

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Sociologiska institutionen

*Organisation i förändring*  
*Bolognaprocessen inom Göteborgs universitet*

Examensarbete i sociologi 15 hp

Alexander Walker

Handledare Mattias Bengtsson

September, 2009

## **Abstract**

Titel: Organisation i förändring – Bologna processen inom Göteborgs universitet

Författare: Alexander Walker

Handledare: Mattias Bengtsson

Typ av arbete: Examensarbete i sociologi, 15hp

Tidpunkt: September, 2009

Antal tecken inkl. blanksteg: 59 832

Syfte och frågeställningar: Att utifrån organisationsteoretisk forskning uttala sig om implementeringsprocessen med de förväntade lärandemålen inom en institution på Göteborgs universitet. Att se hur Göteborgs universitets organisationstyp och hur åsikterna hos kursansvariga lärare på institutionen har påverkat processen. Frågeställningarna är: Vad är Göteborgs universitet för slags organisation? Vad är det för slags förändring som skett i och med implementeringen och varför har förändringen tagit denna form? Vad är den påverkade personalens förhållningssätt till implementeringen och varför ser förhållningssättet ut på detta sätt?

Metod och material: Fyra informantintervjuer och sex semistrukturerade intervjuer har genomförts. De senare har transkriberats och kodats enligt kvalitativ innehållsanalys och analyserats tematiskt utefter frågeställningarna.

Huvudsakliga resultat: Förändringsprocessen har i likhet med Göteborgs universitets organisation funnits vara splittrad. Förändringsprocessen visar prov på att ha varit relativt oreglerad, men ändå lämplig i sitt sammanhang. Implementeringsansvaret har förts ner på en verkställande nivå vilket visar indikationer på att ha ställt den förväntade förändringsproblematiken, samhörig med organisationen och personalen, delvis ur spel. Nackdelen tycks vara att det är svårt att bedöma det faktiska utfallet av organisationsförändringen och se om den faktiskt implementerats enligt de riktlinjer som förekommit.

Nyckelord: Organisationsförändring, Bologna processen, Lärandemål, Göteborgs universitet, organisationstyp.

# Innehållsförteckning

## DEL I

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| 1. Introduktion.....          | 4 |
| 1.1. Problemformulering.....  | 4 |
| 1.2. Syfte.....               | 7 |
| 1.3. Frågeställningar.....    | 7 |
| 1.4. Bakgrund om Bologna..... | 8 |

## DEL II

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| 2. Tidigare forskning.....           | 12 |
| 2.1. Teoretiska utgångspunkter.....  | 14 |
| 2.2. Organisationens väsen.....      | 14 |
| 2.3. Organisationens särdrag.....    | 15 |
| 2.4. Organisationens förändring..... | 18 |
| 2.5. Metod.....                      | 20 |
| 2.6. Urval.....                      | 21 |
| 2.7. Etiska betänkligheter.....      | 22 |
| 2.8. Den fokuserade intervjun.....   | 22 |
| 2.9. Kvalitativ innehållsanalys..... | 23 |

## DEL III

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 3. Analys.....                  | 25 |
| 3.1. Avslutande diskussion..... | 31 |

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Käll- & Litteraturförteckning..... | 33 |
|------------------------------------|----|

## APPENDIX I

Informantintervjuernas intervjuguide

## APPENDIX II

Intervjuguide

# DEL I

## 1. Introduktion

Den första utgångspunkten för denna uppsats är en fascination för samspelet mellan människors planer och strategier och den, i många fall, bistra verkligheten. Att betrakta hur det som enligt planeringen skulle ha utspelat sig, skiljer sig från det som i praktiken sker och hur detta uppfattas av de inblandade. För att omsätta denna fascination till en uppsatsstudie tillkommer en andra utgångspunkt, ett forskningsfält som är rikt på betraktelser och tankar om och kring planer och strategier, nämligen organisationsteori. Mer specifikt den aspekt av organisationsteorin som berör organisationsförändringar. Själva termen organisationsförändring avslöjar vad denna uppsats har för avsikt att behandla, nämligen organisation och förändring. Den organisation som ska undersökas är Göteborgs universitet<sup>1</sup> och den förändring som organisationen nyligen genomgått är den europeiska utbildningsreform som går under benämningen Bolognaprocessen.

### 1.1. Problemformulering

Vidare avgränsning är givetvis nödvändig och för att vara behjälplig med detta genomfördes under planeringsstadiet för uppsatsen en förstudie bestående av fyra intervjuer med personal, på olika nivåer inom Göteborgs universitet, som varit direkt inblandade i implementeringen av Bolognaprocessen. Dessa bidrog med i första hand en bild av hur den formella implementeringsprocessen hade gått till på universitetets olika nivåer. I intervjuerna förtydligades också till viss del vilka delar av Bolognaprocessen som varit mer komplexa att realisera och som strävar efter en mer djuplodande förändring av arbetssätt och rutiner. Mot bakgrund av de uppslag som framkommit avgränsades studien till att fokusera på en institutions kursansvariga lärare och deras inställning till de förväntade lärandemålen som införts i och med Bolognaprocessen. Nedan följer en argumentation för varför just denna aspekt av organisationen, respektive förändringen valts.

Bolognaprocessen är en reform som tillkommit på de allra högsta politiska nivåerna, sakta malts genom olika kanaler och i slutändan landat på varje enskilt skrivbord tillhörandes kursansvariga universitetslärare i, i stort sett, hela Europa. Dessa individer har mottagit någon

---

<sup>1</sup> På lämpliga ställen förkortat GU i uppsatsen.

form av instruktioner, eller åtminstone måldirektiv som först har formulerats på internationell nivå och sedan har passerat nationell beredning, universitetsledning och, åtminstone vid Göteborgs universitet, fakultetsnivå. Delar av reformen har vid mötet med läraren redan genomförts på högre nivåer. Andra genomförs på institutionsnivå av enskilda individer i ansvarspositioner, eller kollektivt i grupper, men ofrånkomligen påverkas den kursansvarige läraren i sitt arbete och lika ofrånkomligen faller det på dennes lott att i uppdragandet av kursplanen realisera de delar av reformen som berör denna nivå. Det är dessa individer, vid processens slutstation, som är ansvariga för att se till att de förväntade lärandemålen implementeras fullt ut och de utgör uppsatsens respondenter och förser studien med dess empiriska material.

Bologna-processen som sådan är en mycket omfattande reform som åsyftar att bland annat harmonisera Europas högre utbildningar och att främja både student- och forskarrörlighet. Flera av dessa förändringar berör bara indirekt den kursansvarige läraren, andra kommer denne kanske inte att lägga märke till överhuvudtaget. En del av förändringarna för de kursansvariga lärarna är för deras del att betrakta som en tämligen rättfram strukturell förändring, exempelvis implementeringen av de nya utbildningsnivåerna, kandidat, master och doktorand och det nya högskolepoängsystemet. En förändring som däremot lämnar mycket öppet för mer innehålls- och betydelsemässiga tolkningar är införandet av de förväntade lärandemålen i kursplanerna.

Förväntade studieresultat (learning outcomes) är ett centralt begrepp inom högskolepedagogiken och ett nyckelbegrepp inom Bologna-processen. Begreppet förväntade studieresultat används på alla nivåer, från de beskrivningar av varje nivå som fastslagits inom ramen för Bolognasamarbetet till enskilda kurser. Till stor del handlar det om att övergå från ett lärarcentrerat till ett studentcentrerat och målorienterat pedagogiskt synsätt. Den grundläggande principen är i korthet att planeringen av kurser och utbildningar skall ske utifrån beskrivningar av de kunskaper som studenterna förväntas ha tillägnat sig vid slutet av kursen eller utbildningen. Kunskap innefattar i det här sammanhanget flera olika kunskapsformer, såsom faktakunskaper, förståelse, förtrogenhet och färdigheter. Det är regeringens bedömning att lärosätena bör ange mål som beskriver studentens förväntade studieresultat vid avslutad kurs för samtliga kurser på grundnivå och avancerad nivå. Det bör ankomma på regeringen att meddela bestämmelser om detta. Genom att formulera mål för varje kurs tydliggörs vilka kunskaper varje student förväntas ha vid slutet av kursen för att bli godkänd.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Regeringens Proposition 2004/05:162, (2005) *Ny värld, ny högskola* Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, 93.

Detta är en aspekt av Bologna-processen som direkt involverar de kursansvariga lärarna och som innebär en kvalitativ förändring av kursplanens innehåll och betydelse. De förväntade lärandemålen utgör en uttalad kursändring i inriktning, bort från ett lärar- och kurscentrerat synsätt, definierat av vad läraren lär ut, mot ett studentcentrerat synsätt, definierat av vad studenten har för kunskaper när denne examineras, i alla kurs- och utbildningsplaner.<sup>3</sup> Det är de förväntade lärandemålen och deras implementering som är den förändringsaspekt som uppsatsens empiriska material kommer att handla om.

Uppsatsen begreppsliggörs genom ett avstamp från organisationsteori och dess terminologier. Med utgång från organisationsteoretiska idealmodeller och dikotomier kommer studien att försöka uttala sig om organisationens och förändringens typ, samt vilka inställningar som funnits hos dem som berörts av förändringen och samtidigt varit ansvariga för att implementera den.

---

<sup>3</sup> Ibid.

## 1.2. Syfte

Syftet med denna uppsats är att utifrån intervjuer med kursansvariga lärare studera en organisationsförändring på verkställande nivå. Detta innefattar att själva Göteborgs universitet som har genomgått förändringen granskas, för att, om möjligt, belysa vilken inverkan dess specifika natur kan ha haft på förändringsprocessen. Vad gäller förändringsprocessen, Bologna-processen, och då specifikt implementeringen av de förväntade lärandemålen, undersöks hur dess implementering har sett ut i praktiken, bortom den formella dokumentationen. Även inställningar och attityder hos de berörda individerna studeras, utifrån den aktuella organisationen som Göteborgs universitet utgör, för att, om möjligt, se hur dessa har inverkat på och växelverkat med förändringsprocessen.

## 1.3. Frågeställningar

1. *Vad är Göteborgs universitet för slags organisation, om definitionen utgår från organisationsteoretiska idealmodeller?*
2. *Vad är det för slags förändring som skett i och med implementeringen av de förväntade lärandemålen, om definitionen utgår från organisationsteoretiska idealmodeller? Varför har förändringen tagit denna form?*
3. *Vad är den påverkade personalens förhållningssätt till implementeringen av de förväntade lärandemålen? Varför ser personalens förhållningssätt till implementeringen av de förväntade lärandemålen ut på detta sätt?*

De två senare frågeställningarna är tudelade på grund av att uppsatsen inte bara söker ta reda på *vad* dessa studiefenomen består av, utan också *varför* de ser ut på det sätt de gör. Att även försöka uttala sig om *varför* Göteborgs universitet är ett visst slags organisation är en alltför omfattande fråga att behandla inom ramen för denna studie.

## 1.4. Bakgrund om Bologna

Det första steget för vad som skulle bli Bolognaprocessen togs redan 1988 då rektorer från europeiska universitet samlades på den italienska staden Bolognas anrika universitet, för att fira dess 900-års jubileum. Som en replik till vad som höll på att ske inom det dåvarande EG och dess stundande inre marknad, lanserade de ett dokument, *Magna Charta Universitatum*, som gav uttryck för några fundamentala principer, samt medel för att upprätthålla dessa rörande universitetens roll i det europeiska samhället. Principerna i dokumentet handlar om universitetets självständighet, lärandets och forskandets oskiljaktighet, forskning- och utbildningsfrihet och universitets roll som bärare av den europeiska humanistiska traditionen. Bland de medel som listas ingår rörlighet för studenter och lärare och en generell handlingslinje för att uppnå jämställdhet inom titlar och examina.

Under 90-talet växte en ökande medvetenhet fram om att den högre utbildningen blivit en alltmer viktig internationell marknad. När universitetet i Sorbonne 1998 firade sitt 800-års jubileum, lanserades *Sorbonnedeklarationen* av utbildningsministrarna från Frankrike, Italien, Storbritannien och Tyskland. Däri uttalades behovet av att samordna den högre utbildningen i Europa för att göra den mer konkurrenskraftig på den globala marknaden. Dessutom önskade de skapa ett gemensamt utbildningsområde, inspirerat av EU:s inre marknad, kallat *European Higher Education Area*.<sup>4</sup> Flera länder ville ansluta sig till deklARATIONEN, vilket ledde till att man ett år senare anordnade ett möte för utbildningsministrar från 29 europeiska länder i Bologna. Detta möte resulterade i *BolognadeklARATIONEN*, där man beslutade om tre övergripande mål: att främja (1) rörlighet, (2) anställningsbarhet, samt (3) Europas attraktionskraft/konkurrenskraft som utbildningskontinent. Dessa bröts ned i sex operativa mål: införande av (1) ett system med tydliga och jämförbara examina, (2) ett system som huvudsakligen består av två utbildningsnivåer, (3) ett poängsystem och främjande av (4) rörlighet genom att överkomma hinder, (5) europeiskt samarbete inom kvalitetssäkring, samt (6) den europeiska dimensionen i högre utbildning. De båda deklARATIONERNA härleder sin idémässiga kärna från de fundamentala principer som utmålats i *Magna Charta Universitatum*.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Förkortat EHEA nedan.

<sup>5</sup> Reinalda, Bob & Ewa Kulesza, (2006) *The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education: including the essential original texts* Opladen: Bloomfield Hills 7-8, 19-21.



Processen var därmed igång och runt den tog en institution gradvis allt tydligare form. Först i och med inrättandet av en konsulterande och en uppföljande grupp, för att sedan få en ledning och ett sekretariat.<sup>6</sup> Trots att de fyra initiativtagande länderna var EU-länder, faller inte Bolognaprocessen och EHEA inom ramen för EU-samarbetet. Det är istället fråga om ett autonomt, mellanstatligt avtal öppet för alla europeiska länder. EU är delaktigt genom att EU-kommissionen har ett eget medlemskap i processen, men unionens policys för området definieras inte av kommissionen utan av ministerrådet.<sup>7</sup>

Medlemsländernas utbildningsministrar har efter *Bolognadeklarationen* hållit toppmöten vartannat år som bland annat tar beslut om att godkänna medlemsansökningar, vilket har lett fram till dagens medlemsantal på 46 länder. I Prag 2001 beslutades det att EHEA skulle etableras till 2010 och därmed sattes en tidsgräns för medlemsländerna att förhålla sig till. Man lade även till tre operativa mål till de tidigare sex: (7) livslångt lärande, (8) studentinvolvering och (9) främjandet av attraktionskraften/konkurrenskraften hos EHEA gentemot övriga delar av världen. I Berlin 2003 beslutade man att lägga på doktorandnivån som en tredje utbildningsnivå till det andra operativa målet och lägga till ett tionde operativt mål: (10) Doktorandstudier och synergi mellan EHEA och the *European Research Area*.<sup>8</sup> Vad gäller de förväntade lärandemålen har det främsta verktyget för att få till denna utveckling inom EHEA varit myntandet och definitionen av själva begreppet, samt deras inkludering i avsiktsförklaringarna i såväl Berlinkommunikén,<sup>9</sup> som Bergenkommunikén 2005.<sup>10</sup>

För svensk del sattes det ihop en informell koordinationsgrupp år 2000 för att utbyta information och diskutera Bolognarelaterade frågor. Man införde även ett så kallat nationellt team av Bolognafrämjare med uppdrag att stödja högre utbildningsinstitutioner i Bolognarelaterade ärenden.<sup>11</sup> Det huvudsakliga nationella arbetet med Bolognaprocessens implementering skedde dock genom arbetet med en ny högskoleförordning. En proposition

---

<sup>6</sup> Reinalda & Kulesza, 21-22, 29-30.

<sup>7</sup> Reinalda & Kulesza, 9.

<sup>8</sup> Reinalda & Kulesza, 25, 29.

<sup>9</sup> Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, (2003) "*Realising the European Higher Education Area*" Berlin, 4.

<sup>10</sup> Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, (2005) *The European Higher Education Area – Achieving the Goals* Bergen, 2.

<sup>11</sup> (2006) *National Report for Sweden 2005-2007* [Online]. Available: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National\\_Report\\_Sweden2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National_Report_Sweden2007.pdf), 4-5.

till denna lämnades till riksdagen 2005, som tog beslut i februari 2006 och förordningen trädde sedan i kraft den 21 juni 2006. Detta satte det officiella slutdatumet för implementeringen av den nya utbildnings- och examensordningen till läsåret 2007/08.

Göteborgs universitet startade sitt arbete med Bologna-processen i och med tillsättandet av en koordinator och formandet av en referensgrupp i januari 2004. Referensgruppen utformades så att den skulle ha representanter från samtliga fakulteter, samt individer med anknytning till särskilt berörda frågor. När koordinatorsuppdraget slutförts inleddes funktionen i referensgruppen i och med att en tjänst tillsattes att på deltid assistera referensgruppens ordförande i arbetet med Bologna-processen.

Från och med slutet av 2004 och ungefär ett år framöver var det oklart vad referensgruppens formella syfte och fortsatta funktion skulle vara då arbetet avstannat i väntan på regeringspropositionen. I oktober 2005 beslutades dock att referensgruppen fortsatt skulle vara GU:s centrala samordningsorgan för implementeringen av Bologna-processen. En månad senare tillsattes det fem arbetsgrupper med varsitt specialområde, på initiativ av referensgruppen. I slutet av 2006 tillsattes ytterligare två mindre arbetsgrupper med uppdrag att ta fram en ny informationsbroschyr, respektive ta fram förslag till universitetsgemensamma övergångsregler och en mall för examensbeskrivningar. Under 2007 fortsatte arbetet med de delar som inte innefattats av högskoleförordningen och alltså fortfarande hade 2010 som internationellt överenskommet slutdatum, samtidigt som man vid behov reviderade de förändringar som implementerats vid årsskiftet.

Referensgruppens arbete med Bologna-processen har förts genom sammanträden och anordnande av, deltagande vid och informerande om konferenser, möten och seminarier som har varit relevanta för processen. Man har under processens gång löpande producerat handledningar och rapporter som publicerats på GU:s hemsida och delgivits genom maillistor som ställts upp vid referensgruppens bildande. De rapporter som färdigställdes av arbetsgrupperna behandlades av referensgruppen som, vid behov av ett ledningsbeslut, skickade dem vidare för behandling i utbildningsrådet.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Bologna-referensgruppen, (2008) *En redogörelse för arbetet 2004-2007 och förslag beträffande perioden fram till 2010*, Dnr N 2 1799/07 (jfr N 22 4793/03), 1-11.

Mandatperioden för referensgruppen löpte ut den siste december 2007 och det som återstod av dess funktion övertogs under 2008 av ett nyinrättat internationaliseringsråd som under 2009 väntas få förstärkning av en internationell samordnare placerad vid ledningskansliet inom GU.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Langendorf, Catharina (2008) *Handlingsplan för det universitetsgemensamma internationaliseringsarbetet 2008-2012*, Dnr N 22 4276/07, 12.

## DEL II

### 2. Tidigare forskning

Organisationsteori har en tendens att främst behandla den privata företagssfären och ett flertal författare inom området får anses tillhöra det populärvetenskapliga fältet, se exempelvis Senge<sup>14</sup>, då de ofta hänfaller åt att förespråka mer eller mindre snabba och enkla lösningar på problem som i mer undersökande litteratur avslöjas vara ytterst komplicerade. Särskild ansträngning har gjorts i arbetet med denna uppsats att välja ut de texter som för en mer problematiserande diskussion inom området. Universitet som organisationsform har inte i sig givits någon utbredd uppmärksamhet i den litteratur som utnyttjats i denna uppsats. Det finns dock inslag i litteraturen där universitet antingen anges direkt som specifika exempel, eller där diskussionen är sådan att en hänvisning till universitet som organisationsform kan ses som närmast given. Några av dessa inslag är värda att nämna här då de inspirerat delar av studien och varit behjälpliga i att formulera dess syfte och frågeställningar, samt även kommit att spela en roll i analysen av det empiriska materialet. En del termer och begrepp står här oförklarade, men får en mer grundlig genomgång i nästkommande kapitel.

I boken *Organisationer, ledning och processer* anges universitet som ett exempel på en hybridorganisation som bär drag av de flesta av Mintzbergs organisationsformer. Boken anger även att en trend inom universiteten är att en *maskinbyråkratisk* logik breder ut sig, delvis på bekostnad av autonomi för de professionella specialisterna inom organisationen. Dock sägs det att oavsett hybridiseringen och *maskinbyråkratins* utbredning utgör fortfarande den *professionella byråkratin* universitetets grundsten.<sup>15</sup>

I boken av Eriksson-Zetterquist, et al. kan man i diskussionen om kunskapsbaserade verksamheter relatera till universitetet som en organisation som sägs basera sin verksamhet kring kunskap.<sup>16</sup> Och i organisationer vars organisationsmedlemmar i stor utsträckning innehar en hög grad av *professionell spetskompetens*, såsom universitet, anger Alvesson att ledningens ställning brukar vara relativt svag.<sup>17</sup> Denna högutbildade personal, vana vid en

---

<sup>14</sup> Senge, Peter M, (2006) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation* London: Random House Business.

<sup>15</sup> Alvesson, Mats & Stefan Sveningsson (red.), *Organisationer, ledning och processer* Pozkal: Studentlitteratur, 26-27.

<sup>16</sup> Eriksson-Zetterquist, Ulla, et al., (2006) *Organisation och organisering* Kristianstad: Liber, 271-272.

<sup>17</sup> Alvesson, Mats, (2001) *Organisationskultur & Ledning* Malmö: Liber, 268.

viss autonomi i sitt arbete, uppfattar ofta enligt Parker att den vanligtvis mer byråkratiska ledningen saknar förståelse för deras specialområde. Den professionella identiteten anges då bli en resurs som används för att motstå påtryckningar från ledningsnivå.<sup>18</sup>

Om Bolognaprocessen har det skrivits spaltmeter med böcker, artiklar och rapporter. I denna uppsats har ett bredare perspektiv på processen tagits från Reinalda och Kulesza, vars bok<sup>19</sup> beskriver processen i sin helhet, samt inkluderar relevanta originaltexter. Ett mer lokalt perspektiv har kommit från Sveriges nationella rapportering, samt Göteborgs Universitets egen rapportering.

Det har givetvis tidigare gjorts betraktelser och studier över de förändringar som Bologna medfört, men i efterforskandet inför denna studie återfanns inga som ansågs lämpliga som källor. Ett fåtal har dock tjänat som inspiration. Nedan följer två exempel.

Den text som delar flest drag med denna uppsats är kandidatuppsatsen *Förändring på gott och ont*<sup>20</sup> vars ansats, i likhet med föreliggande uppsats, är att beskriva och förklara hur införandet av Bolognasystemet har gått till på en institution vid Uppsala universitet. Den har tjänat som inspiration i den meningen att den, åtminstone ur en sociologisk synvinkel, tycks ha flera tillkortakommanden när det gäller metodologi och tillförlitlighet i resultaten, och ansatsen är att inte upprepa samma tillvägagångssätt i denna studie. En annan text är antologikapitlet *Att utbilda tjänstemän i ljuset av Bologna*<sup>21</sup> som argumenterar för att Bolognaprocessen, genom sina målbeskrivningar och kriterier introducerar ett ambitiöst och sammansatt perspektiv på kunskap och utbildning. Den formulerar en inspirerande forskningsfråga med frågan om huruvida Bolognaprocessens förväntade lärandemål leder till en mera sammansatt syn på kunskap och lärande, eller om det bara är frågan om ett utbildningspolitiskt managementtänkande, men gör ingen ansats till att faktiskt ge ett svar.

---

<sup>18</sup> Parker, Martin, (2000) *Organizational Culture and Identity* Gateshead: SAGE Publications, 200.

<sup>19</sup> Reinalda & Kulesza.

<sup>20</sup> Andersson, Oskar & Andreas Smolander, (2007) *Förändring på gott och ont – en studie om införandet av Bolognasystemet* Uppsala: Uppsala Universitet.

<sup>21</sup> Hall, Patrik & Ylva Stubbergaard (red.), (2008) *Demokrati och makt: vänbok till Lennart Lundquist* Lund: Statsvetenskaplig tidskrift.

## 2.1. Teoretiska utgångspunkter

Nedan ges en överblick av relevanta teoretiska utgångspunkter uppdelade i tre teman. Dessa kommer att återknytas till i den kommande analysdiskussionen.

## 2.2. Organisationens väsen

En organisation är ett socialt system för samarbete, bestående av relationer mellan människor som etablerats genom att dessa ingått avtal med varandra. Syftet är vanligtvis att uppnå en eller flera uppställda målsättningar vilka vore svåra att uppnå för den enskilda individen. Organisationer utgör inte i sig någon enhetlig aktör, eller ett väsen med ett eget medvetande. När det uttrycks att organisationer agerar är det i grund och botten alltid individuella handlingar som ligger bakom. På samma sätt är organisatoriskt lärande snarare en fråga om att individers lärande kopplas samman så att deras gemensamma erfarenhet och kunskapsbas på en utgör grund för ett förändrat kollektivt beteende inom organisationen.<sup>22</sup> Ändå är organisationer något mer än bara sammanförandet av individer och nedan argumenteras att de är kapabla till både agerande och lärande.

En grundläggande definition av organisering är att det rör sig om formella avtal mellan individer som anger en gemensam tillhörighet till en organisation. Denna tillhörighet är även kopplad till kollektiva resurser som är knutna till organisationen. Dessa resurser fortblir inom organisationen även då individerna inom den byts ut.<sup>23</sup> Organisationens överlevnad bygger på upprätthållandet av dess kollektiva resurser. Dessa kan vara av tre olika typer, materiella resurser, symboliska resurser, samt själva de individer som tillhör organisationen. Materiella resurser är helt enkelt fysiska ting som ägs av organisationen snarare än en enskild individ. Symboliska resurser kan exempelvis vara ett varumärke, eller ett känt namn med ett existerande symboliskt kapital i form av exempelvis förtroende, eller skräck. Den tredje resurstypen, individerna avser inte enbart själva individen, utan även den fostran organisationen ger dess medlemmar så att de kan utföra de sysslor organisationen kräver. Det kan ta formen av formell utbildning, eller vara en utbredd åsiktsgrund inom organisationen. Dessa resurser medför att en kontinuitet är möjlig i organisationen även då enskilda individer

---

<sup>22</sup> Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik, (2002) *Hur moderna organisationer fungerar* Lund: Studentlitteratur, 412.

<sup>23</sup> Ahrne, Göran & Apostolis Papakostas, (2002) *Organisationer, samhälle och globalisering* Lund: Studentlitteratur, 15.

passerar in och ut ur den.<sup>24</sup> Väletablerade organisationer har därmed stor överlevnadsförmåga och kan mycket väl överleva flera generationer av organisationsmedlemmar.<sup>25</sup>

Organisationer kan även ta rollen som relativt beständiga aktörer på den sociala arenan genom att tillhandahålla ett ramverk med rutiner och resurser för att koordinera individers agerande. Själva agerandet utgår givetvis från individer, men i och med att det mänskliga agerandet filtreras genom en organisation blir det till något annat än enbart individuell handling. Genom organisationen skapas en samlad styrka och en större kontinuitet då individerna koordineras att agera tillsammans och kontinuerligt. Filtreringen sker även genom organisationens uppdelning av sina individer i olika arbetsfördelningar och specialiseringar.<sup>26</sup> Organisationen kan anses göra sig själv till en aktör genom att omvandla individers handlingar till sina egna.

Det beständiga i en organisation gör även att den kan anses vara en reservoar för kunskap. Man kan betrakta organisationer som lärandesystem, där organisationer lär sig saker på samma sätt som ett kollektiv. Organisatorisk kunskap definieras här som de inomorganisatoriska föreställningar, skriftliga i form av manualer, eller muntliga i form av anekdoter, som ligger till grund för hur man handlar inom organisationen. Den här kunskapen blir genom sin delade natur till en slags organisatorisk egendom och sammantaget blir då det organisatoriska lärandet en fråga om att inom organisationen anpassa och utveckla de gemensamma föreställningarna. Rent konkret innebär organisatoriskt lärande att organisationens kunskaper byts ut, anpassas eller fördjupas genom att det sker ett muntligt utbyte och en spridning av goda och dåliga erfarenheter, och, eller en förändring i den skriftliga dokumentationen.

### **2.3. Organisationens särdrag**

Mintzberg anger fem organisationsformer som standardtyper för organisationer. Härpå följer en kortfattad genomgång av samtliga för att möjliggöra en senare diskussion av vilken standardtyp Göteborgs Universitet kan anses tillhöra och vilka drag som då är relevanta vid en organisationsförändring.

---

<sup>24</sup> Ibid., 20-21.

<sup>25</sup> Ibid., 15.

<sup>26</sup> Ibid., 51-52.

Den första av de fem formerna är *den enkla strukturen* där koordinationen av arbetet uppnås genom direkt, personligt ledarskap av en ledarskapsgestalt som dominerar organisationen när det gäller beslutsfattande och kontroll. Andra ledare eller specialister av betydelse saknas, i vad som vanligtvis är en mindre organisation. Den andra formen, *maskinbyråkrati* har standardisering av arbetsprocessen som sin viktigaste koordinationsfunktion. Planer, regler och rutiner dominerar ett beslutsfattande som är centraliserat i en vanligtvis större organisation som producerar sina tjänster och, eller varor i stor volym. Den tredje formen är tungvrickaren *den divisionaliserade organisationsstrukturen*, där verksamheten är uppdelad i någorlunda autonoma enheter vars styrning sker främst genom system för prestationskontroll. Ledningen ges därigenom, i samverkan med regelverk och rutiner som reglerar stora delar av verksamheten, en indirekt kontroll över premisserna.

Den fjärde formen, *adhocrati*, är en vanligtvis tillfällig organisationsform som sammanför personal, vilka i stor utsträckning utgörs av specialister, för att lösa specifika uppgifter under en begränsad period. Koordinering sker framförallt genom att målinriktade prestationsincitament framtvingar ömsesidig anpassning mellan gruppmedlemmarna, till stor del baserat på informell kommunikation. I den sista formen, *den professionella byråkratin* är verksamheten decentraliserad och organisationsmedlemmarna är specialister med stor autonomi inom ramarna för de specifika organisationsförhållandena som innehåller en stark hierarki i grunden.

Givetvis följer sällan verkligheten dessa renodlade kategoriseringar. Mintzberg hävdar att organisationer ofta driver mot en enskild organisationsform för att uppnå balans i struktur och funktion, men erkänner existensen av organisationer som bär drag av mer än en organisationsform. Tillkomsten av dessa hybrider kan bero på flera olika saker, de kan vara ett uttryck för dysfunktionalitet inom organisationen. De kan vara en logisk följd av de inre och yttre påtryckningar som påverkar inriktningen hos en organisation. Det är även tänkbart att en organisation medvetet utformas att utnyttja olika organisationsformer i olika delar av sin konfiguration.<sup>27</sup> Tar man ett universitet som exempel så utförs i allmänhet undervisningen av en professionell byråkrati bestående av lärarna. Majoriteten av dessa är även forskare och den delen av verksamheten utförs på projektbasis med adhocratins drag. De här verksamheterna är uppdelade ämnesvis på fakulteter och detta ger ett inslag av den

---

<sup>27</sup> Alvesson & Sveningsson (red.), 24-26.



divisionaliserade organisationsstrukturen. Inom och omkring denna struktur finns en maskinbyråkrati med tillhörande personal som tar hand om antagning och administration.<sup>28</sup>

Hur en organisation hanterar kunskap kan variera. Man kan ange en skiljelinje mellan *generell* och *specialiserad* kunskapsinriktning för organisationer. En generell, bred kunskap möjliggör att i princip alla organisationsmedlemmar kan göra samtliga uppgifter inom organisationen. Det blir lätt att kommunicera inom organisationen och kraven på koordination och styrning minskar.<sup>29</sup> Nackdelen är att det blir svårt att skapa spetskunskap inom organisationen, då kunskapen måste hållas ytlig för att alla ska kunna inkluderas i gemenskapen.

Alternativet är att en organisation istället söker fostra en djupare spetskompetens för att kunna leverera en bättre produkt. I en organisation med *specialiserad kunskap* blir organisationsmedlemmarna vanligtvis mer uppdelade i olika enheter, då den fördjupade kompetensnivån medför att alla inte kan utföra samma arbetsuppgifter och ibland utvecklas även olika språkbruk mellan kompetenserna. Att kommunicera mellan grupperingarna blir svårt och ledningen blir ofta tvungen att lägga större kraft på att koordinera och styra de olika enheterna och se till att endast relevant kunskapsutbyte sker. Icke-relevant kunskapsutbyte skulle annars störa möjligheterna till förkovran i de olika spetskompetenserna.<sup>30</sup>

Det finns många olika sätt varmed en organisationsledning kan försöka styra individers beteende inom organisationer. Mot bakgrund av diskussionen om organisationsformer som kan vara aktuella för universitet och det som framkommit i stycket om Bolognas implementering på GU beskrivs specifikt *den byråkratiska styrmetoden*.<sup>31</sup> Denna styrmetod baserar sin styrning på vilka positioner individer innehar inom organisationen och utfärdar opersonliga regler, rutiner och standardiseringar, vanligtvis i nedskrivnen form. Den förutsätter en relativt tydlig hierarki där själva positionen i hierarkin, snarare än individen som innehar den, är det som regleras i regelverken. Samtliga positioner, hög som låg, omfattas i denna

---

<sup>28</sup> Ibid., 26-27.

<sup>29</sup> Eriksson-Zetterquist, et al., 271.

<sup>30</sup> Ibid., 271-272.

<sup>31</sup> Det finns givetvis en rad andra styrningsformer, både direkta och indirekta. Det finns även en utbredd skepsis mot möjligheten att mäta effekterna av olika styrningsformer. Komplexiteten anges grundad i att det är svårt att avgöra vad en individ motiveras av, samt att styrning inte alltid bara utgår från ledningsnivå. I denna studie kringgås i viss mån denna problematik genom att istället fokusera på eventuella *styrningsförsök*, något som *den byråkratiska styrningsformen* tydligt lämnar efter sig i form av skriftliga regler och rutiner (Alvesson & Svingsson (red.), 173).

styrningsform av mer eller mindre fasta rutiner och standardisering av arbetet. I de organisationer där denna styrningsform förekommer så är den integrerad i den sociala och organisatoriska strukturen i form av anställningskategorier, arbetsregler, meriteringssystem och annan dokumentation med manualfunktion.<sup>32</sup>

## 2.4. Organisationens förändring

Organisationsförändring kan innebära flera saker. Det kan vara en tillförsel av nya element, det kan vara en sammankoppling av existerande element i konstellationer som inte tidigare funnits och det kan till och med innebära att man avskaffar element, antingen för att de ska ersättas med något annat i ett senare led, eller för att man inte längre upplever att de behövs. Det finns tre grundläggande förändringstyper som en förändring kan härledas till. Den första av dessa är en *förändring av den existerande verksamheten*. Den består av att man förändrar någon, eller flera av organisationens uppgifter, tekniker, mål och strategier. Den andra innebär en *förändring i organisationens struktur*. Man förändrar då exempelvis sättet man koordinerar och styr organisationen, eller hur arbetsfördelningen sker, eller vilket belöningsystem man använder. Den tredje är en *förändring av organisationens kultur*. En term som är betydligt mer abstrakt och svår att mäta än de andra.<sup>33</sup> Det innebär att man förändrar de antaganden, normer och värderingar som förekommer bland organisationsmedlemmarna och som anses vara inbäddade i organisationen.<sup>34</sup>

Man kan även dela upp organisationsförändringar i tre dikotomier. Den första rör förändringens omfattning, där uppdelningen går mellan *evolutionära*, stegvisa förändringar och *revolutionära* förändringar där allt sker på ett bräde. Den andra är om förändringen beror på förväntningar, en så kallad *proaktiv* förändring, eller om den baseras på en reaktion av någon yttre faktor som redan förändrats, så kallad *reaktiv* förändring. Den tredje är om förändringen ifråga är *planerad*, eller *oplanerad*. Alltså om det är fråga om en förändring som

---

<sup>32</sup> Alvesson & Sveningsson (red.), 158.

<sup>33</sup> Synen på hur man kan uppnå kulturförändring inom organisationer varierar. Det har hävdats att kulturförändring följer mer eller mindre organiskt på så kallade idealistiska, eller symboliska åtgärder. Detta avser exempelvis formulandet av visioner, skapandet av organisatoriska riter och träningsprogram, eller stimulerandet av nya förståelsesätt och värderingar. En annan syn är att lägga en större vikt på materiella och strukturella åtgärder. Enligt denna syn får en kulturförändring som inte medföljs av en handfast förändring i något, eller samtliga av organisationens struktur, incitamentssystem, eller regler, knappast särskilt stort genomslag (Alvesson, Mats, *Organisationskultur och ledning*, 283).

<sup>34</sup> Jacobsen & Thorsvik, 439-440.

dragits upp medvetet, eller en förändring som framvuxit, mer eller mindre, organiskt i organisationen.<sup>35</sup>

Hur en viss förändring mottas av organisationsmedlemmar kan givetvis aldrig exakt förutspås, men man kan se att vissa centrala element i en förändringsprocess ofta verkar reglera bemötandet den får av dem som påverkas. Ett sådant element handlar om hur tydligt och övertygande kommunicerat behovet av förändring är. En exempelvis proaktiv förändring är tvungen att vara något otydlig i sin argumentation då den baseras på antaganden om framtiden. En större tyngd i argumentationen har givetvis ett exempel på en förändring som kan peka på tidigare framgångar.<sup>36</sup> Ett annat element är förändringens omfattning. Här verkar det som att förändringen möter kraftigare motstånd desto mer omfattande den är. Även brytningar med tidigare tillvägagångssätt och rutiner kan möta stort motstånd då detta uppfattas som hotfullt. Ytterligare ett element rör förändringens tidsram och förhållandet här verkar vara att större tidsrymd att genomföra förändringen på, även ger mer tid åt motstånd att formas och hårdna. Dock finns här även en motsatt tendens då reell organisationsförändring kräver att individer faktiskt förändrar sitt beteende och detta verkar kräva att dessa måste engageras och få känna att de givits möjlighet att påverka utkomsten. En alltför snabbt genomförd förändring riskerar då att bli en enbart formell och ihålig förändring där exempelvis regelverk ändras, men ingen följer dem, eller följer upp att de efterlevs.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Ibid., 440-444.

<sup>36</sup> Jacobsen, Dag Ingvar, (2004) *Organisationsförändringar och förändringsledarskap* Lund: Studentlitteratur, 211-215.

<sup>37</sup> Ibid., 216-218.

## 2.5. Metod

Två omgångar med intervjustudier har gjorts i arbetet med denna uppsats. Den första omgången bestående av fyra informantintervjuer var ursprungligen avsedda att enbart bereda vägen för den andra omgången intervjuer. Därmed omgavs dessa fyra intervjuer inte av någon särskild formalia. En mindre intervjuguide upprättades i förväg och anteckningar fördes sporadiskt under intervjuens gång, vilka, vid behov, kompletterades med en del minnesanteckningar i efterhand. Då forskningsfrågan utvidgades under arbetets gång till att inkludera själva organisationens art, så kom dessa informantintervjuer att läggas till det övriga empiriska materialet. Beslutet om detta kom av att dessa respondenter innehar positioner inom Göteborgs Universitet som ligger utanför den undersökta institutionen och därmed kunnat ge studien ett vidare perspektiv på själva organisationen.

Den andra, huvudsakliga intervjustudien bestod av sex semistrukturerade intervjuer med lärare på en institution på samhällsvetenskapliga fakulteten. En mer omfattande intervjuguide baserad på den fokuserade intervjuens modell upprättades på förhand och intervjuerna spelades in med hjälp av en mikrofon kopplad till en bärbar dator. Två smärre problem uppstod under intervjustudien, bägge orsakade av forskaren själv. Det första problemet inträffade under första intervjun och bestod av att forskaren glömde trycka på inspelningsknappen. Halva intervjun gick förlorad innan detta upptäcktes och åtgärder vidtogs direkt efteråt att nedskriva omfattande minnesanteckningar för den förlorade hälften. Det andra problemet bestod i att forskaren inte kopplade in den bärbara datorn i ett eluttag och datorns batteri sedermera dog i slutet av intervjun. Lyckligt nog framkom inget mer relevant under den korta återstoden av intervjun och det inspelade materialet gick att rädda. Samtliga intervjuer, alltså både de från förstudien och de från den andra omgången, hamnade på mellan 40-85 minuter i längd.

Bägge intervjustudierna transkriberades och kodades enligt kvalitativ innehållsanalys. Materialet reducerades genom att respondenternas svar kategoriserades utefter sin relevans för att besvara frågeställningarna, medan sidospår, eller raljerande svar som saknade relevans för frågeställningarna ströks.<sup>38</sup> Materialet bedömdes inte vara presenterbart i tabellform på ett sådant sätt att en materialredovisning separat från analysen skulle tjäna något syfte i tydliggörandet av resultaten. Generaliserbarheten i resultaten är låg, dels som en konsekvens av den stora skillnaden i de två genomförda intervjustudierna och dels på grund av studiens

---

<sup>38</sup> Backman, Jarl, (1998) *Rapporter och uppsatser* Lund: Studentlitteratur, 63-64.

begränsade omfång, kontra de två forskningsobjektens, GU:s och Bolognaprocessens, stora omfattning.<sup>39</sup> Syftet är heller inte att ge några säkra svar, utan att peka på funna tendenser och belysa vad dessa kan bero på. Materialredovisning och analys genomförs i en samlad, efter frågeställningarna tematiskt uppställd diskussion i del tre av uppsatsen.

## 2.6. Urval

Valet av informantintervjuer baserades i första hand på ett samtal med en insatt individ inom fakulteten. Målsättningen var att täcka in så stora delar av organisationen som möjligt, varför de fyra informanter som valdes ut kom från olika nivåer inom GU. Deras gemensamma nämnare var att de alla hade varit involverade i att implementera Bolognaprocessen under perioden då den trädde i kraft på Göteborgs Universitet.

Eftersom informantintervjuerna avslöjade att de olika institutionernas arbete med att implementera Bolognaprocessen skiljt sig ganska kraftigt åt, togs beslutet att förlägga de semistrukturerade intervjuerna till en och samma institution för att uppnå en större reliabilitet i analysen av det empiriska materialet. I samarbete med en av institutionens studierektorer ströks nyanställd och utlandsbaserad personal från personallistan som hämtats från institutionens hemsida innan dess att en intervjuförfrågan gick ut via e-post till all kvarvarande personal på listan. Allt som allt gick förfrågan ut till 42 individer. Antalet frivilliga föll inledningsvis till föga från målsättningen på sex respondenter, då bara tre personer ställde upp för en intervju. En kompletterande rekrytering för att nå upp till målsättningen fick ske genom personliga kontakter, dock fortfarande inom den ursprungligen utvalda institutionen.

---

<sup>39</sup> Ibid., 79-80.

Uppställningen med respondenter ser ut så här, sorterade efter den följd i vilken de intervjuades:

| <b>Informantintervjuer (4 st)</b> | <b>Semistrukturerade intervjuer (6 st)</b> |
|-----------------------------------|--|
| iY1 - Kvinna                      | sX1 – Man                                  |
| iX1 – Man                         | sY1 – Kvinna                               |
| iY2 - Kvinna                      | sX2 – Man                                  |
| iY3 - Kvinna                      | sY2 – Kvinna                               |
|                                   | sX3 – Man                                  |
|                                   | sY3 – Kvinna                               |

## 2.7. Etiska betänkligheter

Studien har tagit fasta på de fyra etiska huvudkrav inom samhällsvetenskaplig forskning som ställts upp av Vetenskapsrådet.<sup>40</sup> Informationskravet, har uppfyllts genom att i förväg ha informera respondenterna om undersökningens syfte. Deltagande i studien har varit fullständigt frivilligt och har därmed uppfyllt kravet om samtycke. Kravet om konfidentialitet har medfört att respondenterna givits största möjliga anonymitet, samt att eventuella personuppgifter, eller annan identifierande information i största möjliga mån har censurerats. De uppgifter som använts både i form av personuppgifter samt inspelade intervjuer kommer endast att användas i denna forskningsuppsats och kommer inte att spridas vidare. Härmed har de insamlade uppgifterna endast använts för studiens ändamål och uppfyller därför även nyttjandekravet.

## 2.8. Den fokuserade intervjun

Den andra omgången intervjuer är baserade på metoden för den fokuserade intervjun. Det är en form av semistrukturerad intervju som utgår från tre olika typer av frågor i en stegvis ordning. Modellen går ut på att man först ställer så kallade ostrukturerade frågor som är mycket generella, följt av semistrukturerade frågor som ringar in fler detaljer, men lämnar svaret öppet. Avslutningsvis ställer man strukturerade frågor som är mer riktade med förslag på svarsalternativ, eller värderingar. I den här studien har modellen modifierats i den mån att den första typen av frågor i princip inte förekommer. Detta eftersom det under konstruktionen

---

<sup>40</sup> Vetenskapsrådet, (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet.

av intervjuguiden konstaterades att frågorna redan var så specifika att det första steget med väldigt öppna frågor inte framstod som meningsfullt. Metoden har alltså inte använts i sin helhet, men grundidén med gradvis mer avgränsande frågor är ändå intakt.

Poängen med denna modell är en strävan efter att undvika att forskaren gör tidiga utvärderingar av respondentens svar och påtvingar denne sin egen referensram. Istället ställs först öppna och generella frågor som sedan avgränsas och till slut blir suggestiva för att ge respondenten mer tid att själv formulera alltmer specifika och utvärderande svar. Den här metoden anses möjliggöra studiet av subjektiva synsätt i olika sociala grupper, men också djupare prövning av experimentella resultat. Den anses även lämplig för en på förhand definierad urvalsgrupp och en linjär forskningsprocess.<sup>41</sup> En fördel med semi-strukturerade intervjuer är att det konsekventa bruket av en intervjuguide ökar komparativiteten hos den insamlade empirin och att dess svarsstruktur blir tydligare.<sup>42</sup>

Nackdelen med detta tillvägagångssätt är att respondenter inte alltid är pålitliga undersökningssubjekt. Det kan ha en så enkel anledning som att denne helt enkelt inte minns saker så som de faktiskt hände. Det kan också bero på mer komplicerade orsaker som att respondenten kanske inte känner sig bekväm med att berätta sanningen, eller att denne i ett försök att tillgodose forskaren formulerar sina svar utefter vad denne tror att forskaren är ute efter. När intervjuerna dessutom sker i en organisationskontext tillkommer den ytterligare komplikationen att respondenten inte bara har sig själv att tänka på, utan även sannolikt betänker intervjuens konsekvenser för organisationen.<sup>43</sup>

## **2.9. Kvalitativ innehållsanalys**

Intervjuerna har efter det att de transkriberats blivit kodade med hjälp av ett tillvägagångssätt som kallas kvalitativ innehållsanalys. Det är en vanligt förekommande metod för att analysera textmaterial och en av dess främsta beståndsdelar är användandet av kategorier som ofta tas från teoretiska modeller, vilket innebär att man skapar en samling kategorier baserade på föreliggande teori och utnyttjar dessa för att analysera det empiriska materialet. Främst är målet att reducera materialet till en, för analysen, hanterbar mängd.

---

<sup>41</sup> Flick, Uwe, (2002) *An Introduction to Qualitative Research* London: SAGE Publications, 75-79.

<sup>42</sup> *Ibid.*, 93.

<sup>43</sup> Argyris, Chris & Donald A. Schön, (1996) *Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice* Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 48.

Proceduren har gått till så att materialet först definierats genom att välja ut de delar av intervjuerna som bedömts vara relevanta för att besvara frågeställningarna.<sup>44</sup> Själva analysen har genomförts genom att vid behov involvera kontextmaterial i analysen för att klargöra diffusa, dubbeltydiga och motsägelsefulla stycken. Denna kontextanalys har varit tudelad där den smala kontextanalysen har plockat uttalanden från andra ställen i materialet, medan den breda kontextanalysen har involverat information utanför materialet. Målet med analysen är att definiera analysenheter vilka kan hänföras till en specifik kategori.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Flick, 190-191.

<sup>45</sup> Ibid., 191-192.



## DEL III

### 3. Analys

Analysen behandlar frågeställningarna i tur och ordning för att få en struktur och koherens i diskussionen. Löpande refereras till teorin i uppsatsens andra del. Analysen kompletteras med relevanta citat från intervjuerna. För att särskilja de två intervjugrupperna åt i analysen kallas den första gruppen, som var med i informantintervjustudien, för informanter, och den andra gruppen, som var med i den semistrukturerade intervjustudien, för respondenter.

#### 1. Vad är Göteborgs universitet för slags organisation, om definitionen utgår från organisationsteoretiska idealmodeller?

Först ut bör här göras en kort, generell överblick över Göteborgs universitets formella organisationsstruktur, så som den presenterats av studiens informanter. GU är enligt dessa en organisation som är uppdelad på tre hierarkiska nivåer. Den översta nivån, där universitetsledningen huserar med sitt kansli. En mellannivå med fakulteter där dekaner och fakultetsnämnder utgör auktoritetspositionerna. Samt den lägsta, institutionsnivån, där organisationens faktiska produkt, utbildning och forskning, produceras. Bilden informanterna ger är av en organisation vars tre olika nivåer, åtminstone i arbetet med Bolognaprocessen, har haft tendenser till bristande kommunikations- och samarbetsförmåga. En sådan problematik går väl i hand med vad tidigare forskning har stipulerat om en organisation som har en hög grad av *specialiserad kunskap* och vars organisationsmedlemmar präglas av professionell spetskompetens.

Det finns indikationer på att GU är en hybridorganisation. Samtliga respondenter anser sig omfattas av mer än en organisationsform. Samtliga känner igen sig i *den professionella byråkratiformen*, men anger även omväxlande en, eller flera av *maskinbyråkrati-*, *den divisionaliserade organisationsstrukturs-* och *adhocratiformen* som applicerbar på GU. Samtliga respondenter uttrycker sig även ha två av varandra, ur en organisatorisk synvinkel, tämligen oberoende yrkesfunktioner som lärare, eller forskare. Dessa omfattas enligt respondenterna av olika regelverk och rutiner, vilket får ses som en kraftig indikation på hybridisering.

Det är en märklig arbetsplats många gånger så adhocbeskrivningen känner man ju igen, men även den divisionaliserade...<sup>46</sup>

... mycket autonomt arbete, åtminstone vad gäller utbildningssidan. Forskningen är mer reglerad.<sup>47</sup>

Svaren anger att *den professionella byråkratin* verkar utgöra grundstenen i GU:s organisation, åtminstone på den undersökta institutionsnivån. I enlighet med modellen säger sig samtliga respondenter ha stor autonomi i sitt arbete som lärare, men medger att det finns en byråkratisk ram av regler att förhålla sig till. Det styrks vidare av att de styrningsförsök som respondenterna relaterar till i sina svar utgörs av skriftliga regler, rutiner och annan dokumentation med manualfunktion. Denna ledning anges dock vara av tämligen svag natur, åtminstone vad avser deras kursansvar, då exempelvis ingen respondent känns vid att det finns någon systematisk uppföljning för att tillse att lärarna följer reglerna.

... jag [har] nog upplevt att jag hade ingen aning om att det fanns ett regelsystem.<sup>48</sup>

2. *Vad är det för slags förändring som skett i och med implementeringen av de förväntade lärandemålen, om definitionen utgår från organisationsteoretiska idealmodeller?*

Den förändringstyp som processen bäst kan härledas till i studien är *förändring av den existerande verksamheten*. Rent instrumentellt utgör den en förändring av manualdokumentation som lärarna har att förhålla sig till i skapandet av sina kursplaner. Samtliga informanter och respondenter är eniga i sina åsikter om att så är fallet.

Det är en annan rapportering, det är ett annat system och så, det märker man självklart.<sup>49</sup>

Implementeringsprocessen visar kraftiga indikationer på att vara en *revolutionär* förändring i och med att dess genomförande gavs ett exakt slutdatum som alla på institutionen var tvungna

---

<sup>46</sup> sX3.

<sup>47</sup> sX1.

<sup>48</sup> sY3.

<sup>49</sup> sX2.

att anpassa sig till, samt att omdömena bland både informanter och respondenter går igen att det varit en stor tidsbrist i processen. När det gäller själva anledningen till förändringen är det givetvis utanför denna studies område att uttala sig om vad som till en början orsakade Bolognaprocessen<sup>50</sup>, men väl nere på institutionsnivå har det rimligtvis varit fråga om en *reaktiv* förändring i och med att det bindande beslutet redan varit fattat på högre nivå.

Det kan dock finnas en tendens till *proaktiv* förändring i och med att riktlinjerna ovanifrån varit otydliga och levererats sent i processen, alla informanter uttrycker att man på fakultets- och institutionsnivå legat före både den nationella och universitetscentrala nivån i processen. Det har enligt studien varit fråga om en *planerad* förändring i den mån att själva förändringsprocessen är avsiktlig.

Däremot är indikationerna starka i båda intervjustudierna att det övergripande varit en relativt oreglerad förändring där man på fakultets- och institutionsnivå inte haft detaljerade riktlinjer att gå från några högre instanser. Den centrala ledning som bedrivits verkar inte ha fått något genomslag på den undersökta institutionen, då bara en av respondenterna ens anger kunskap om den centrala ledningen och detta på grund av en personlig kontakt. Samtliga respondenter uttrycker även någon form av kritik mot den form som de förväntade lärandemålen till slut fick, exempelvis anges tidsbrist, att lärandemålen blev för otydligt utformade, avsaknad av klara riktlinjer och ekonomisk kompensation.

Nej, det har ju inte funnits några tydliga direktiv.<sup>51</sup>

... jag har ju som sagt vänt mig emot någon formulering, specifikt den som talar om att studenten själv ska ta ansvar för sin studieutveckling. Vad betyder det ens?<sup>52</sup>

### *Varför har förändringen tagit denna form?*

Delvis är processen fastslagen i nationell lagstiftning, vilken befinner sig utanför ramen för denna studie, som stänger utrymmet för diskussion något. Men vad gäller det specifika för GU, med en förefallande oreglerad implementeringsprocess kan man peka på följande.

---

<sup>50</sup> Reinalda & Kulesza för en intressant diskussion om detta i sin bok.

<sup>51</sup> sY1.

<sup>52</sup> sX1.

Fyra av respondenterna uttrycker att de individer som varit intresserade, eller varit placerade på en sådan position att de hade pedagogiskt utvecklingsansvar givits relativt fria tyglar att utveckla riktlinjer och direktiv, medan de lärare som varit likgiltiga eller negativt inställda till processen knappt har behövt ta notis om processen utanför det kursplansskapande momentet.

Vi har ett par personer på den här institutionen som är fenomenala på just utbildningsplanering och de här personerna, vist nog, sattes då att ratta den här processen.<sup>53</sup>

Det tog lång tid för mig att begripa nånting om vad Bologna handlade om...<sup>54</sup>

Argumentationen får vidare stöd av att andra samverkande faktorer kan ha varit aktiva för att ge lärarna incitament att smidigt implementera de förväntade lärandemålen. Den stora tidsbristen under vilken processen genomfördes medförde enligt flera respondenter att man inte riktigt hade tid att reda ut alla frågetecken, man var tvungen att gå vidare i processen för att hinna med slutdatumet. Vidare anför hälften av respondenterna att medan kursplaner, där de förväntade lärandemålen införts, är ett mer formellt och sällan använt dokument, är undervisningsplaner, som är en mer detaljerad presentation av kursens upplägg, det som används på daglig basis. Medan kursplanerna anges vara ett dokument som måste fastställas på högre nivå i organisationen, är undervisningsplanen ett dokument som varje kursansvarig lärare själv styr över. Det förefaller möjligt således att kursplanerna antingen på grund av exempelvis tidsbrist eller motvilja, medvetet implementerats med väldigt vaga formuleringar, för att den kursansvarige läraren sen är tämligen fri att modifiera undervisningsplanen i efterhand.

... då fick jag också klart för mig att kursplaner är det som är ganska svåra att ändra på, medan undervisningsplaner kan man ganska lätt ändra på som kursansvarig...<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> sX2.

<sup>54</sup> sX3.

<sup>55</sup> sX3.

3. *Vad är den påverkade personalens förhållningssätt till implementeringen av de förväntade lärandemålen?*

Relativt genomgående i studien svarar respondenterna att de i grunden är positivt inställda till implementeringen av de förväntade lärandemålen. Alla utom en av respondenterna uttrycker att det är en bra process, åtminstone på konceptstadiet, men har kritik gentemot sättet det genomförts på, eller det genomslag processen fått. Den största positiva åsikten kommer till uttryck över det faktum att flera kurser har skapats i samarbete med andra institutioner. Fyra av de sex respondenterna i de semistrukturerade intervjuerna uttrycker att de inte varit särskilt informerade om, eller engagerade i implementeringsprocessen.

Grundtanken är väldigt god...<sup>56</sup>

Vad jag tror är bra med Bologna är att man tvingas samarbeta med andra institutioner om att skapa kurser.<sup>57</sup>

... jag [tror] att de som jobbade mycket med Bologna, de insåg att [...] om vi ska förklara för den här masen vad allt det här går ut på så kommer det att ta en jävla tid och han kommer inte att vara intresserad av att veta det. Utan man släppte lös mig på ganska begränsade uppgifter...<sup>58</sup>

*Varför ser personalens förhållningssätt till implementeringen av de förväntade lärandemålen ut på detta sätt?*

Den relativt genomgående, försiktigt positiva åsikten om implementeringen av de förväntade lärandemålen kan ha att göra med att grundbudskapet med Bolognaprocessen är lätt att ta till sig. Dock får den relativa okunskapen om Bolognaprocessen i stort och de förväntade lärandemålen specifikt, som fyra av de sex respondenterna i den semistrukturerade intervjustudien uttrycker, ses som ett argument för att budskapet ändå inte levererats särskilt tydligt.

---

<sup>56</sup> sY2.

<sup>57</sup> sX3.

<sup>58</sup> sX2.

Alltså om det från början hade varit mer tydligt, att lyfta fram vad som är poängen med Bologna och att det är viktigt för vår internationalisering [...] Då tror jag ändå att det hade blivit mer, alltså känts roligare att jobba med det, så att vi hade gjort det tillsammans så att säga. Nu är det några enstaka kursansvariga här och där, och några drivande studierektorer som ibland har kört huvudet i väggen med vissa lärare...<sup>59</sup>

Ett förhållningssätt utan egentliga ytterligheter såsom båda intervjustudierna indikerar kan peka på att de påverkade individerna inte berörts av förändringen på ett sätt som upplevs som påträngande. Vilket talar för att de har upplevt sig själva som autonoma även under förändringsprocessen.

... generellt så tycker jag att, förutom nu när vi bygger upp en ny utbildning, så tror jag inte att de [förväntade lärandemålen] spelar så stor roll.<sup>60</sup>

Den relativa frihet som omgärdat processen, vilken tidigare argumenterats för i analysen, kan också anses ha haft en effekt för avsaknaden av åsiktsmässiga ytterligheter. När någon tydlig ledning, eller byråkratisk styrning ovanifrån inte finns att tillgripa, kan det vara svårare att formera ett starkt motstånd mot en förändring, som den tidigare forskningen stipulerar.

Men i övrigt finns det mest som ett ytterst perifert ramverk. Inget som direkt påverkar mig.<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> sY2.

<sup>60</sup> sY3.

<sup>61</sup> sX1.

### 3.1. Avslutande diskussion

Implementeringen av de förväntade lärandemålen förefaller ha utspelats olika för olika individer. Informanter och respondenter är delade närmast på mitten i att ömsom ange att det varit en omvälvande period med mycket extraarbete och ömsom ange att de knappt märkt av någonting. Studien ger som helhet bilden av en över organisationen splittrad och oreglerad process, där de kursansvariga lärarna i viss mån haft möjlighet att själva bestämma om sin inblandning i processen. Undantaget är dem som under själva implementeringen innehade positioner med pedagogiskt utvecklingsansvar.

Med stöd från både existerande teoribildning och från intervjustudierna som genomförts kan man se indikationer på att förändringsprocessen har tagit en form som faktiskt passar in relativt väl på den organisationstyp som GU utgör. De båda intervjustudierna ger flera exempel på att individer med stort intresse och engagemang för reformen, också givits ansvar för att genomdriva den. Genom att placera implementeringsprocessen i den verkställande nivåns ägo framstår det som att man lyckats kringgå en del av problematiken kring den organisatoriska splittring och svaga ledning som annars hade kunnat bli organisationstypens inverkan på förändringen.

Man har med detta tillvägagångssätt även kringgått en del av problematiken med individuellt förändringsmotstånd. Att lämna ansvaret för implementeringen till de kursansvariga lärarna och ge dem relativt vaga riktlinjer för vad de måste verkställa framstår som en god strategi för att få dem, med bibehållen autonomi, att acceptera processen och även, när det gäller individer med specifika intressen, eller innehav av specifika positioner inom organisationen, till och med omfamna den och verka för att den genomdrivs.

Om man betänker att det i analysen har argumenterats för hur autonoma de kursansvariga lärarna är och har varit i att implementera de förväntade lärandemålen, så framstår deras förhållningssätt till processen som väldigt viktigt för dess framgång. I de semistrukturerade intervjuerna framkommer det tydligt indikationer på att även om de inte kan undfly den instrumentella implementeringen, så har varje individuell kursansvarig lärare mycket egen makt att själv besluta om i hur hög grad denne låter sin kurs influeras av de förväntade lärandemålen.

En nackdel med hur implementeringsprocessen har genomförts är att det framstår som att formen för förändringsprocessen har varit så pass oreglerad att den vuxit fram utan direkt riktning eller avsikt. Därmed blir det svårt för organisationen att ta någon direkt lärdom av den. Det är även svårt att säkerställa att förändringen genomförts enligt de anvisningar som ändå finns. Särskilt med tanke på de kursansvariga lärarnas potentiella implementeringsgenväg med avsiktligt luddiga lärandemål i kursplanen, där undervisningsplanen kan ändras i efterhand. Med så svag central ledning, stark autonomi hos de verkställande och en avsaknad av systematisk uppföljning är det svårt att säga vilket utfall implementeringsprocessen av de förväntade lärandemålen egentligen fått.

I denna uppsats stod det tidigt klart att syftet var tvunget att hållas på en relativt generell och bred nivå. Att ge en översikt över problemområdet, snarare än att söka efter definitiva svar. På det sättet har syftet varit någorlunda möjligt att besvara, även med studiens omfångsmässiga begränsning. Den begränsade mängden empiriskt material har också lett till att studien lutar sig tungt på befintlig forskning i sina antaganden, vilket givetvis försvagar tillförlitligheten i uppsatsens tentativa slutsatser, då forskningen inte kommer från den aktuella kontext som omgärdar just Göteborgs universitet och den implementeringsprocess som där bedrivits.

En mer komplett behandling av området hade krävt jämförelser mellan olika fakulteter och institutioner på GU, samt komplettering av intervjuer med textanalys för kursplaner och undervisningsplaner. För en mer djuplodande förändringsundersökning, där exempelvis organisationskulturen kunnat belysas ytterligare, hade observationsstudier varit att föredra.



## **Käll- & Litteraturförteckning**

Ahrne, Göran & Apostolis Papakostas, (2002) *Organisationer, samhälle och globalisering*  
Lund: Studentlitteratur

Alvesson, Mats, (2001) *Organisationskultur och ledning* Malmö: Liber

Alvesson, Mats & Stefan Sveningsson (red.), (2007) *Organisationer, ledning och processer*  
Pozkal: Studentlitteratur

Andersson, Oskar & Andreas Smolander, (2007) *Förändring på gott och ont –en studie om  
införandet av Bolognasystemet* Uppsala: Uppsala Universitet

Argyris, Chris & Donald A. Schön, (1996) *Organizational Learning II – Theory, Method, and  
Practice* Reading: Addison-Wesley Publishing Company

Backman, Jarl, (1998) *Rapporter och uppsatser* Lund: Studentlitteratur

Bolognareferensgruppen, (2008) *En redogörelse för arbetet 2004-2007 och förslag  
beträffande perioden fram till 2010*, Dnr N 2 1799/07 (jfr N 22 4793/03), 1-11

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,  
(2003) *“Realising the European Higher Education Area”* Berlin

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,  
(2005) *The European Higher Education Area – Achieving the Goals* Bergen

Eriksson-Zetterquist, Ulla, Thomas Kalling & Alexander Styhre, (2006) *Organisation och  
organisering* Kristianstad: Liber

Flick, Uwe, (2002) *An introduction to Qualitative Research* London: SAGE Publications

Hall, Patrik & Ylva Stubbergaard (red.), (2008) *Demokrati och makt: vänbok till Lennart  
Lundquist* Lund: Statsvetenskaplig tidsskrift

Jacobsen, Dag Ingvar, (2004) *Organisationsförändringar och förändringsledarskap* Lund: Studentlitteratur

Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik, (1998) *Hur moderna organisationer fungerar* Lund: Studentlitteratur

Langendorf, Catharina (2008) *Handlingsplan för det universitetsgemensamma internationaliseringsarbetet 2008-2012*, Dnr N 22 4276/07

Parker, Martin, (2000) *Organizational Culture and Identity* Gateshead: SAGE Publications

Regeringens Proposition 2004/05:162, (2005) *Ny värld, ny högskola* Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet

Reinalda, Bob & Ewa Kulesza, (2006) *The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education : including the essential original texts* Opladen: Bloomfield Hills

Senge, Peter M, (2006) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation* London: Random House Business

Vetenskapsrådet, (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet

### **Elektroniska källor**

(2006) *National Report for Sweden 2005-2007* [Online]. Available:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National\\_Report\\_Sweden2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National_Report_Sweden2007.pdf)

## APPENDIX I

### Informantintervjuer – Hur såg processen ut rent praktiskt på olika nivåer inom GU?

Respondent:

A: Vilken inblandning har du haft?

1. Nivå i organisationen?
2. Vilken beslutsform och form av ansvarstagande? (Chefskap och ställd till ansvar uppåt i org.)
3. Vilka involverades och hur utformades mötesdeltagandet/arbetsgrupperingar?
4. Vem/vilka gavs det praktiska ansvaret på din nivå för att se till att processen genomfördes (och ledde valet av ansvarig till några komplikationer)?
5. Hur autonomt var arbetet?
6. Hur har tidsramen sett ut (när påbörjades arbetet, hur mycket tid hade ni på er)?

B: Hur har direktiv ovanifrån fungerat?

1. Tydliga och färdiga, eller förändrades de löpande allteftersom saker hände på nationell/mellanstatlig nivå?
2. Varifrån löpte direktiven in i GU från nationell nivå?
3. Har det funnits en kommunikationskanal till den nationella nivån?

C: Hur har kommunikationen varit:

1. Uppåt/neråt i organisationen?
2. Horisontellt i organisationen?
3. Har det samarbetats över de vanliga organisationsgränserna?

D: Har målen uppnåtts?

1. Indelningen i tre utbildningsnivåer.
2. Förväntade studieresultat/learning outcomes i kursplanerna.
3. Om inte, kommer det att uppnås?

E: Efterarbetet:

1. Vad sker det för uppföljning och "kvalitetskontroll" på processen?
2. Har arbetsbördan ökat för någon särskild personalgrupp?
3. Någon del av personalstyrkan som påverkats mer än andra av processen?

F: Hierarkier:

1. Är GU en hierarkisk organisation?
2. Har det inverkat på processens implementering?
3. Hur ser hierarkin ut på din aktuella nivå i organisationen?

G: Konflikter:

1. Har det funnits några särskilda konflikter vid implementeringen?
2. Vertikalt i organisationen?
3. Horisontellt i organisationen?
4. Inom fakulteten/institutionen?

H: Finns det någon institution vars Bolognaimplementering kan anses vara rätt typisk för fakulteten/universitetet i stort (enbart applicerbar på individ med den sorts översikt)?

I: Anser du att du i och med processen givits tillräckligt med information, tid och resurser för att genomföra allt som ingår i Bolognaprocessens målsättningar?

J: Vad kunde/borde ha gjorts annorlunda?

K: Vilka andra tycker du jag borde prata med?

*Lösa anteckningar:*

*Minnesanteckningar:*

## APPENDIX II

### Intervjuguide

#### Respondenten

1. Kön?
2. Ålder?
3. Tjänst/Position?
4. Titel?
5. Tid i yrket?

#### Organisationen

6. Upplever du att ditt arbete inom GU i allmänhet är starkt reglerat av handlingsplaner, måldokument, etc?
  - a. På vilka sätt upplever du att arbetet är reglerat?
7. Upplever du att det finns ett stort utrymme för egenreglering av arbetet? Är det autonomt?
  - a. På vilka sätt upplever du dig ha egenkontroll i arbetet?
8. Anser du dig ha märkt av en tendens att du i allmänhet får mer byråkratisk styrning och mindre autonomi i ditt arbete?
9. Vilken av Mintzbergs fem organisationstyper (*den enkla strukturen, maskinbyråkrati, divisionaliserade organisationsstrukturen, adhocрати och den professionella byråkratin*) tycker du att du känner igen dig i ifrån din arbetsituation?
10. Tycker du att beskrivningen av universitetet som en hybridorganisation baserat på samtliga av Mintzbergs organisationsformer stämmer överens med din bild av universitetet som organisation?

*Förklara här kortfattat att när vi pratar om Bologna processen under intervjuens gång är det främst de förväntade lärandemålen som är fokus för studien.*

#### Inblandning i Bologna processen

11. Hur har du varit inblandad i institutionens arbete med att implementera Bologna processen?
  - a. Har du även varit inblandad i arbetet på en högre nivå?
12. Hur har Bologna processen berört ditt arbete och dina ansvarsområden?
13. När och hur blev du först involverad i Bologna processen och hur länge har ditt arbete påverkats av den?
14. Har Bologna processen inneburit en ökad arbetsbelastning för dig?
  - a. Om ja: Anser du dig ha fått kompensation för den ökade belastningen?
15. Vem, eller vilka har varit ansvariga för implementeringen av Bologna processen på institutionen?
16. Är du medveten om någon central styrning (vad gäller Bologna processen) ovanför institutionsnivå och vad är i så fall din bild av den?
17. Har du haft direktiv att gå på i ditt arbete med Bologna processen och varifrån har dessa kommit?
18. Hur autonomt har arbetet med Bologna processen varit för din del?
19. Har det varit mycket samarbete inom institutionen?
  - a. Med andra institutioner?
  - b. Med någon annan part?
20. Vilken tidsram har du haft för Bologna arbetet?

- a. När började arbetet? Hur lång tid hade du på dig? Hur väl upplevde du att den tid som allokerades till Bologna-processens implementering motsvarade den tid du behövde för den?
- 21. Hur har kommunikationen, d.v.s. kontakter, mötesfrekvens, mailutskick, etc. varit?
  - a. På institutionen, mellan institutioner, till fakulteten, till GU centralt, nationell nivå, internationell nivå?
- 22. Har du haft några incitament, eller rena påbud, att genomföra de förväntade lärandemålen på ett så bra sätt som möjligt?
  - a. På vilka sätt upplever du att implementeringen har motiverats av dina överordnade?
- 23. Upplever du att du är väl insatt i Bologna-processen i allmänhet?
- 24. Är du insatt i vad de förväntade lärandemålen (Expected Learning Outcomes) som implementerats i och med Bologna-processen är för något?
- 25. Har du varit inblandad specifikt i att implementera de förväntade lärandemålen på institutionsnivå och/eller på kursnivå? (Lärandemålens praktiska genomförande)
- 26. Har du haft några direktiv ovanifrån i din implementering av lärandemålen?
  - a. Om ja: Varifrån har dessa direktiv kommit?
  - b. Om nej: Har ni utvecklat några direktiv på institutionsnivå, eller kursnivå?
- 27. Hur har du upplevt implementeringen av de förväntade lärandemålen?
  - a. Efter första svar: Har du upplevt det som fritt och dynamiskt att sakna exakta direktiv?
  - b. Har du upplevt det som otryggt och förvirrande att sakna exakta direktiv?

#### Åsikter om Processen

- 28. Hur har direktiven ovanifrån varit utformade?
  - a. Vaga och anpassningsbara?
  - b. Tydliga och strikta?
  - c. Otydliga och förvirrande?
- 29. Har du upplevt att du varit delaktig i processen och att ditt deltagande varit viktigt?
- 30. Har du upplevt att Bologna-processen knutits till någon särskild retorik, positiv, eller negativ?
- 31. Har du märkt av någon förändring av normer och värderingar i organisationen i och med Bologna-processen?
- 32. Vad är din personliga inställning till de förväntade lärandemålen? Positiv, negativ?
- 33. Anser du det vara möjligt att praktiskt genomföra betygsättning efter på förhand uppställda, exakta kriterier?
- 34. Anser du att det verkar praktiskt genomförbart att implementera de förväntade lärandemålen i era kursplaner? (*Akademiker vs. Pedagoger*)
- 35. Har du upplevt att det skett några förändringar i förhållandena mellan personalen i och med Bologna-processen (psykologiska kontrakt, symbolisk ordning)?
- 36. Har du upplevt någon otrygghet på din arbetsplats inför Bologna-processens implementering och i så fall, varför?
- 37. Har du upplevt att implementeringsarbetet varit påträngande, eller hotfullt mot din arbetssituation?
  - a. Att det hotat din position bland dina medarbetare?
  - b. Att det hotat andras positioner inom institutionen?

#### Problemområden

- 38. Har det varit några särskilda problem, eller konflikter i och med implementeringen av Bologna-processen?

- a. Om det formella ansvaret för implementeringen?
  - b. Om informellt ansvarstagande för implementeringen?
  - c. Har gamla rutiner krockat på något problematiskt sätt med Bologna-processen?
  - d. Är du medveten om några invanda beteenden, eller rutiner som tidigare uppfattats som positiva, men som i och med implementeringen av Bologna-processen nu uppfattas som negativa?
39. Har du märkt av något av följande:
- a. Aktivt motstånd mot processen?
  - b. Passivt motstånd mot processen?
40. Har du upplevt att det bildats en konflikt över huruvida det överhuvudtaget är möjligt att genomföra de förväntade lärandemålen i praktiken?
41. Har du märkt av att UFL (Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning) har bedrivit en parallell Bolognaimplementering vid sidan av GU:s egen process (Vid behov måste jag vara beredd att förklara detta)?
42. Är det meriterande för dig i karriären att arbeta med pedagogik (här avses läroplanerande och undervisning). (*Meritering*)
- a. Om ja: På vilket sätt är det meriterande för dig att arbeta pedagogiskt?
  - b. Om nej: Har det pedagogiska arbetet någon gång varit meriterande för dig?
  - c. Om nej: Tror du att det pedagogiska arbetet någon gång i framtiden kommer att bli meriterande för dig?
43. Anser du att lärandemålens implementering har påverkat din meriteringssituation (alltså, hur du gör karriär)

#### Uppföljning

44. Har du märkt av rent konkret att det skett en förändring?
45. Har du märkt av att befintliga rutiner har förändrats, eller försvunnit och att det tillkommit nya rutiner?
46. Har Bologna-processens implementering resulterat i några nya styrdokument eller annan dokumentation med manualfunktion?
47. Har du märkt av om huruvida förändringarna i Bologna-processen har nått ut bland en större skara bland personalen, eller är det bara en mindre klick som verkar ha koll på det?
48. Anser du att förändringarna i och med Bologna-processen har blivit till rutin inom organisationen, eller om osäkerhet fortfarande råder om vad som gäller? (*Dessa två frågor ovan enligt fyrstegsmodellen i Alvesson om individuellt till organisatoriskt lärande*).
49. Anser du dig vara färdig med implementeringen av Bologna-processen?
- a. Om nej: Kan du uppskatta ungefär hur lång tid det kommer att ta?
50. I vilken grad upplever du att implementeringen av Bologna-processen har varit en välplanerad process med en tydlig strategi hela vägen igenom?
51. Har det skett någon uppföljning på din arbetsplats av Bologna-processen?
- a. Från kursnivå, genom institutions-, fakultets, och GU:s centralnivå, upp till nationell nivå? Internationell nivå?
52. Anser du att implementeringen av de förväntade lärandemålen i ditt arbete utgör den djuplodande förändringen som det är avsett, eller är det så att förändringen har skett på ytan och under den är det ungefär som förut? (*Alltså, är det enkelkretslärande, eller dubbelkretslärande som skett*).
53. Har det på din institution i samband med Bologna-processen skett någon (*enligt Hubers lärandeprocesser*):
- a. Kunskapsanskaffning?
  - b. Intern distribution av kunskap?
  - c. Tolkning av kunskap?

d. Lagring av kunskapen utanför individerna (i policydokument, etc.)?



## Populärvetenskaplig framställning

Titel: Organisation i förändring – Bologna processen inom Göteborgs universitet

Författare: Alexander Walker

Avsikten med uppsatsen är att titta närmare på hur en förändringsprocess kan te sig på den verkställande nivån, där folk påverkas praktiskt av förändringen. För att genomföra detta har en studie gjorts på Göteborgs universitet som nyligen genomgick en förändring i och med den europeiska utbildningsreform som går under namnet Bologna processen. Ett antal intervjuer har gjorts med personal på universitetet för att dels få information om hur processen har gått till, samt få deras åsikter om förändringarna som skett. Målet med studien var uppdelat i tre delar. För det första att få en inblick i hur Göteborgs universitet är upplagt som organisation och hur det kan ha påverkat hur förändringsprocessen genomfördes. För det andra att titta på hur förändringsprocessen har gått till rent praktiskt enligt personalen som påverkats direkt av den. För det tredje att ta reda på vad personalen hade för åsikter om förändringsprocessen och vad dessa kan ha haft för effekt på hur den genomfördes. Eftersom Bologna processen är en mycket omfattande reform vilket gör den svår att undersöka i sin helhet, så har en specifik aspekt av den valts ut som rör studieplanering.

Uppsatsen upplägg är att först beskriva sitt ämne och sina frågeställningar. Sedan ges en överblick av Bologna processen i stort och hur den färdats från europeisk nivå, ner till Göteborgs universitet. Ett axplock ur tidigare forskning presenteras och deras relevans för uppsatsen diskuteras. Därtill ges en genomgång av organisationsteori, som exempelvis beskriver hur organisationer ofta ser ut, och vanliga företeelser och problem när det gäller att förändra dem. Uppsatsens intervjuundersökning beskrivs i ett metodavsnitt. Detta följs av analysen som återknyter till teori och tidigare forskning, samt kryddas med exemplifierande citat från intervjuerna. Till sist kommer en avslutande kommentar om vad undersökningen kommit fram till.

Resultaten av studien ger en bild av en organisationsförändring som i stort saknat central ledning och tydliga riktlinjer. Trots att detta låter negativt ser uppsatsen flera eventuella, positiva sidor av detta. Göteborgs universitet framstår som en så pass splittrad organisation att

det torde ha varit svårt att detaljstyra förändringen ens om man hade velat. Det har även låtit den verkställande personalen att själva ta ansvar för förändringsprocessen, och göra den till sin egen process, snarare än någonting som kommer med tung hand uppifrån. De potentiella nackdelarna med hur förändringsprocessen sett ut är att många i personalen har varit och fortfarande är tämligen förvirrade över vad Bologna processen egentligen innebär. Dessutom är det svårt att utvärdera och kontrollera en så oreglerad process som förändringen varit och det blir därför sannolikt svårt att i efterhand se hur väl förändringarna egentligen slagit rot.