

**Bjørn Stensaker**

**Strategiske valg og institusjonelle konsekvenser**  
Organisasjonsutvikling ved Høgskolen i Sør-Trøndelag

NIFU skriftserie nr. 18/2002

NIFU – Norsk institutt for studier  
av forskning og utdanning  
Hegdehaugsveien 31  
0352 Oslo

ISSN 0808-4572



## Forord

Styret ved Høgskolen i Sør-Trøndelag vedtok i 2001 at høgskolen skulle igangsette et prosjekt i forhold til å utvikle ledelsesfunksjonen og organisasjonen sett i lys av den strategiplan som høgskolen har vedtatt for perioden 2000-2010. Som et ledd i arbeidet med å videreutvikle organisasjonen, har høgskolen bedt NIFU om en utredning av ulike idealtypiske organisasjonsmodeller som kan være aktuelle inspirasjonskilder i denne prosessen. Dette notatet er resultatet av denne utredningen.

Notatet er skrevet av Bjørn Stensaker, som ønsker å rette en takk til Per Rygg og resten av styringsgruppa for Org 2000, og til Jens-Christian Smeby ved NIFU for gode innspill og kommentarer til en tidligere versjon av notatet.

Petter Aasen  
Direktør

Svein Kyvik  
Seksjonsleder



## Innhold

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning .....</b>  | <b>7</b>  |
| 1.1      | Nye utfordringer for Høgskolen i Sør-Trøndelag.....                  | 7         |
| 1.2      | Høgskolen i Sør-Trøndelag – kort historikk og status .....           | 8         |
| <b>2</b> | <b>Idealtypiske organisasjonsmodeller for høyere utdanning .....</b> | <b>11</b> |
| 2.1      | Utdanningsinstitusjoner som akademiske entreprenører.....            | 11        |
| 2.2      | Utdanningsinstitusjoner som lærende organisasjoner .....             | 13        |
| 2.3      | Utdanningsinstitusjoner som servicebedrifter .....                   | 14        |
| 2.4      | Perspektiver til begjær eller besvær?.....                           | 15        |
| <b>3</b> | <b>Organisatoriske dilemmaer ved HIST.....</b>                       | <b>18</b> |
| 3.1      | Avdelingsstruktur .....  | 18        |
| 3.2      | Antallet styringsnivåer .....  | 20        |
| 3.3      | Organisering i fakulteter.....                                       | 23        |
| <b>4</b> | <b>Når visjoner skal bli virkelighet.....</b>                        | <b>27</b> |
|          | <b>Litteratur.....</b>   | <b>30</b> |



# 1 Innledning

## 1.1 Nye utfordringer for Høgskolen i Sør-Trøndelag

Kvalitetsreformen innebærer nye utfordringer for norske universiteter og høgskoler. I tillegg til de faglige endringene i studieopplegg, gradsstruktur og evaluering, har reformen også en rekke konsekvenser i forhold til styring og ledelse av høyere utdanning. Institusjonene er gitt større frihet på en rekke økonomiske og organisatoriske felt, men har også fått nye forpliktelser, ikke minst i forhold til kvalitetssikring av egen virksomhet. Endringer i finansieringssystemet bidrar i tillegg til at konkurransen mellom institusjonene kan tenkes å øke, både knyttet til rekruttering av studenter, i forhold til utvikling av nye fagtilbud og når det gjelder å tiltrekke seg og holde på faglig personale.

Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST) har nylig vedtatt en strategisk plan for perioden 2000-2010 hvor følgende utviklingslinjer er trukket opp som ønskelige (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2000: 9-10):

- faglig konsolidering og nyorientering
- utvikling av et godt og krevende lærings- og studiemiljø
- utvikling av en solid FoU-virksomhet og høgre grads studier innen sentrale fagområder
- utvikling av høgskolen som en kompetanseressurs for regionen, hovedsakelig gjennom satsing på relevant oppdragsbasert etter- og videreutdanning, faglig bistand og stimulering til innovasjon og entreprenørskap
- gjennomføring av nødvendige organisasjonsendringer, som en konsekvens av høgskolens overordnede mål

Høgskolen kommenterer selv i sin strategiplan at disse strategiene vil kreve store ressurser, og at man, sett i lys av den ressursknappheten som høgskolen erfarer, vil måtte (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2000: 10):

- omprioritere ressursinnsatsen
- satse markant på inntektsøkning gjennom oppdragsbaserte studietilbud
- arbeide for at frigjorte ressurser grunnet eventuell effektivisering av utdanningsaktivitet skal kunne brukes til bedring og rasjonalisering av læringsmiljø, og heving av FoU-kvaliteten
- fortsette arbeidet for å øke grunnbevilgningene til skolen
- gi de prioriterte områdene entydig og konsentrert innretning

Som et ledd i denne prosessen har høgskolens ledelse bedt NIFU om en utredning av mulige organisasjonsmodeller som kan bidra til å oppnå målsettingene skissert over, også sett i lys av de endringer som kvalitetsreformen innebærer. I dette notatet drøftes derfor en rekke mer prinsipielle sider ved ulike organisasjonsmodeller. Vekten er imidlertid først og fremst lagt på å identifisere fordeler og ulemper ved de ulike løsningene, og der NIFU ikke har sett det som sin oppgave å anbefale bestemte modeller.

## **1.2 Høgskolen i Sør-Trøndelag – kort historikk og status**

Før ulike organisasjonsmodeller presenteres og beskrives nærmere, er det naturlig å gjøre opp en kortfattet status for den utviklingen HIST har vært gjennom på 1990-tallet. Et vesentlig poeng med denne gjennomgangen er å se i hvilken grad nåsituasjonen og den utvikling som HIST opplever, kan relateres til de planer og visjoner som institusjonen selv trekker opp fremover. En slik gjennomgang kan f.eks. gi informasjon om endringspotensialet og eventuelle målkonflikter ved institusjonen, men kan også antyde noe om behovet for og eventuelt omfanget på de organisatoriske endringene som tenkes gjort.

HIST er organisatorisk sett en forholdsvis ny høgskole, og et resultat av en sammenslåing av en rekke mindre regionale høgskoler i Trondheimsregionen i 1994. Samtidig kan en rekke av disse tidligere høgskolene trekke sin historie adskillige år tilbake i tid, slik at det er grunn til å hevde at HIST har lange faglige tradisjoner.

I diskusjonene rundt hvordan HIST skulle organiseres, synes organisasjonsstørrelse, faglig samordning, geografisk lokalisering og profesjonstilhørighet å ha vært de viktigste hensyn. Avdelingene i den nye organisasjonen som ble dannet, ble forholdsvis store enheter som grunnet infrastrukturen hadde en spredt geografisk lokalisering (Det regionale høgskolestyret 1992: 22). Fire forholdsvis store avdelinger ble resultatet av sammenslåingen (avd. for helse- og sosialfag, avd. for lærerutdanning og tegnspråk, avd. for teknologi, samt avdeling for øk.adm. utdanning), med et tyngdepunkt innen helse/sosialfag og teknologi/ingeniørfag. På slutten av 1990-tallet bidro størrelsen på teknologi/ingeniøravdelingen, og behovet for en sterkere formalisering av satsingen på fjernundervisning til at man opprettet en ny avdeling for informatikk og e-læring.

Allerede ved opprettelsen i 1994 var HIST å regne som en stor høgskole, en utvikling som har befestet seg i løpet av 1990-tallet. Sett i forhold til studentrekruttering synes HIST å være i en fordelaktig situasjon. På hele 1990-tallet har søknadene til de ulike studiene vært god. Høgskolen var i 2001 den fjerde mest søkte institusjon innen høyere utdanning i Norge (Høgskolen i Sør-Trøndelag 1998, 2002). Rundt halvparten av studentene ved HIST kommer fra steder utenfor regionen, noe som befester bildet av en attraktiv utdanningsinstitusjon. Lokaliseringen i Trondheim, og betydningen av nærheten til NTNU har trolig mye å si for denne situasjonen. Sett i forhold til de problemer mange høgskoler



har i rekruttering av studenter til ingeniør/teknologifag synes HIST også å ha en fordelaktig posisjon som et attraktivt studiested.

Driftsmessig synes HIST å være en forholdsvis effektiv utdanningsinstitusjon. En studie på midten av 1990-tallet viste f.eks. at HIST hadde flere faglige ansatte pr. administrativt ansatt enn gjennomsnittet av norske høyskoler, at andelen administrativt ansatte i forhold til det totale antallet stillinger ved institusjonen var lavere enn gjennomsnittet for norske høyskoler, samt at høgskolen betjente langt flere studenter pr. administrativt ansatt enn gjennomsnittet for norske høyskoler. I tillegg synes sentraladministrasjonen ved høgskolen å være langt mindre enn ved andre høyskoler (Larsen et al 1997: 23, 29, 53). Sagt med andre ord, HIST synes på dette tidspunkt å ha en liten, men meget kostnadseffektiv administrativ stab, der man kun i det man kan kalle lavere administrative stillinger (sekretær, andre kontorstillinger) hadde flere enn gjennomsnittet av norske høyskoler. Dette bildet synes også å gjelde den faglige virksomheten der HIST ved inngangen til et nytt tiår var den av de norske utdanningsinstitusjonene som hadde lavest bevilgning pr. vekttall (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2002: 5).

At høgskolen er effektiv betyr imidlertid ikke at situasjonen er tilfredsstillende. HIST synes f.eks. å slite med en stor, uoversiktlig og til dels uhensiktsmessig bygningsmasse (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2002: 12). Høgskolen har gjennom 1990-tallet opplevd rekruttering av kvalifisert fagpersonale som til dels svært vanskelig, kanskje spesielt innen helsefagene, men også ingeniørfagene, IT og økonomiske fag har hatt problemer (Høgskolen i Sør-Trøndelag 1998: 6). Gjennom hele 1990-tallet synes også realbevilgningen pr. student å ha blitt redusert (Høgskolen i Sør-Trøndelag 1998: 11), noe som er problematisk i seg selv, men som ytterligere legger hindringer i veien for implementeringen av den studentoppfølging som den nye Kvalitetsreformen forutsetter. Selv om HIST ved inngangen til 2002 har fått noe økte bevilgninger i forbindelse med kvalitetsreformen (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2002: 5), synes "etterslepet" som budsjettinnstramningene har medført det siste tiåret, å tvinge frem en ytterligere effektivisering knyttet til organiseringen av den faglige og administrative virksomheten ved HIST. Sammenlignet med andre høyskoler kan det også være grunn for HIST å satse sterkere på å profilere seg faglig i årene som kommer. Data viser f.eks. at HIST på slutten av 1990-tallet hadde færre i faglig stab med dr.grad enn f.eks. høgskolene i Agder, Stavanger, Telemark, Molde, Bodø og Volda, at forholdsvis lite av faglig tid ble brukt til FoU, samt at bare 13 prosent av staben vurderte kvaliteten på det faglige miljøet som god/relativt god (Kyvik & Skodvin 1998). De siste års Stud.Mag undersøkelser om studenters generelle tilfredshet med sitt eget lærested viser også at HIST ikke oppfattes av egne studenter å være blant de beste høgskolene i Norge (HIST er rundt gjennomsnittet av norske høyskoler).

Gitt en slik situasjon er det ikke vanskelig å forstå ønskene om nybygg for flere av de faglige miljøene for derigjennom å bedre arealutnyttelse, kvalitet og faglig kontakt. En relasjonsundersøkelse blant ansatte i 2001 viste f.eks. at mange faglige ansatte har et sterkt

ønske om nærmere kontakt med andre avdelinger ved HIST, og at dette for mange var viktigere enn bedret kontakt med andre utdanningsinstitusjoner (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2001: 5). Videre synes det ønskelig med en større satsing på faglig kvalifisering for å holde på og tiltrekke faglig personale, samt for en sterkere satsing på oppdragsfinansiert etter- og videreutdanning (inkludert fjernundervisning) for å øke inntjeningen og bedre økonomien ved HIST (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2002: 1-13).

Samtidig synes omgivelsenes krav og høgskolens interne behov å bidra til en situasjon hvor det kan være vanskelig å prioritere mellom de mange gode formål. Strategiplanen synes f eks å ha ønsker om både å utvikle HIST som forskningsinstitusjon, som utdanningsinstitusjon og som kunnskapsbedrift i en mer vid forstand. HIST synes f eks å ha ambisjoner om satsinger innen (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2000):

- FoU/internasjonalisering/entreprenørskap
- Økt kvalitet på grunnutdanninger/etablering av høyere grads utdanninger
- Vekst innen etter- og videreutdanning/økning av eksternfinansiert virksomhet

Selv om disse satsingene er forståelige i lys av de rammebetingelser HIST opererer under, er det ikke gitt at satsingene er innbyrdes konsistente. Det er ikke nødvendigvis slik at satsing på forskning og utviklingsarbeid automatisk bidrar til god kvalitet på grunnutdanningene, og det kan også være en interessekonflikt mellom satsinger på grunnutdanninger og en sterkere vekt på etter- og videreutdanning (se f eks Dill 2001). Skal man eksempelvis prioritere sterkere mellom de ulike satsingene, vil det også kunne ha stor betydning for de organisasjonsløsninger som må utvikles – ulike faglige satsinger vil altså ha ulike organisatoriske konsekvenser. Dette har da også HIST allerede innsett ved at man for øyeblikket diskuterer om:

- Antall avdelinger skal økes/minskes i lys av behovet for samordning og strategisk satsing
- Man skal gå fra en 3-nivå-modell til en 2-nivå-modell i forhold til behovet for bedre styring
- Man skal bevege seg fra dagens profesjonsmodell mot en mer ren fakultetsmodell

Kort oppsummert er altså HISTs store utfordring å finne gode organisasjonsmessige løsninger på de faglige satsingene som skisseres. I kapittel 2 skisseres tre idealtypiske modeller hentet fra internasjonal litteratur om behovet for endring i organisering og funksjonalitet ved høyere utdanningsinstitusjoner, der modellene også sammenlignes ved å kople dem til empirisk forskning om hva som er hensiktsmessige og effektive organisasjonskjennetegn i høyere utdanning, og der disse danner utgangspunkt for en diskusjon i kapittel 3 om fordeler og ulemper knyttet til den situasjon som HIST synes å befinne seg i. Avslutningsvis gjøres det noen refleksjoner knyttet til selve organisasjonsutviklingsprosessen, og der andre faktorer enn organisasjonsstruktur også inkluderes.

## 2 Idealtypiske organisasjonsmodeller for høyere utdanning

En gjennomgang av internasjonal litteratur innen feltet høyere utdanning viser en stor interesse for hvordan universiteter og høyskoler er organisert, og ikke minst hvordan de ”bør” organiseres i lys av de endrede rammebetingelser høyere utdanning står overfor i mange OECD-land. Selv om ikke alle bidrag er like godt utviklet, velavgrenset og empirisk studert, er det likevel mulig å identifisere tre perspektiver som for tiden diskuteres flittig i ulike utdanningspolitiske fora. Perspektivene er også plukket ut fordi de synes å være relevante i forhold til den situasjon HIST befinner seg i: et *entreprenørperspektiv*, et *læringsperspektiv*, samt et *serviceperspektiv*. I dette kapittelet presenteres disse perspektivene forholdsvis summarisk, og der vekten først og fremst er knyttet til å få frem forskjellene mellom dem.

### 2.1 Utdanningsinstitusjoner som akademiske entreprenører

En pågående diskusjon i internasjonale fora de senere årene har vært knyttet til behovet for justering av universitetenes virksomhet i forhold til endrede krav fra omgivelsene (se f.eks. Sporn 1999; van Vught 1999). Innenfor dette perspektivet har imidlertid ett bidrag mottatt spesiell oppmerksomhet, nemlig den amerikanske utdanningsforskeren Burton Clarks bok om ”entreprenøruniversiteter” som utkom i 1998. I denne boken gransker Clark en rekke universiteter i Europa som han mener har vist evne og vilje til nytenkning og strategisk endring, der han også går langt i å skissere en rekke distinkte kjennetegn eller egenskaper ved disse universitetene. Kort oppsummert består disse i (Clark 1998):

- En sterk styringsvilje og en vektlegging på ledelse. Argumentet er at ledelsesfunksjonen har vært for lite vektlagt og for dårlig utøvd ved mange akademiske læresteder, og at sterkere ledelse er nødvendig for å få dem til å respondere raskere og mer fokusert på de utfordringer de står overfor.
- En innovasjonsorientert organisatorisk periferi. Med dette menes at lærestedene behøver å utvikle bedre relasjoner til omverden, og at det trengs egne organisasjonsenheter for å systematisere arbeidet med å utvikle disse relasjonene. Etablering av egne institutter for anvendt forskning, forskningsparker, eller ulike former for ”ventureselskaper” nevnes ofte som konkrete eksempler.
- En mangfoldig ressursbase. Endring er ressurskrevende, der selve endringsprosessene kanskje krever mer og ikke mindre ressurser i en overgangsfase. Også fordi mye av ressursene som akademiske institusjoner rår over er båndlagt og i liten grad fritt disponible, er behovet for ”friske penger” stort skal man få til endring. Nye ressurskilder vil i tillegg kunne sikre stabilitet ved at organisasjonen har flere ben å stå på.

- En sterk akademisk kjerne. Et poeng her synes å være at universitetene må ha noen sterke fagmiljøer som utviklingen kan bygges rundt, og som nyskapingen kan trekke ressurser fra i en oppstartingsfase. Et viktig trekk er imidlertid også at disse fagmiljøene må være fokusert på innovasjon og arbeide systematisk for faglig fornying.
- En integrert entreprenørkultur. Dette begrepet henspiller på behovet for en endringsorientering ved hele institusjonen, der dette gjenspeiles i det daglige arbeidet og i de rutiner organisasjonen har slik at det nærmest kan sies å være et kulturelt kjennetegn.

De nevnte kjennetegn kan uten tvil sies å være viktige for organisasjoner som ønsker å endre seg. Samtidig kan man betvile i hvilken grad det er mulig å manipulere frem de nevnte egenskaper mer instrumentelt. I alle fall synes det å være enklere i visse typer av utdanningsinstitusjoner enn andre. Clark (2000) har i en senere refleksjon omkring sin egen bok også understreket at mer spesialiserte læresteder kanskje har lettere for å ta opp i seg de nevnte kjennetegn enn læresteder med et mangfoldig fagtilbud. At mange av universitetene i Clarks bok nettopp har et tyngdepunkt innen tekniske og profesjonsrettede fagområder, er derfor kanskje vel verd å merke seg. Størrelse kan også ha stor betydning. Uten tvil er det enklere å få til kollektivt entreprenørskap ved små og mellomstore læresteder, enn ved det som i våre dager kalles ”megauniversiteter” – som ofte er tilholdssted for over 50.000 studenter.

Selv om Clarks bok i utgangspunktet kan sies å innebære en idealisering av det man kan kalle en moderne ”kunnskapsbedrift”, er det elementer i det han beskriver som nødvendige premisser i endringsprosessen som gir assosiasjoner til mer etablerte verdier og tradisjoner i høyere utdanning. Selv om Clark f.eks. vektlegger behovet for ledelse, så synes han ikke å etterlyse den sterke leder. Tvert om er det et kollegialt ledelsesideal han synes å omfavne, der han hevder at man behøver å gjenopplive det akademiske fagmiljøet og den faglige diskursen for at endring skal kunne skje (Clark 2000: 8). Videre synes Clark også å betone viktigheten av å ta vare på og videreutvikle institusjonens identitet, der han mener at entreprenørtankegangen slett ikke representerer et brudd med fortiden, men en nødvendig videreutvikling av sentrale identitetsbærende elementer i lærestedets historie (Clark 2000: 11). Slik sett kan det hevdes at Clarks bok er et klassisk forsøk på å modernisere utdanningsinstitusjoner samtidig som vesentlige kjennetegn ved kultur og tradisjoner forsøkes ivaretatt. Kort oppsummert kan entreprenørperspektivet sies å argumentere for organisasjoner kjennetegnet av:

- En mangfoldig organisasjonsstruktur tilpasset ulike oppgaver
- En organisasjonskultur motivert av innovasjon og nyskaping
- Kollegiale beslutningsprosesser
- Strategier preget av å utvikle nye utdanningstilbud/gå inn på nye forskningsfelt

## 2.2 Utdanningsinstitusjoner som lærende organisasjoner

Mens Clark er opptatt av kjennetegnene ved entreprenøruniversiteter, kanskje spesielt konkretisert gjennom hvordan strukturen i organisasjonen bør se ut, er de forskerne som har tatt til orde for at høyere utdanningsinstitusjoner i større grad bør bli *lærende organisasjoner* mer opptatt av de prosessene som må fungere for at universiteter kan endre seg (Dill 1998, Yorke 2000, Askling & Kristensen 2000). Med utgangspunkt i teorier om organisatorisk læring hevder disse forfatterne at det er et paradoks at akademiske læresteder som i utgangspunktet skal være spydspisser i kunnskapsutvikling og kunnskapsformidling, i liten grad har utviklet systemer og rutiner for å reflektere over egen praksis, organisering og erfaringer. Dill (1998: 6-7) hevder derfor at de fleste universiteter har mye å hente på:

- Problemløsning gjennom systematisk observasjon av egen virksomhet, og da spesielt kjernevirksomheten – forskningen og utdanningsvirksomheten. Ikke minst fremheves det at avgjørelser og beslutninger ved mange læresteder tas uten at data- og faktagrunnlaget er godt nok.
- Læring fra gode og dårlige erfaringer. Et poeng som gjøres er at disipliner og fagfelt ved akademiske læresteder ofte er for autonome enheter, der læring og kunnskapsoverføring på tvers av ulike organisatoriske og disiplinære enheter, samt identifisering av gode rutiner og praksis gjøres for sjelden.
- Læring fra andres erfaringer. Hvis det er slik at mange læresteder opplever lignende utfordringer, bør man i større grad lære av hverandres tilpasninger og ulike løsninger på det som oppleves som problemer. Studieturer og ”benchmarking” (læring gjennom ekstern sammenligning) er prosesser som ofte nevnes kan bidra til økt refleksjon rundt egen virksomhet.
- Læring gjennom eksperimenter og systematisk prøving. Innovasjon er ikke bare kjennetegnet av kreativitet og nytenkning, men også av bevisste valg, refleksjon og systematisk arbeid. Nøye planlagte initiativ og oppfølging av disse kan derfor lettere spres til flere hvis man legger opp til dette fra starten av.
- Måling og evaluering av adferdsendringer og resultater slik at man vet at organisatorisk læring faktisk skjer, der erfaringer nedfeller seg i ny praksis.

Rammeverket beskrevet over er ikke en anbefaling av en bestemt måte å organisere virksomheten på, men er et sett med arbeidsoppgaver og områder som slike anbefalinger kan utvikles gjennom. Samtidig kan et slikt rammeverk også innebære både farer og muligheter (Dill 1998: 19). En mulig ulempe er f.eks at lærestedene kan bli så opptatt av å lære gjennom ”suksesseksempler” at man bare prøver å ”kopiere” eksterne modeller uten å relatere dem til egen situasjon, og der dette kan gå utover både effektiviteten og kvaliteten på egen virksomhet. På den annen side kan langsiktig systematisk læring gjennom egen erfaring bidra til å utvikle en organisasjon med en helt spesiell identitet og profil, som kan være vanskelig for andre å kopiere – og som dermed innebærer et konkurransefortrinn for de lærestedene som greier å innarbeide denne praksisen.

Et fellestrekk ved forfatterne som ser for seg akademiske institusjoner som lærende organisasjoner, er en erkjennelse av at endringer tar tid, og at kortsiktige, ahistoriske løsninger sjelden fører frem. Tillit, systematikk og kunnskapsbaserte beslutninger er det som ofte fremheves som essensielle arbeidsmåter (Yorke 2000: 29). Tilhengerne av dette perspektivet kan sies å stå i motsetning til et ”entreprenørperspektiv” på den måten at mens Clark vektlegger trekk ved organisasjonene som han mener er forholdsvis generelle og allmenngyldige, argumenterer de førstnevnte at det ikke finnes en ”beste måte” å organisere endring og utvikling på. ”Lærende organisasjoner” prøver heller å finne de mulighetene og hindringene som er unike for dem, og der strategier for utvikling gjerne relateres til faktorer som organisasjonens alder, størrelse, kompleksitet og omgivelsesavhengighet (Mintzberg 1983). Kort oppsummert kan læringsperspektivet sier å argumentere for organisasjoner kjennetegnet av:

- En gjennomiktig og oversiktlig organisasjonsstruktur
- En organisasjonskultur kjennetegnet av tillit og tradisjon
- Kollegiale beslutningsprosesser
- Strategier preget av å foredle kjerneprodukter/nåværende aktiviteter

### **2.3 Utdanningsinstitusjoner som servicebedrifter**

I litteraturen knyttet til fremtidig organisering av høyere utdanning kan man imidlertid også identifisere et tredje perspektiv som kan sies å innta en noe annet syn på akademiske institusjoners omstillingsbehov og situasjon. Mens representanter for begge de over nevnte perspektiver gjerne vektlegger institusjonsinterne kjennetegn når de skal beskrive omstillingsmulighetene, og dermed inntar et mer ”internt” perspektiv på virksomheten, er det også mulig å finne representanter for de som er mer opptatt av akademias kontekst, og altså av de mer ”eksterne” sidene ved virksomheten. Cummings (1997) og Tjeldvoll 1997) har hevdet at vi står overfor en utvikling av akademiske institusjoner kjennetegnet av og gjennomsyret av en *serviceinnstilling* til omgivelsene. De hevder at dette er iferd med å skje i en rekke land, og da spesielt i USA, Canada og Russland. Fokuset har med andre ord skiftet fra en europeisk til en internasjonal kontekst.

Med begrepet ”service” menes at utdanningsinstitusjonenes fremste oppgave er å levere kunnskapsbaserte tjenester til kunder, brukere og klienter av lærestedene (Tjeldvoll 1997: 14), og der viktigheten av forskning nedtones til fordel for ulike undervisnings-, trenings- og formidlingsoppgaver – markedet er det viktigste å betjene. Akademisk ”service” er derfor kjennetegnet av (Tjeldvoll 1997:16):

- Mer profesjonsrettet utdanning
- Mer vekt på etter- og videreutdanning
- Kortere og mer fleksible undervisningsopplegg
- Et stort antall med midlertidig ansatte lærere

- Sterk sentral styring og koordinering av eksterne aktiviteter/service og mange lokale utførende ”serviceenheter”
- Kontraktsbasert ressursallokering

I en mer idealtypisk modell ser man også for seg at det faglige personalet ikke lenger har stor innflytelse over en rekke sentrale beslutninger, der en profesjonell administrasjon tar hånd om helheten og organisasjonens strategier. Utdanningsinstitusjonene blir i dette perspektivet en del av nasjonaløkonomien, og kan dermed sies å være bare en av mange (konkurrerende) industrisektorer som eksisterer i samfunnet (Gumport 2000). Lærestedene har med andre ord ingen egenverdi bortsett fra som tjenesteytere til samfunnsmaskineriet.

Sammenlignet med de perspektiver som ser på akademiske institusjoner som lærende eller entreprenørinstitusjoner, kan man dermed hevde at et ”service-”perspektiv er tett forbundet med en overgang fra en velregulert høyere utdanningssektor med nasjonalstaten som viktig aktør, til en situasjon der høyere utdanning blir mer de-regulert, ”virtualisert”, internasjonalisert og ekstremt konkurranseutsatt. Sammenlignet med de to andre perspektivene synes en implikasjon av dette perspektivet å være at tradisjonelle trekk ved utdanningsinstitusjonene ikke kan opprettholdes når slike institusjoner må konkurrere med utradisjonelle og kanskje profittmaksimerende aktører.

Et spørsmål man kan reise på bakgrunn av dette perspektivet er selvfølgelig hvorvidt slike læresteder er i stand til å motivere til innsats og engasjement fra det faglige personalet, der f eks kollegiale arbeidsformer kanskje ikke vil ha gode arbeidsvilkår, selv om man utmerket godt kan tenke seg at slike læresteder kan tilby attraktive kunnskapsprodukter på det åpne utdanningsmarkedet. Kort oppsummert kan serviceperspektivet sies å argumentere for organisasjoner kjennetegnet av:

- En organisasjonsstruktur som vektlegger størrelsen på enhetene, noe som igjen tenkes å stimulere fleksibilitet og markedsgjennomslag
- En organisasjonskultur preget av stort gjennomslag for eksterne verdier
- Autokratiske (eneveldige)/politiske beslutningsprosesser
- Strategier preget av en aggressiv markedsføring av eksisterende produkter og virksomhet i forhold til nye kunder

## 2.4 Perspektiver til begjær eller besvær?

Et fellestrekk som kjennetegner alle perspektivene er det behov for endring som vektlegges fra utdanningsforskerne, selv om det hersker stor uenighet når det gjelder hvor omfattende og radikale eventuelle endringer trenger å være. Et felles kritikkpunkt mot alle disse bidragene, er imidlertid at de fort blir veldig generelle i både diagnose og i de eventuelle anbefalinger som gjøres. Selv om perspektivet knyttet til ”lærende organisasjoner” nettopp

fremhever det unike ved den enkelte organisasjon, beskriver perspektivet likevel en del utviklingsprosesser i veldig generelle ordelag. Clark (2000: 4) har da også understreket at mye av det som er sagt og skrevet om utdanningsinstitusjoner og behovet for endring, er forholdsvis enkelt å skrive om, men desto vanskeligere å gjennomføre i praksis.

En annen ulempe med disse bidragene, er at de også lett skaper en historieløshet i forhold til de endringsprosesser mange lærested gjennomgår og har gjennomgått de siste årene. Man får f eks lett inntrykk av at ingenting har skjedd i høyere utdanning på 1990-tallet, selv om det er mulig å hevde at dette tiåret nettopp er kjennetegnet av store endringer og utpreget reformiver i høyere utdanning både internasjonalt (Gornitzka et al 2002) og i Norge (Kyvik 1999).

Idealtypiske perspektiver gir også inntrykk av at man må nærmest ”velge” mellom ulike organisasjonsløsninger, der studenters eventuelle behov for service og sosial trygghet ikke lar seg forene med tanker om faglig entreprenørskap og innovasjon. Ett av de store problemene for mange utdanningsinstitusjoner er nettopp at forventningene som stilles til dem kommer fra ulike hold og retter seg mot ulike sider av virksomheten, og der det neppe bare kan gis ett svar og en løsning på utfordringene. For en utdanningsinstitusjon som ønsker å initiere en endrings- og utviklingsprosess, vil derfor den største utfordringen være å kritisk analysere og velge ut elementer som kan brukes lokalt.

Det sentrale i en slik sammenheng, vil ikke bare være å eventuelt argumentere for større mangfold i organisasjonsstrukturen, alternativt mer oversikt og færre enheter, men også å vurdere hvilke kjennetegn som synes å være de mest effektive – hvis man sammenligner dem med hverandre. Ved å kople flere tiårs forskning på effektivitet og sammenhengen mellom organisatorisk effektivitet<sup>1</sup> og organisasjonsstruktur, typer av beslutningsprosesser, strategiske valg og organisasjonskultur, fremkommer følgende tabell der et pluss (+) indikerer en positiv sammenheng, og et minus (-) indikerer en negativ sammenheng (Brown 1989, Cameron & Tschirhart 1992, Smart, Kuh & Tierney 1996, Lysons & Hatherly 1996, Kyvik 1996, Cameron & Smart 1998)(se tabell 1).

---

<sup>1</sup> I denne forskningen er dette en samlevariabel som fremkommer som et resultat av følgende forhold: Studenttilfredshet, ansatttilfredshet, organisasjonsklima, studentresultater, kvaliteten på den faglige staben, personlig vekst hos studentene, jobbtillfredshet i etterkant av studiene, åpen kommunikasjon i organisasjonen og institusjonens evne til å tiltrekke seg ressurser (Cameron 1981).



**Tabell 1:** Organisatoriske kjennetegn og organisatorisk effektivitet – noen sammenhenger

|                       | Entreprenørperspektivet       | Læringsperspektivet             | Serviceperspektivet                |
|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Organisasjonsstruktur | Mangfoldig (+)                | Gjennomsiktig og oversiktig (+) | Få og store enheter (+/-)          |
| Organisasjonskultur   | Innovasjon og nyskaping (+)   | Tillit og tradisjon (+)         | Eksterne verdier viktig (-)        |
| Beslutningsprosesser  | Kollegiale (+/-)              | Kollegiale (+/-)                | Autokratiske og politiske (-)      |
| Strategier            | Nye områder/ny virksomhet (+) | Foredling av virksomheten (+)   | Gamle produkter i nye markeder (+) |

Tabellen over må selvfølgelig leses med forsiktighet, der forskningen det refereres til i hovedsak er utført i USA, og følgelig ikke direkte overførbar til norske forhold. Ikke minst er sammenhengene i tabellen aggregeringer av studier som omfatter flere hundre utdanningsinstitusjoner, og der erfaringene til enkeltinstitusjoner kan avvike markant i forhold til de skisserte sammenhenger.

Koplingen mellom nevnte forskning og de idealtypiske perspektivene som er gjennomgått foran er heller ikke uproblematisk i og med at perspektivene neppe er gjensidig utelukkende. Samtidig kan opplistingen av sammenhenger forsvares ut fra at de samsvarer godt med de *grunnleggende trekk* i modellene, og med *overordnede funn* i forskningen om organisatorisk effektivitet. I det neste kapittelet skal noen av utfordringene som HIST står overfor diskuteres i forhold til de sammenhenger som skisseres i tabellen.

## 3 Organisatoriske dilemmaer ved HIST

De organisasjonsmessige spørsmål som HIST for øyeblikket synes mest opptatt av på bakgrunn av den faglige satsingen som er skissert i strategiplanen: avdelingsstrukturen, antall nivåer i organisasjonen, samt diskusjonen om en profesjonsmodell versus en fakultetsmodell, er spørsmål som i stor grad griper inn i hverandre. Antall avdelinger kan f.eks. ha betydning for hvor mange beslutningsnivåer man trenger, og opprettelsen av en eventuell fakultetsløsning vil også gripe inn i diskusjonen knyttet til antall avdelinger.

### 3.1 Avdelingsstruktur

HIST har i dag en avdelingsstruktur som i stor grad er historisk betinget, og hvor lite nytt har skjedd siden sammenslåingen i 1994. Riktignok har en ny avdeling kommet til, men både budsjettmessig og målt i antall studenter er størrelsen på denne forholdsvis beskjeden. Samtidig bidrar denne avdelingen til at strukturen på avdelingene blir svært ulik, med teknologi og helse- og sosialfag som de dominerende avdelingene, og med lærerutdanning og økonomisk-administrativ utdanning som en slags mellomkategori. Denne ulike størrelsen på avdelingene kan ha betydning for avdelingenes evne til å håndtere ulike oppgaver, der svært små avdelinger gjerne ikke har den faglige og administrative kapasitet som trengs for å kunne operere som en mer selvstendig og strategisk enhet (Kyvik 1996).

På den annen side kan det neppe være verken hensiktsmessig eller ønskelig å utvikle en avdelingsstruktur som har lik størrelse som viktigste målsetting. Som antydnet i tabell 1 er organisatorisk mangfold i forhold til organisasjonsstruktur en effektiv organisasjonsform. Dagens størrelse på avdelingene avspeiler bl.a. skiftninger i studiepreferanser og der antall studenter også representerer viktige inntekter for både avdelingen og høgskolen. Avdelingsstørrelse og etablering av ulike enheter vil derfor endres "naturlig" over tid, og det kan ikke minst være økonomisk regningsvarende å la dette skje. Forskning knyttet til organisatorisk effektivitet viser da også at svært store enheter ikke er spesielt mer effektive enn middels store enheter (se Kyvik 1996, jfr. også tabell 1).

At den nåværende avdelingsstrukturen er historisk betinget betyr imidlertid at organiseringen av den faglige virksomheten, med unntak av nevnte avdeling for informatikk og e-læring, har vært noenlunde stabil i lengre tid. Dette kan ha betydning for graden av faglig nytenkning både innen avdelingene, og ikke minst i skjæringspunktet mellom avdelingene. Organisasjonsgrenser betyr i realiteten at man styrer oppmerksomhet i bestemte retninger, og der f.eks. mer tverrfaglig eller flerfaglig forskning eller utdanningsvirksomhet kan være vanskeligere å få til. Ved å slå sammen en eller flere av dagens avdelinger kan man stimulere til dette, og ikke minst kunne skape nye overbyggningsutdanninger/etter/videreutdanningstilbud på toppen av grunnutdanningene, noe den strategiske planen for inneværende periode ser som ønskelig.

Færre og sammenslåtte avdelinger kan i tillegg bidra til økt kvalitet på den faglige "fellesaktiviteten" – først og fremst utdanningsvirksomheten. For det første ved at flere fagfolk kan koples til undervisning og forskning slik at man ikke blir så avhengig av enkeltpersoner. For det andre ved at man lettere kan etablere en "kritisk masse" som kan danne grunnlag for faglig diskusjon og utvikling av nye satsingsområder. Ikke minst synes størrelse på fagmiljøet også å ha mye å si i forhold til godkjenning av overbygningsutdanninger. I prosessen med å godkjenne dr.gradsutdanninger ved flere høyskoler nylig, ble f eks antall faglige ansatte også forsøkt tallfestet av den sakkyndige komiteen, der det ble stipulert at et dr.gradsstudium burde støttes av rundt 24 faglig ansatte med minimum førsteamanuensiskompetanse (Hegerstrøm 2001). Selv om de samme kriterier ikke kan legges til grunn ved etableringen av et mastergradsstudium, vil antall vitenskaplig ansatte og kompetansen på disse høyst sannsynlig være et sentralt element ved fremtidig ekstern akkreditering av slike studier. Store avdelinger synes derfor å ha flere fordeler enn ulemper når det gjelder å kunne bidra til kvalitet på og utvikling av utdanningsvirksomheten.

Avdelingsstørrelse kan imidlertid ha en mer tvetydig betydning når det gjelder forskning og utviklingsarbeid. I mange fag er forskning oftest knyttet til enkeltindividers interessefelt, og der fellesskapet kan bety mindre. En slik individualisering av forskningen har i mange miljøer bidratt til det som den amerikanske utdanningsforskeren Bill Massy kaller en "uthult kollegialitet" der store fagmiljøer kan bidra til å skape enda større avstand mellom forskernes interessefelt (Massy 1996). Store fagmiljøer betyr også ofte at nye initiativer og endring er vanskeligere å få til, der "entreprenørskapet" følgelig kan bli skadelidende. Kyvik (1998) har med utgangspunkt i en litteraturgjennomgang antydnet at utredninger og politiske dokumenter i Norge gjerne spesifiserer en kritisk minstestørrelse for universitetsinstitutter til 15-20 personer. Samtidig finner han gjennom egen forskning at det ikke er noen sammenheng mellom instituttstørrelse og publiseringsvirksomhet (Kyvik 1998: 19). Tvert imot finner han at institutter som er mindre enn 15-20 personer gjerne har et personale som er mer fornøyd med det faglige miljøet. Samtidig finner han store disiplinforskjeller – der mer individualistiske fagfelt gjerne er fornøyd med små institutter (humaniora), mens det motsatte er tilfelle for mer kollektivt organiserte og samarbeidende fagfelt (naturfag).

På den annen side kan store fagmiljøer også legge en helt annen tyngde bak faglige satsinger, de kan lettere finne og sette av ressurser til forarbeid med forskningssøknader og stimuleringsiltak, og har flere innsatsfaktorer som kan bidra til at strategiske satsinger følges opp over tid. Et siste poeng er at færre og større avdelinger kan bidra til å øke den institusjonelle innflytelsen knyttet til virksomheten ved at det blir færre beslutningsarenaer og dermed enklere for den institusjonelle ledelsen å følge opp enkeltavdelinger på en tettere måte. På den måten innebærer en endring i avdelingsstrukturen i retning av færre og større enheter en måte å skyve beslutningsansvaret/innflytelsen "oppover" i organisasjonen. Dette kan ha stor betydning for muligheten til å tenke strategisk på et institusjonelt nivå. Samtidig viser forskning at hvis dette også betyr at det kollegiale

innslaget i beslutningsprosessene blir redusert til fordel for soloutspill/politiske prosesser, så bidrar ikke det til økt organisatorisk effektivitet (Smart, Kuh & Tierney 1996).

Et viktig poeng er forhold til antall avdelinger og størrelsen på disse, er imidlertid at selv om formell struktur betyr mye, vil enkeltforskere fremdeles ha en interesse i å opprettholde sterke relasjoner til egen disiplin. Merittering og forskningssamarbeid følger ofte disiplingrensene, og kan representere en motkraft i forhold til formell struktur. Ved Universitetet i Tromsø, som i mange år hadde en profil knyttet til det å være tverrfaglig og faglig grenseoverskridende, endret man sin organisasjonsstruktur på 90-tallet. En viktig årsak til dette var det man kan kalle "disiplinært press" fra egne fagfolk (Dahl og Stensaker 1999). Sammenslåtte og/eller store avdelinger vil derfor ofte utvikle et behov for å etablere "subenheter" – enten faglige eller administrative. Kompleksiteten i forhold til organisatorisk effektivitet understrekes imidlertid igjen ved at en "mangfoldig" organisasjonsstruktur faktisk synes å bidra positivt til effektiviteten ved institusjonen sett under ett (Clark 1998).

Administrativt betyr færre og større avdelinger ikke nødvendigvis en økonomisk innsparing. Kyvik (1996: 103-104) har påpekt at med økende størrelse øker også kompleksiteten rundt det administrative og styringsmessige apparatet, der mer tid går med til samordning og informasjonsutveksling. En studie i Norge knyttet til forholdet mellom instituttstørrelse og administrative kostnader viser f.eks. at små institutter (under 16 ansatte) er forholdsvis dyre å drive, mens institutter i størrelsesorden 16 – 20 ansatte og 61 – 80 ansatte var mest effektive. Dog viste analysen liten forskjell i administrative kostnader på institutter fra 16 ansatte og oppover. Kun veldig små institutter (under 16 ansatte) er veldig dyre å administrere. Dette betyr at en oppdeling i mange enheter (eksempelvis 12 - 15) ikke nødvendigvis er (enkeltvis) dyrere å drive administrativt enn få enheter (eksempelvis 5 - 10), så lenge hvert enkelt enhet har en størrelse på minimum 16 personer. Samtidig sier denne studien lite om det administrative kostnadsnivået på institusjonelt nivå ved å ha mange versus få enheter.

### **3.2 Antallet styringsnivåer**

En overgang fra en 3-nivå-modell til en 2-nivå-modell berører også forhold knyttet til størrelse og grad av koordinering ved HIST. Først og fremst representerer imidlertid ideer knyttet til fjerning av et styringsnivå en internasjonal organisatorisk trend i retning av "flattere" og mer omstillingsdyktige organisasjoner – en trend som kan gjenkjennes i Kvalitetsreformen. Et viktig poeng hos Clark (1998) er f.eks. at omstilling ikke bare krever styringsvilje, men også styringsevne (a strengthened steering core), konkretisert gjennom kort vei fra beslutning til handling. Eliminering av et styringsnivå betyr derfor ikke bare eliminering av tiden det kan ta å få beslutninger sluset gjennom styringssystemet ved høyere utdanningsinstitusjoner. Det kan også bety at beslutninger i mindre grad blir "omformet" og "tilpasset" på veien til implementering. Sagt på en annen måte: det er færre som involveres i beslutningsprosessen og som dermed kan bidra til å vanne ut essensen i

beslutningene. Sett i et endringsperspektiv er dette positivt. Implementeringsforskning, bl a i høyere utdanning, viser ofte at flere beslutningsledd sakte men sikkert kan endre beslutningsinnholdet, både som en følge av at ulike beslutningsledd har ulike interesser, men også som en følge av uintenderte handlinger (man fortolker beslutningsgrunnlag på ulike måter) (Gornitzka et al 2002).

Sett i et demokratisk og kollegialt perspektiv kan imidlertid en reduksjon i antall beslutningsledd være mer problematisk – det er færre som blir hørt og som kan bidra til å etablere konsensus rundt beslutningene – et viktig kjennetegn ved akademiske styringstradisjoner. En reduksjon i antall beslutningsnivåer kan dermed tilsynelatende også minske graden av demokrati (diskusjoner) i organisasjonen, og dermed kanskje også graden av konflikt (beslutninger kan i større grad tas uten den involvering som akademiske beslutningsprosesser ofte innebærer). Dette kan være riktig hvis man kun ser på selve beslutningsprosessen, men der en konsekvens også lett blir at konfliktene skyves over til implementeringsfasen (Gornitzka et al 2002).

I et demokratisk og kollegialt perspektiv er det også viktig hvordan ulike demokratisk valgte styrings- og høringsorgan skal innpasses i en 2-nivå-modell. Ikke alle demokratiske organ i høyere utdanning fungerer etter hensikten. Eksempelvis viste evalueringen av høgskolereformen at høgskolerådene ikke hadde funnet sin form i løpet av 1990-tallet, og at svært mange av medlemmene i rådet var misfornøyd med hvordan organet fungerte (Kyvik 1999). Erfaringer fra Diakonhjemmets Høgskolesenter viser også at mye av irritasjonen og konfliktlinjene i styringen av utdanningsinstitusjoner like gjerne kan komme fra ”konkurrerende” horisontalt plasserte beslutnings-/høringsinstanser som langs den vertikale dimensjonen – f eks ved at de samme sakene behandles i ulike fora, men ofte med de samme deltakerne (Stensaker & Dimmen 1998).

Signalene i Kvalitetsreformen om at mer makt og myndighet bør legges til enkeltpersoner på bekostning av kollegiale organ, og antydninger om enhetlig ledelse, kan sees som forsøk på å øke effektiviteten i beslutningsprosessen, klargjøre ansvar og unngå dublering i saksbehandlingen. Man ønsker å tydeliggjøre hvem som er leder. Paradoksalt nok synes medbestemmelse og studentinnflytelse å være sentralt også i en slik modell, noe som imidlertid innebærer at ansatte og studenter i større grad må ”høres”, ”konsulteres” og ”informeres” – og der de ikke lenger er tenkt å ha like stor formell innflytelse på beslutningsprosessene. En nylig gjennomført studie av samspillet mellom instituttstyret og instituttleder ved norske universiteter, viste imidlertid at styrene ikke alltid har en sentral rolle. Styremøtene er mer sjeldne og diskusjonen styres ofte av instituttleder. Samtidig synes styret å ha en rolle i mer kontroversielle saker når lederne hevder at ”de trenger å ha noen i ryggen” (Larsen 2002: 67). Ved NTNU har f eks Orgut-omleggingen bidratt til at styret har mindre makt enn tidligere, styremøtene er sjeldnere (f eks 2 ganger i semestret) og mer konsentrert rundt strategi og budsjett. Enkelte institutter ved NTNU har også trukket inn ekstern styrerepresentasjon, noe som ser ut til å fungere bra (Larsen 2002: 68).

Et viktig anliggende er også hvordan det nåværende instituttnivået eventuelt skal styres i en 2-nivå modell. I dag har eksempelvis helse- og sosialfagsavdelingen ved HIST en egen instituttstruktur med mye delegert ansvar av både faglig og administrativ art, og et sentralt spørsmål er hvordan håndtere disse oppgavene skal håndteres hvis de blir en del av en mer uformell struktur. Å ta fra instituttene formell myndighet og ansvar kan være problematisk, ikke minst fordi mange profesjonsutdanninger oppfatter institutt/fagseksjonsnivået som de reelle grunnene, og der avdelingene ofte (kun) oppfattes som ivaretagere av faglige spørsmål inn i den formelle strukturen (Dimmen 1997a).

I en 2-nivå struktur vil en slik formell relasjon mangle, noe som kan tenkes å minske graden av innflytelse og kommunikasjon både nedenfra-og-opp i organisasjonen, men også omvendt. Et resultat kan bli større fragmentering i faglige og administrative spørsmål. Samtidig kan det hevdes at studielederfunksjonen som mange profesjonsutdanninger har valgt å opprette nettopp er en funksjon som integrerer mange oppgaver og funksjoner. Gammelsæter & Dimmen (1999: 56) hevder endatil at mange profesjonsutdanninger nettopp har valgt en studielederordning fordi disse posisjonene kan oppfattes som en videreføring av den tidligere ordningen (før 1994) med enhetlig ledelse i profesjonsutdanningene. En slik koordinerende rolle blir viktig å ivareta selv uten formell beslutningsmyndighet i en 2-nivå modell. Spørsmålet blir hvordan en slik studielederfunksjon kan relateres til formell struktur. En mulighet som synes opplagt er å innføre et rådgivende ledermøte som en sentral møteplass og diskusjonsarena, der studieledere møter med uttalelsesrett og endatil kan delegeres visse oppgaver og ansvar, men hvor det formelle ansvar ligger hos avdelingsledelsen. Slike ledermøter er i dag praksis ved mange høgskoler, og endringen består eventuelt i at møtene formaliseres sterkere. Dagens struktur opprettholdes, men hvor grunnivået gjøres uformelt. Ønsker man å beholde avdelingsstyret, kan man imidlertid også tenke seg en dublering av studielederfunksjonen og representasjon i avdelingsstyret (en person sitter samme sted og velges til begge posisjoner samtidig). Dimmen (1997) har antydnet at man får en meget sterk kopling av uformell og formell organisasjon i de tilfeller hvor man opplever slik rolledublering. Fordelen med en slik løsning er flere: besluttere og utførere er de samme personer, mer effektiv saksbehandling ved at færre trenger å involveres i styrer og råd.

På den andre siden kan dette ha demokratiske konsekvenser ved at et fåtall personer får mye makt. For ansattes innflytelse trenger det ikke nødvendigvis å bety så mye. Selv om studieledere kan tenkes å bli tilsatt og ikke valgt, har ansatte likevel fagorganisasjonene kanaler til innflytelse gjennom eksisterende lover, herunder forhandlingsrett i en del spørsmål. En konklusjon fra evalueringen av høgskolereformen synes f.eks. å være at mulighetene for fagforeningsarbeid generelt sett har blitt styrket siden 1994 på grunn av mulighetene til oversikt og innsikt som nye strukturer og bedre informasjon har gitt (Dimmen 1997b). Slik sett kan det faktisk tenkes at en 2-nivå struktur kan tenkes å styrke fagorganisasjonenes mulighet for innflytelse siden det er færre beslutningsorganer man skal forholde seg til, og enklere å få ledelsen i tale.

Mye står og faller imidlertid på den eventuelle praktiseringen av en eventuell 2-nivå modell. Det kan f eks hevdes at dagens to-delte styringsstruktur ved høyskolene heller ikke alltid praktiseres i samsvar med intensjonene (Gammelsæter & Dimmen 1999). Uformell struktur, tradisjoner og rutiner bidrar kanskje til at man ønsker å endre en organisasjonsstruktur som kanskje ikke får anledning til å fungere slik den var tiltenkt. På samme måte kan man hevde at selv om man legger om til en 2-nivå-modell, kan omfanget på beslutningsprosessen, kulturer og tradisjoner innen hvert nivå ha stor betydning for hvor effektivt den nye styringsordningen vil fungere, og behøver ikke bety ”mindre” demokrati eller mer ”effektive” beslutninger. Det kan bli en for enkel dikotomi å knytte f eks enhetlig ledelse til effektivitet og omstilling, mens to-delt ledelse betyr dobbeltarbeid og kompromisser. Brown (1989) har f eks funnet at kollegiale beslutningsprosesser i faglige spørsmål bidrar til økt effektivitet, mens økt innslag av kollegiale beslutningsprosesser i administrative spørsmål reduserer den. Som tidligere antydnet kan også færre beslutningsarenaer bidra til større oppmerksomhet og involvering knyttet til det enkelte beslutningspunkt, og dermed kanskje også bidra til ”mer” demokrati.

Færre beslutningsnivåer betyr imidlertid også at det vil etableres større press på ledelsen på hvert enkelt nivå. Den enkelte leder vil kunne forvente å bli utsatt for et kraftigere krysspress fra ulike interessenter, og der kravene om å tenke og handle ”strategisk” og prioritere som en følge av dette, kan tenkes å øke. Dette kan imidlertid bli vanskelig fordi færre nivåer også ofte innebærer en økning i antall saker som skal behandles, der man lett kan oppleve at ”trivialitetene” og ”de små sakene” heller enn de store strategiske grepene dominerer hverdagen for lederne (Stensaker 2000). Den ”sterkere” faglige ledelsen kan dermed lett få et fokus på ”administrasjon”. Evne og vilje til delegering blir dermed sentralt også i en 2-nivå modell.

Blir lederne for opptatt av å tilfredstille ”eksterne verdier” og bidrar til beslutningsprosesser der en slik orientering smitter over på resten av organisasjonen, kan dette også gå utover den organisatoriske effektiviteten ved at det blir dårlig samsvar mellom målene som settes og de interne verdiene i organisasjonen (Cameron & Smart 1998).

### **3.3 Organisering i fakulteter**

Denne problemstillingen gjelder først og fremst de såkalte profesjonsfagene knyttet til helse og sosialfagutdanningene, samt i forhold til lærerutdanningene. Ingeniørutdanninger og studier i økonomi og administrasjon kan sies å være mer faglig enhetlige (og dermed på linje med en fakultetsmodell), selv om grensene i noen tilfeller kan være vanskelig å trekke. I forhold til organisering av profesjonsutdanningene, og da spesielt lærerutdanningene, kan man identifisere tre ulike modeller i Norge (Kyvik 1999): En enhetlig modell der en avdeling ivaretar utdanningen. En blandingsmodell der en avdeling har et hovedansvar for mesteparten av utdanningen, men hvor det eksisterer en viss integrasjon med andre avdelinger. En differensiert (fakultets-) modell der fagene i

profesjonsutdanningen er spredt rundt på ulike avdelinger, og der en egen enhet ivaretar koordineringsansvaret for utdanningene.

Erfaringene med enhetsmodellen viser at koordinering og styring av utdanningen blir lettere når kun en avdeling er involvert. Samtidig innebærer en slik organisering at representanter for enkeltfag kanskje blir mer isolert enn hvis de tilhørte et mer disiplinorientert fagmiljø. Graden av faglig nytenkning og fokus på forskningsaktiviteter har heller ikke vist seg å bli stimulert i denne modellen. Blandingsmodellen kan bli identifisert ved høgskolene i Volda, Bergen og Bodø, og erfaringene med denne synes å indikere at det lett oppstår en "sentrum-periferi" problematikk knyttet til organiseringen og styringen av utdanningen idet den avdeling som har et hovedansvar i liten grad synes å få innflytelse over den del av undervisningen som gis fra andre avdelinger, med mangel på koordinering og dobbeltarbeid som resultat. Den differensierte modellen har i hovedsak vært et varemerke for Høgskolen i Agder. Erfaringene med denne modellen synes gode i Agder: det er her man finner de minst negative vurderingene hos fagpersonalet knyttet til psykososiale forhold som belastninger og stress, innflytelse på eget arbeid og sosialt arbeidsmiljø. Ikke minst har også de faglige ambisjonene vokst på 1990-tallet. Noe av dette kan forklares med at modellen også kjennetegnes av redusert undervisningsomfang, samt rasjonalisering av undervisningsformene i retning av storforelesninger med utstrakt bruk av timelærere og vikarer. Evalueringen av høgskolereformen viser at lærerutdanningen i Agder har gjennomgått en akademiseringsprosess siden 1994 (Kyvik 1999). Den nylig vedtatte kvalitetsreformen innebærer imidlertid en utfordring for en organisering av lærerutdanningen slik det er gjort i Agder. Tettere oppfølging og veiledning av studenter betyr blant annet at storforelesninger må kombineres med annen undervisning slik at ressurser som tidligere ble frigjort som en følge av denne rasjonaliseringen, kanskje må koples tettere til undervisningen igjen.

Fakultetsorganisering betyr at man går over fra en hierarkisk styring til det man kan kalle en dualistisk (matrise-) styring, der utdanningene organiseres uavhengig av fagene, og der man i teorien kan åpne for større grad av konflikter og stridigheter mellom de to strukturene. En mulig negativ konsekvens av en matriseorganisering er at ingen tar "ansvaret" for utdanningsaktivitetene – de kan bli underordnet forskningsinteressene selv om et eget organ er oppnevnt for å ivareta organiseringen av undervisningen. En nylig utført evaluering av basisutdanningene ved Aalborg Universitet viste akkurat dette (Bull et al 2001). Videre synes matriseorganisering å øke koordinerings-, administrasjons- og informasjonsutvekslingskostnadene fordi det er flere som skal involveres i beslutningene (Mintzberg 1983). Matriseorganisering bidrar til å redusere oversikten i organisasjonen, og kan dermed redusere effektiviteten (se tabell 1). Forskning på hvilke type strategier som er mest lønnsomme å forfølge for utdanningsinstitusjoner i et turbulent utdanningsmarked, viser da også at "gamle produkter i nye markeder", er den strategi som i alle fall i et kortsiktig perspektiv er mest effektiv (Cameron & Tschirhart 1992). Å foredle eksisterende utdanningsprodukter og forskningsvirksomhet eller å utvikle nye produkter og



forskningsfelt, er strategier som også er regningsvarende, men da i et mer langsiktig perspektiv.

På den annen side viser erfaringer at matriseorganisering også stimulerer til nytenkning og utvikling av nye aktiviteter, og at organisatorisk "mangfold" sett i et effektivitetsperspektiv derfor kan være hensiktsmessig. Hvis man f eks ser for seg organisasjoner i et livsløpsperspektiv, kan det hevdes at matriseorganisering er en måte å stimulere til nytt liv i "modne" organisasjoner preget av tradisjon og sterk vektlegging på formell struktur og et rutinisert liv (Mintzberg 1983). Det siste poenget er ikke minst viktig for HIST i og med at institusjonen ønsker en økt innsats på FoU-siden, at eksterntfinansiert virksomhet skal økes, samt at institusjonen vil bygge opp flere mastergradsstudier.

I forhold til oppbygning av mastergradsstudier, kan et viktig kriterie i forhold til en vurdering av slike søknader bli rekrutteringsgrunnlaget for slike studier (dette har vært et viktig kriterie ved vurderingene som Norgesnettrådet gjorde av dr.gradssøknadene i Stavanger og Agder – se Hegerstrøm 2001). For å sikre rekrutteringsgrunnlaget til fremtidige mastergradsstudier, må de derfor kanskje bygges opp forholdsvis bredt der studentene kan ha ulike bachelorgrader som utgangspunkt for studiene. Slike brede studier vil ofte innebære en viss grad av tverrfaglighet/flerfaglighet, vil ofte ha forholdsvis sterke forbindelseslinjer til egen forskning, og kan ha en mer frittstående posisjon ved utdanningsinstitusjonene (som f eks et eget senter)(se Goedegebuure 2001). Et typisk eksempel kan hentes fra University of Twente i Nederland som har opprettet flere forholdsvis frittstående sentra hvorav det ene, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), i utgangspunktet var et rent anvendt forskningssenter med eget budsjett og egen direktør, men som over tid har blitt knyttet sterkere til universitetet ved at de ikke lenger er en frittstående enhet under styret, men lagt under det samfunnsvitenskaplige fakultet, og der man i de siste årene har utviklet mastergradsstudier knyttet til sitt forskningsfelt. Både kandidater med sosiologi, økonomi, statsvitenskap, teknologi og annen fagbakgrunn.

Erfaringene fra Twente er også at den frittstående posisjonen senteret fikk i starten bidro til høy grad av entreprenørskap og god ekstern inntjening på forskningssiden. Samtidig var interaksjonen mellom universitetet (disiplinene/fagene/studiene) og senteret ikke så godt utviklet, og der den sterkere koplingen til det samfunnsvitenskaplige fakultetet må forstås som et ønske om tettere faglige forbindelser fra universitetets side (Goedegebuure 2001).

Et trekk ved denne formen for organisering av masterutdanninger synes å være at det leder til en sterkere "profesjonsretting"/anvendelsesorientering av studiene. Det er i alle fall grunn til å tro at en organisering av slike mastergrader ut fra eksisterende fag/disiplingrenser lett vil kunne lede til en sterkere "akademisering" av studiene. Masterprogrammene ved CHEPS synes f eks å være målrettet mot personer som ønsker å kvalifisere seg til bestemte typer stillinger innen administrasjon og ledelse av høyere utdanning. Ser man til USA, er de "profesjonsrettede" gradene i høyere utdanning totalt dominerende, der 85 prosent av alle mastergrader i amerikanske høyere utdanning har en

slik praksisinnretning (LaPidus 2001: 253). Anvendelsesorientering synes også å ha tiltatt over tid.

Samtidig trenger ikke en etablering av et eget senter for ”eksterntfinansiert virksomhet” å ha et faglig fundament. Tradisjonen i Norge har heller vært at institusjonene, og da spesielt universitetene, har bygget opp egne administrative enheter på feltet for å ta seg av markedsføring, administrasjon etc. (Brandt 2001). En vesentlig årsak til etablering av ”eksterntfinansiert virksomhet” i egne enheter er også at det i større grad åpner opp for muligheten til å ta studieavgifter/oppheve begrensninger i slike, samt for å ta et overordnet ansvar for markedsføring av de tilbud Dette har ikke minst vært tilfelle i Norge (Brandt 2000: 280). Liberalisering av muligheten til å ta seg betalt for ulike kurs- og studietilbud kan lede til at slike separate organisasjonsenheter ikke lenger er formelt nødvendige, selv om de altså kan ha andre fordeler knyttet til fleksibilitet, omstillingsevne og entreprenørskap. Samtidig synes det også å eksistere en konflikt mellom institusjonsnivået og fagnivået i forhold til ekstern virksomhet. På fagnivået representerer dette gjerne viktige inntektskilder som man har bygget opp selv ”uten innblanding” fra institusjonen, og som man nødvendigvis gir slipp på. Ikke minst ser man at større institusjonsinnflytelse kan skape problemer i forhold til undervisningspersonalet, der det ofte er noe uavklart hvilke forpliktelser og rettigheter den enkelte underviser har i forhold til slik ekstern virksomhet (Brandt 2001: 275).

En fordel med å integrere høyere gradstudier/nye forskningssatsinger/ekstern inntjening i egne enheter, er både at slike aktiviteter koples tett sammen med de muligheter for samspillseffekter og effektivisering som det innebærer, men også at nye initiativ i liten grad ”forstyrrer” eksisterende organisasjonsenheter. En kopling til institusjonsledelsen i en oppstartsfase er heller ikke unaturlig. En slik kopling innebærer at ledelsen får god tilgang til informasjon og kunnskap om den nye virksomheten, noe som igjen ofte innebærer en mulighet til påvirkning og innflytelse fra institusjonens ledelse. Ikke minst kan dette være viktig i forhold til å kunne trekke veksler på ressurser fra flere fagmiljøer i oppbygningen av slike enheter. Dekoplingen til de eksisterende faglige miljøene ved utdanningsinstitusjonen er ulempen ved denne organiseringen, men der man altså har sett at en slik tilnærming kan skje over tid når nyetableringen er ”levedyktig”/har blitt for frittstående.

## 4 Når visjoner skal bli virkelighet

Organisasjonsutvikling innebærer at man må prioritere mellom og balansere mange formål. Ett av de kanskje mest grunnleggende valgene er å diskutere nærmere hva slags utdanningsorganisasjon HIST ønsker å være. Dagens strategiplan ved HIST synes å ha et noe uavklart forhold til dette, der man identifiserer mange viktige mål, uten at det gjøres noen eksplisitt prioritering mellom dem.

De idealtypiske modeller som ble presentert i kapittel 2 kan være utgangspunkt for en slik diskusjon. Selv om modellene og antydningene om hva som stimulerer til organisatorisk effektivitet i liten grad fungerer som operasjonelle veivisere for en utdanningsinstitusjon i endring, kan de inneholde mer symbolske elementer som kan fungere som viktige holdepunkt fremover. Vektleggingen hos Clark (1998) om at vellykket entreprenørskap må bygge på sentrale elementer i identiteten til den enkelte utdanningsinstitusjon, synes f.eks. å være en lærdom som gjelder i mange typer utviklings- og endringsprosesser (Stensaker 2000, Goedegebuure 2001). At utdanningsorganisasjoner må bli bedre til å bygge opp systemer for intern refleksjon og læring synes også å være et behov man kan identifisere i en norsk kontekst (Stensaker 1996). Endelig er det forholdsvis enkelt å predikere at kvalitetsreformen kan bidra til at utdanningsinstitusjonene må utvikle en langt sterkere ”serviceorientering” overfor studentene enn hva som tradisjonelt har vært tilfelle.

Balansen må utgjøres av en bevissthet om at de ulike elementene også har sine negative sider. For mye entreprenørskap kan lett gi veldig mye lokal autonomi, der man etablerer enheter som ”er seg selv nok”. For stor vekt på interne læringssystemer kan bidra til byråkratisering og større administrasjonskostnader. For stor serviceorientering kan nedtone det ansvar studenter har for egen læring, og bidra til at de kun ser på seg selv som ”kunder” av utdanningsinstitusjonene. For stor markedsorientering synes heller ikke å bidra til stor organisatorisk effektivitet i utdanningsinstitusjoner (Smart, Kuh & Tierney 1996). Med dette som utgangspunkt skal denne oppsummeringen kommentere noen punkter som kan bidra til en bedre balanse mellom de idealtypiske modellene, de faglige satsingene skissert av HIST, og de organisatoriske dilemmaene lærestedet står overfor.

Et sentralt poeng i denne sammenhengen er at organisering bare er ett av mange mulige element som kan manipuleres i en endringsprosess, men der dette elementet gjerne inntar en dominerende plass i diskusjonen, ikke minst eksemplifisert gjennom høgskolereformen på 1990-tallet (Kyvik 1999). Formell struktur har imidlertid ikke alltid like stort gjennomslag i profesjonelle organisasjoner (Mintzberg 1983). Man har da også sett at endringer i formell struktur ikke bestandig gir like stor uttelling når det gjelder faglig samarbeid og faglig nyskaping ved norske høgskoler, der man gjerne har vært så opptatt av selve organiseringen at mange av betingelsene for en vellykket reorganisering har kommet i bakgrunnen (Skodvin & Stensaker 1998). Det er derfor verd å merke seg at de

idealtypiske modellene som er nevnt i kapittel 2, mer er opptatt av samspillet mellom ulike faktorer enn av enkeltelement som f eks formelle struktur alene.

Vektlegging på ledelse er i denne sammenhengen interessant, der alle tre modeller – direkte eller indirekte – tar til orde for at man må legge forholdene bedre til rette for ledelse. Med dette menes ofte mer sentralisert ledelse der viktige beslutninger ikke bør gjøres isolert i subenheter i organisasjonen. Samtidig problematiseres det i mindre grad hvilken kompetanse disse lederne skal ha, og hvilken beslutningsmyndighet de skal besitte. Selv om betydningen av ledelse lett kan overdrives, er det heller ikke uvesentlig hvordan ledelse utøves (jfr forskjellene mellom kollegiale og mer eneveddige/politiske beslutningsprosesser i forhold til organisatorisk effektivitet – se tabell 1). Dette kan i stor grad påvirke funksjonaliteten til avdelingsstrukturen og hensiktsmessigheten av et redusert antall styringsnivåer. Nettopp fordi det er vanskelig å sikre seg mot store variasjoner i funksjonaliteten til enkeltpersoner, så har man da også sett en tendens hos enkelte ”entreprenøruniversiteter” til å legge beslutningsansvaret hos hele ”lederteam” i stedet for enkeltpersoner (Clark 1998). ”Sterk” og ikke minst en viss grad av ”kollegial” ledelse opprettholdes dermed, men kvalitetssikres gjennom større grad av diskusjoner og avveininger i denne ledergruppen. Funksjonaliteten til slike ledergrupper kan imidlertid også avhenge av størrelsen på gruppen, noe som kan være et argument for å redusere antall avdelinger/styringsnivåer som avgir ledere til slike fora.

Et annet viktig element, som i utgangspunktet også kan ha betydning i forhold til formell struktur, er betydningen av flere finansieringskilder for å stimulere til nye aktiviteter. HIST har flere avdelinger hvor ekstern finansiering begynner å komme opp på et visst nivå, f eks har avdeling for lærerutdanning og tegnspråk en eksternandel på 14 prosent (Høgskolen i Sør-Trøndelag 2002: 66). Samtidig er denne andelen lav sammenlignet med en del ”entreprenøruniversiteter” hvor denne andelen på institusjonsnivå kan være på rundt 30 prosent (Goedegebuure 2001). Økt ekstern inntjening betyr at man i større grad kan bruke økonomiske incentiver for å stimulere til endring og utvikling. Ofte er det nettopp gjennom slike ”friske” penger at utdanningsinstitusjonene sentralt kan sette i gang nyskapingstiltak. Som vist i evalueringen av ulike knutepunktfunksjoner i Norgesnettet, er faglige satsinger og faglig nyskaping avhengig av ikke bare verbal støtte men også økonomiske ressurser. ”Friske penger” via en differensiert finansieringsbase kan bidra til å skape mer ”friksjonsfrie” utviklingsprosesser enn hvis satsingene kun er avhengig av intern omfordeling ved institusjonen (Norgesnettrådet 2001).

Kvalitetsreformen er også en innholdsreform i mye større grad enn høgskolereformen viste seg å være. Dette betyr at det åpner seg en anledning til å bruke det faglige innholdet til å stimulere til endring og nytenkning. Ved Universitetet i Twente i Nederland har man f eks lagt om sin utdanningsstruktur på mastergradsnivå til en ”major/minor” variant der f eks studenter med en teknisk bakgrunn kan ta flere kurs innenfor samfunnsfagene innen sitt ordinære studieløp. Omlegging av gradsstrukturen i Norge åpner opp for en mulighet til lignende endringer, ikke minst gjennom den økende moduleringen av kurs og studieløp.

Erfaringer fra Nederland viser at å bygge opp moduler som kan være relevante for andre fagområder har bidratt til økt faglig kontakt over disiplingrensene og til etablering av nye utdannings- og studieløp (Goedegebuure 2001). Slik kontakt kan gjøre det lettere å endre formell struktur på et senere tidspunkt.

Det siste poenget knytter an til en diskusjon om ”struktur vs. kultur”, og hva som påvirker hva. Selv om denne debatten ikke skal tas opp til drøfting her, er det grunn til å advare mot endringer i formell struktur som ikke på en eller annen måte samspiller med kulturelle trekk ved institusjonen. Erfaringer med innføring av ulike ”eksterne styringsteknikker” i høyere utdanning antyder ikke bare at man kan oppleve begrensede effekter av disse hvis de ikke er forankret i organisasjonen, men at det også kan være en direkte ulempe for utdanningsinstitusjoner å legge opp til for radikale endringer for raskt (Askling & Stensaker 2002). Møter skifter raskt, og hva som oppfattes å være ”moderne” på ett tidspunkt kan forholdsvis fort oppfattes som lite tidsriktig. Også i Norge kan vi finne eksempler på raske skift i omgivelsene til utdanningsinstitusjonene. Fra en situasjon der samarbeid og arbeidsdeling var fremherskende i utdanningspolitikken, konkretisert gjennom ”Norgesnett for høyere utdanning”, har innholdet i politikken endret seg i retning av økt konkurranse mellom institusjonene (jfr. Norgesnettrådet 2001).

Utdanningsinstitusjoner har en lang tradisjon for å organisere ambivalens, ofte konkretisert gjennom å benevne dem som ”organiserte anarkier” eller ”løst koblete” organisasjoner. I dagens moderne språkdrakt kan det synes som om de ikke er plass til en slik organisasjonsform. Keller (2002) har imidlertid vist at tvetydighet kanskje er den faktor som først og fremst har bidratt til at universiteter og høyskoler stort sett er meget tilpasningsdyktige organisasjoner, og at det ikke er noen grunn til at en slik organisering fortsatt ikke skal ha slike effekter. Sett i et lys av høyskolereformen, med dens sterke vekt på å utvikle mer strømlinjeformet styring, organisering og administrasjon i det norske høyskolesystemet (jfr Kyvik 1999), kan det stilles spørsmål om ikke tiden er inne til å ”løse opp” opp noen av disse strukturene for derigjennom å stimulere til økt kreativitet og faglig nytenkning. I en slik sammenheng er ikke avdelingsstruktur eller antall styringsnivåer de viktigste elementene, men opprettelsen av en matrisestruktur. At slike strukturer har ulemper når det gjelder administrasjons- og styringsomkostninger betyr at HIST står overfor en viktig avveining når det gjelder effektivisering og faglig fornying. At opprettelsen av en matrisestruktur kanskje også vil berøre de avdelinger som i de siste årene har vært mest ”suksessrike” i forhold til å tiltrekke seg studenter, kan i tillegg utgjøre en viktig dilemma. Et pilotprosjekt hvor man eksperimenterer med en avgrenset form for matriseorganisering, f eks rettet mot et bestemt studieløp (jfr. ”major/minor” strukturen ved Universitetet i Twente, kunne resultere i viktige erfaringer for den videre utviklingen av HIST.

## Litteratur

- Askling, B. & Stensaker, B. (2002) Academic Leadership: prescriptions, practices and paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8, pp. 113-125.
- Askling, B. & Kristensen, B. (2000) Towards "the learning organization". Implications for institutional governance and leadership. *Higher Education Management*.
- Altbach, P., Gumport, P. & Johnstone, D. B. eds. (2001) *In defense of American higher education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Brandt, E. (2000) Policies for lifelong learning and for higher education in Norway: correspondence or contradiction. *European Journal of Education*, 35, pp. 271-283.
- Brandt, E. (2001) Lifelong learning in Norwegian universities. *European Journal of Education*, 36, pp. 265-276.
- Brown, W. O. (1989) Faculty performance in university governance and the effects on university performance. *Journal of economic Behavior and Organization*, 44, pp. 129-143.
- Bull, T., Havnes, A., Jarrick, A., Stensaker, B. Sørensen, P & Wolf, A. (2001) *Basisuddannelserne ved Aalborg Universitet og Roskilde Universitetscenter*. Danmarks Evalueringsinstitut. København.
- Cameron, K. (1981) Domains of organisational effectiveness in colleges and universities. *Academy of Management Journal*, 24, pp. 25-47.
- Cameron, K. & Tschirhart, M. (1992) Postindustrial environments and organisational effectiveness in colleges and universities. *Journal of Higher Education*. pp. 87-108.
- Cameron, K. & Smart, J. (1998) Maintaining effectiveness amid downsizing and decline in institutions of higher education. *Research in Higher Education*, 39, pp. 65-86.
- Clark, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Patterns of Transformation*. Pergamon, New York.
- Clark, B. (2000) *The Entrepreneurial University: New foundations for collegiality, autonomy and achievements*. Paper presented at the IMHE general conference, Paris.
- Cummings, W. K. (1997) The service university in comparative perspective. *Higher Education* (special issue). Kluwer academic publishers, Amsterdam.
- Dahl, J. & Stensaker, B. (1999) *Fra modernitet til tradisjon. Styring og organisering av virksomheten ved Universitetet i Tromsø*. NIFU, Oslo.
- El-Khawas, E. (2000) The impetus for organisational change: An exploration. *Tertiary Education and Management*, 6, pp. 37-46.
- Det regionale høgskolestyret (1992) *omorganisering av regional høgskoleutdanning i Sør-Trøndelag*, Trondheim.

- Dill, D. D. (1998) *Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organisation*. Paper presentert på CHER-konferansen, Kassel, 3 – 5 september.
- Dimmen, Å. (1997a) *Autonomi, uformell organisasjon og faglig ledelse*. Norges forskningsråd, Oslo.
- Dimmen, Å. (1997b) *Fagorganisasjonene og medinnflytelse*. Norges forskningsråd, Oslo.
- Gammelsæter, H. & Dimmen, Å. (1999) *Styringsstruktur og faglig ledelse i de statlige høgskolene*. Norges forskningsråd, Oslo
- Gornitzka, Å., Kyvik, S. & Stensaker, B. (2002) Implementation analysis in higher education. In Smart, J. (ed) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XVII, Agathon Press, New York.
- Goedegebuure, L. (2001) *The rise of the entrepreneurial university. A perspective from Europe*. Paper presented at the International conference on Higher Education Reform and development, Zhejiang University, China, October 24-27.
- Hegerstrøm, T. (2001) *Tre statlige høgskoler og retten til å tildele doktorgrad*. Norgesnettrådet, Oslo.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (1998) *Budsjettokument 1997-1999*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (2000) *Strategisk plan 2000 – 2010*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (2001) *Relasjonsstudie – ansatte*. Norfakta markedsanalyse/ Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (2002) *Budsjettokument 2001-2003*. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim.
- Keller, G. (2001) Governance – The remarkable ambiguity. In Altbach, P., Gumport, P. & Johnstone, D. B. eds. (2001) *In defense of American higher education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Kyvik, S. (red) (1999) *Evaluering av høgskolereformen*. Norges forskningsråd, Oslo.
- Kyvik, S. & Skodvin, O. J. (1998) *FoU ved statlige høgskoler*. NIFU, Oslo.
- Kyvik, S. (1996) Instituttstørrelse og administrative kostnader. I Gornitzka, Å, Kyvik, S. & Larsen, I. M., *Byråkratisering av universitetene? Dokumentasjon og analyse av administrativ endring*. NIFU. Oslo.
- Kyvik, S. (1998) *Kritisk masse: om forskningsmiljøers størrelse, produktivitet og kvalitet*. NIFU skriftserie 8/98, Oslo.
- LaPidus, J. (2001) Graduate education and research. In Altbach, P., Gumport, P., & Johnstobe, B. (ed) *In defense of American higher education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.

- Larsen, I. M. (2002) *Instituttleder – mellom amatøridealene og profesjonalisering. Om ledelse av universitetsinstitutter*. NIFU rapport 5/2002, Oslo.
- Larsen, I. M., Kyvik, S. & Dimmen, Å. (1997) *Administrasjonen av Høgskolen i Oslo. En evaluering*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Lotz, P. (2001) *Universiteter i skærsilden. Baggrundsnotat til HHK's arbejdsgruppe om nye styreformer*. Handelshøyskolen i København, København.
- Lyson, A. & Hatherly, D. (1996) Predicting a taxonomy of organisational effectiveness in UK higher education institutions. *Higher Education*, 32, pp 23-39.
- Massy, W. F. (ed)(1996) *Resource allocation in higher education*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Mintzberg, H. (1983) *Structure in Fives. Designing effective organizations*. Prentice-Hall International Editions. London.
- Norgesnettrådet (2001) *Knutepunktfunksjoner: Funksjon eller symbol?* Norgesnettrådet, Oslo.
- Norbäck, L. E. (2000) New modes of internal governance of higher education institutions: the case of Göteborgs University. *Tertiary Education and Management*, 6, pp. 57-75.
- Skodvin, O. J. & Stensaker, B. (1998) Innovation through merging? *Higher Education Management*, 10, pp. 73-86.
- Smart, J. C., Kuh, G. D. & Tierney, W. G. (1996) The roles of institutional cultures and decision-approaches in promoting organisational effectiveness in two-year colleges. Paper presented at the AIR conference, Albuquerque, New Mexico. 5-8<sup>th</sup> May.
- Sporn, B. (1999) *Adaptive university structures. An analysis of adaptation to socio-economic environments of US and European universities*. Jessica Kinsley publishers. London.
- Stensaker, B. (1996) *Organisasjonsutvikling og ledelse. Bruk og effekter av evalueringer på universiteter og høyskoler*. NIFU, Oslo.
- Stensaker, B. & Dimmen, Å. (1997) *Fra fusjon til integrasjon. En organisasjonsevaluering av Diakonhjemmets Høgskolesenter*. Diatekst. Oslo.
- Stensaker, B. (2000) *Lære å lede? En evaluering av lederopplæringen ved Göteborgs universitet*. NIFU, Oslo.
- Tjeldvoll, A. (1997) *A service university in Scandinavia?* Studies in comparative and international higher education, Institute for educational research, University of Oslo, Oslo.
- Yorke, M. (2000) Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, 6, pp. 19-36.
- van Vught, F. A. (1999) Innovative universities. *Tertiary Education and Management*, 5, pp. 347-354.