmessig?

Resultater

- Hvordan opplever du at faglig og pedagogisk kvalitet har blitt fokusert fra ledelsens side? Hvor langt er vi kommet? Hva er det særlig som fremstår som utfordringer?
- Hvordan opplever du at administrativ kvalitet har blitt fokusert fra ledelsens side? Hvor langt er vi kommet? Hva er det særlig som fremstår som utfordringer?