

# Rundt neste sving?

**En organisasjonsteoretisk analyse av studiesentre som idé og praksis**

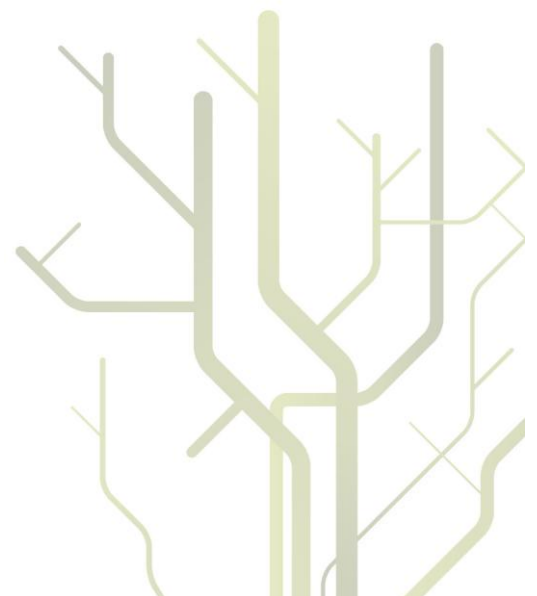


**Ådne Danielsen**

Avhandling levert for graden

Philosophiae Doctor

April 2011





## **Rundt neste sving?**

- **En organisasjonsteoretisk analyse av studiesentre som idé og praksis**

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor

UNIVERSITETET I TROMSØ

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

April 2011



# FORORD

Det skal visstnok finnes et kinesisk ordtak som sier at fisken er den som vet minst om havet. Dens eksistens går i ett med det, og avstanden uteblir. Uten avstand, intet innblikk, overblikk og helhetsblikk. I forbindelse med dette arbeidet er det ikke rent sjeldent at jeg har følt meg som fisken i havet. For å se helhet og sammenheng har det vært kjærkomment å ha god veiledning å støtte seg til. Takk derfor for uvurderlig hjelp fra min veileder Turid Moldenæs ved Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging ved Universitetet i Tromsø. Du har inspirert meg med din kompetanse og alltid raske hjelp!

Takk også til alle gode kolleger og venner ved U-vett (Universitetets videre- og etterutdanningsavdeling), ved Universitetet i Tromsø, min arbeidsplass som har gjort arbeidet mulig. Jeg vil særlig fremheve daglig leder Inger-Ann Hanssen som hele tiden har trodd på at mitt arbeid en dag skulle ende ut i en ferdig avhandling, og som har støttet meg deretter. Takk også for innspill og gode faglige diskusjoner underveis til Jan Alexandersen, Morten Brattvoll, Frank Holen, Eva Klingenberg og Hilde Pettersen. En spesiell takk til Gunnar Grepperud, som med sine unike evner har bidratt til å inkludere og inspirere til innsats innenfor et forskningsfelt der innsats trengs.

Avhandlingen hadde heller aldri sett dagens lys uten støtte fra personene i praksisfeltet avhandlingen retter søkelyset mot. Takk til alle som har gitt meg innsikt i feltet. En spesiell takk til prosjektleder Heidi Meland og prosjektmedarbeider Bjørnar Andreassen for all velvilje og støtte i forbindelse med mitt arbeid med Studiesenter Salten. Det samme til prosjektleder Oddbjørn Snøfugl og prosjektmedarbeider Sissel By-Ingvaldsen i Oppland fylkeskommune. Uten deres hjelp hadde aldri arbeidet kunnet ta den formen det faktisk har fått.

Det ligger i vitenskapens natur at alt ikke finner sine endelige avklaringer en gang for alle, heller ikke denne gangen. De feil og mangler som måtte gjenstå i dette arbeidet er undertegnede ansvar alene, selv om all støtte underveis har bidratt til å gjøre avhandlingen bedre.

Til dere hjemme, min kjære kone Bjørg, barna mine Sander, Nanna og Sigurd: Takk for påminnelser om hva som er viktigst, for støtte underveis, og for overbærenhet når mitt fravær i flekkende har blitt for stort.

Og helt til slutt, en stille takk til mamma som gikk bort dager før de siste setningene i dette arbeidet var ferdigstilt. Takk for friheten du ga meg. Uten deg hadde aldri denne avhandlingen blitt til. Det er helt sikkert!

Tromsø, april 2011.

Ådne Danielsen

# INNHold

FORORD .....	5
FIGURER OG TABELLER .....	13
PROLOG: Scener fra et utdanningslandskap .....	15
KAPITTEL 1: Avhandlingens forskningsspørsmål og teoretiske forankring .....	27
Forskningsspørsmålene .....	27
Teoretisk forankring .....	30
Tre former for institusjonell teori .....	33
Rational Choice institusjonalisme .....	34
Historisk institusjonalisme .....	36
Sosialkonstruktivistisk institusjonalisme .....	37
Sammenfatning .....	39
Forskningsspørsmålene i lys av nyinstitusjonell teori .....	40
Avrunding og veien videre i avhandlingen .....	43
KAPITTEL 2: Teori .....	47
Ideers grad av flyktighet versus organisasjoners grad av institusjonell robusthet .....	49
Om ideer som skapes, overføres og mottas .....	51
Aktør-nettverk teori .....	53
Oversettelsesmekanismer .....	56

Den skandinaviske nyinstitusjonalismen .....	60
Skandinavisk nyinstitusjonalisme og oversettelsesteori .....	62
Oversettelse som verktøy for skaping, bevegelse og mottak av ideer .....	64
Idémodellen.....	65
Løsrivelse og pakking: Ideer blir til som tilbud .....	66
Overføring og mottak av ideer .....	70
Ideers skjebne – handlingsmønstre og betingelser for suksess og fiasko .....	72
Idémodellens implikasjoner.....	75
Oversettelsesformer .....	76
Konkretisering av oversettelsesformer.....	79
Oversettelse som kopiering .....	79
Oversettelse som modifikasjon av original idé .....	81
Oversettelse som radikal omvandling .....	85
Oversettelser som aldri skjer i form av ikke-translasjoner? .....	86
Oversettelsesformer i dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsfaser.....	89
Oppsummering om oversettelsesformer .....	92
Kritiske betraktninger om oversettelsesteorien.....	95
Oversettelsesteoriens mangelfulle empiriske forankring til mikroanalyser.....	96
Oversettelsesteori i lys av sosialteoretiske betraktninger .....	105

Å studere oversettelser .....	113
Sammenkobling av forskningsspørsmål og teoretiske begreper .....	116
KAPITTEL 3: Forskningsstrategi og metode .....	121
Forskningsstrategiene .....	121
Deduksjon som forskningsstrategi .....	121
Induksjon som forskningsstrategi .....	123
Innvendinger mot deduktive og induktive strategier .....	124
Retroduksjon som forskningsstrategi .....	126
Abduksjon som forskningsstrategi .....	128
Organisasjonsteori og forskningsstrategier .....	132
Forskningsstrategier og veien frem til forskningsspørsmålene .....	134
Konklusjoner om forskerrollen .....	137
Operasjonalisering av forskningsstrategi .....	142
Diskursbegrepet .....	143
Tekst og talehandlinger som diskurs .....	148
En semiotisk tilnærming .....	149
En narrativ tilnærming .....	152
Plottet i fokus .....	156
Diskursanalyse som metode i organisasjonsteorien .....	158



Ulike organisatoriske diskurser .....	161
Sammenfattende betraktninger .....	165
De konkrete metodegrepene .....	166
Deltakerposisjonen min og mitt datamateriale.....	169
Tekster, talehandlinger og innsamlingen av disse.....	172
Oppsummering.....	175
KAPITTEL 4: Skapelsen og spredningen av studiesenterideen.....	177
Inngangen til avhandlingens tema .....	178
Egenskaper ved konteksten studiesenterideen vokser frem i .....	185
Masterideen om en endogen samfunnsutvikling.....	186
Masterideen om kompetanse .....	190
Masterideene og studiesenterfremveksten .....	191
Masterideenes praktiske implikasjoner.....	194
Et fokus på rikspolitiske initiativer .....	194
Andre kompetanseaktører .....	204
Unntak som bekrefter regelen .....	206
Et rikspolitisk bakteppe for studiesenterideen?.....	207
Oppsummering.....	211
Studiesenterideen tar form og spres.....	212

Studiesenteret som idé skapes .....	214
Skapelsesprosessen.....	217
Megler, møteplass og motorfunksjonene .....	221
Ideen som er skapt legger ut på reise i Sverige .....	227
En nærmere beskrivelse av spredningsmekanismene .....	232
Sammenfattende betraktninger om skapelsen og spredningen av studiesenterideen .	236
KAPITTEL 5: Håndteringen og virkningen av studiesenterideen .....	241
Fra idé til praksis? .....	242
Norske studiesenterpraksiser tar form .....	245
Studiesenter Salten .....	246
Fylkeskommunale initiativer i perioden 2003 til 2007 .....	246
Lokale initiativer .....	251
Håndteringen av studiesenterideen i Studiesenter Salten .....	254
Hverdagsliv i Studiesenter Salten.....	256
Nettverksbyggende aktiviteter.....	261
Studiesenter Salten avvikles i 2009.....	267
Sammenfattende betraktninger om mottaket av studiesenterideen i Studiesenter Salten .....	270
Prosjekt kompetansemotor.....	276

Idéhåndteringen sommeren og høsten 2006.....	282
Prosjektets innledende organisering .....	286
Prosjektet spisses til.....	287
En håndsrekning fra Universitetet i Tromsø .....	291
En dialogkonferanse gjennomføres .....	296
Idéhåndteringen våren og sommeren 2007 .....	305
Fra visjon til handling.....	316
Idéhåndteringen høsten 2007 .....	317
Biriseminaret .....	319
Et forskerblick på de regionale prosjektene .....	323
Idéhåndteringen i 2008 og 2009.....	327
Systemutviklingen: En organisasjonsmodell under omstøping.....	327
Studieutviklingen.....	330
Politikkutformingene.....	333
Vågåseminaret og Fylkesutvalgets endelige vedtak.....	334
Sammenfattende betraktninger om mottaket av studiesenterideen i Oppland fylkeskommune.....	335
KAPITTEL 6: En analyse av studiesenteret som idé og praksis .....	345
Det nære og det fjerne.....	347

En komparativ anskueliggjøring .....	351
Studiesenterideen, dens aktører og markeder .....	356
Studiesenterideen og dens oversettelser .....	368
Oversettelsesdimensjoner i ulike faser av ideens reise .....	370
Studiesenterideen dekontekstualiseres .....	370
Studiesenterideen kontekstualiseres .....	375
Oversettelsesprosesser på eksterne utviklingsarenaer .....	379
Lokalt mangfold skaper ideens oversettelsesrikdom.....	381
Spirallignende oversettelser.....	382
Studiesenterideen springer ut som ”sopp i skogen”? .....	385
Konsekvenser i form av nye handlingsmønstre .....	386
Pragmatismens konsekvenser.....	389
Kopiering som oversettelsesform?.....	389
Modifikasjon som oversettelsesform?.....	391
Radikal omvandling som oversettelsesform?.....	393
Ikke-translasjoner? .....	396
Ansatser til en normativ teori om oversettelse.....	397
EPILOG: Et studiesenter rundt neste sving? .....	405
LITTERATUR .....	411

## FIGURER OG TABELLER

Figur 1: Institusjonell holdbarhet versus ideers grad av flyktighet	s. 50
Figur 2: Ideer som prosess og resultat	s. 98
Figur 3: Studiesenterideens grad av flyktighet i Salten og Oppland	s. 365
Figur 4: Studiesenterideens møte med eksisterende institusjoner i Salten og Oppland	s. 366
Tabell 1: Forsknings spørsmål og teoretiske utgangspunkter	s. 43
Tabell 2: Diffusjon versus oversettelse	s. 77
Tabell 3: Plottet til studiesenteret som idé og praksis	s. 346



## **PROLOG: Scener fra et utdanningslandskap**

I min mors familiegenerasjon verserer det en fortelling om min bestefar som en tilbakeholden mann når det kom til utdanning. Det er grunn til å tro at hovedlinjene i fortellingen er sanne, og jeg lar den derfor være inngangen til presentasjonen om hva denne avhandlingen skal handle om.

Min bestefar fikk i alt seks barn, det første i 1924 og det siste i 1944. Den yngste (min onkel) ble den eneste som tok sammenhengende utdanning på et høyere nivå av en viss varighet ved datidens lærerskole i Tromsø, som nå har blitt til en del av Universitetet i Tromsø. Onkel tok beslutningen om å ta sin lærerutdanning med min bestefars støtte, men overfor sine eldre barn uttrykte bestefar usikkerhet om dette var et lurt valg så lenge det fantes arbeid å få. Bestefars skepsis tilskrev jeg lenge hans personlige erfarings- og yrkesbakgrunn som for ham, som for så mange andre, ikke var fundamentert i en bestemt utdanning. Det kan nok være én forklaring, men i ettertid har jeg blitt klar over at hans skepsis nok i høyeste grad også var kontekstrelatert, - at den må ses i sammenheng med tida han levde i.

Diskusjonen om min onkels veivalg skjedde på begynnelsen av 1960-tallet. På den tida hadde min bestefar som veiarbeider, smed og småskala nordnorsk sauebonde, som i hovedsak var min bestemors oppgave, livnært seg og sine gjennom trange tider i mellomkrigstida, krigsår og etterkrigstidas gjenreisningsperiode. Ifølge Brox (1984) var det nordnorske gjenreisningsarbeidet bygd opp rundt en tilbakeskuende logikk. Arbeidsinntekter ble brukt til overlevelse og eventuelle overskudd til forbedringer av det eksisterende, til båt eller fjøs, eller vannklossett i huset. Noen investerte i traktor, men det var ingen kultur i det breie laget av befolkningen for å investere i lengre utdanningsløp, selv om det allerede i 1947 ble etablert et nasjonalt system for utdanningsfinansiering. Statistikk herfra viser at det var få som de første årene nyttiggjorde seg av

dette systemet<sup>1</sup>. Min bestefar kan være en representant for en holdning til utdanning ledende samfunnsøkonomer forklarte som en konsekvens av en klassisk rural økonomisk struktur (St. meld. nr.85, 1951) der mobiliteten samfunnsklasser imellom var liten, - der fortida fungerte som utkikkspunkt mot framtida. I fortida til min bestefar var det ikke mange utdanningsmuligheter å få øye på. Dette var lenge før forestillingen om masseutdanningssamfunnet hadde etablert seg. På 1960-tallet var utdanning på høyere nivå i hovedsak fremdeles et by-, og elitefenomen. Både tilgangen til-, og kulturen for å ta høyere utdanning var ujevnt fordelt. Mens høyere utdanning for 50 år siden var forbeholdt de *få*, står vi altså i dag overfor en situasjon der kompetanseutvikling ved hjelp av utdanning er nødvendig for de *fleste*, uavhengig av hvor de måtte bo og hva de måtte ha som sitt virke.

I dag fortøner vel derfor tilgangen og synet på utdanning seg annerledes? Eller er det slik, når dette skrives, mulig at utdanningsnivået fremdeles er skjevt fordelt, både territorielt og mer klassekulturelt? Siden 1960-tallet har mye endret seg, også synet på utdanning. Men statistikken taler sitt tydelige språk. Fremdeles er det slik at noen steder har innbyggere med et høyere utdanningsnivå enn andre. Distriktssamfunn synes å tilhøre den tapende parten<sup>2</sup>. Utdanningsnivået i distriktene øker riktignok, men det øker enda raskere i byene, og gapet mellom by og bygd blir dermed større.

I min bestefars hjemkommune<sup>3</sup> er andelen som har høyere utdanning også i dag langt lavere enn landsgjennomsnittet (13,7 % i 2007 mens landsgjennomsnittet da var 25,9 %). Et annet eksempel kan være Tromsø kommune der 33 % av innbyggerne i 2007

---

<sup>1</sup> Statens Lånekasse for utdanning hadde i 1947 2173 lånekunder, i 1957 10 691, i 1967 39 444, i 1977 90 280, i 1997 160 717 og i 2005 203 978 lånekunder (Kilde: Statistisk Sentralbyrå)

<sup>2</sup> Lavt utdanningsnivå vurderes vanligvis som et problem fordi sammenhengen mellom gode levekår og høyt utdanningsnivå ofte korrelerer.

<sup>3</sup> Gratangen kommune i Troms fylke (Kommunen grenser til Nordland fylke i sør). Kommunen hadde per 1.januar 2009 1159 innbyggere (I 1965 var tallet 2051) (Kilde Statistisk Sentralbyrå)



hadde høyere utdanning, mens tallet i nabokommunen Karlsøy, cirka én times kjøring unna campus ved Universitetet i Tromsø, var 9,5 %. Det er det nest laveste i Norge, bare ”slått” av Torsken kommune (i Troms fylke) med sine 9,1 %. Mønsteret går igjen i resten av landet. I Lillehammer (i Oppland fylke) er for eksempel andelen med høyere utdanning 32,3 %, mens nabokommunen Gausdal sin andel er 14,6 %. De stedene som har en umiddelbar nærhet til høyere utdanningsinstitusjoner har også en befolkning med høyt utdanningsnivå. Som eksemplene med Karlsøy og Gausdal viser, behøver ikke avstanden til utdanningsinstitusjonen være særlig stor for at utdanningsnivået fremtrer som lavt. Konklusjonen må bli at det finnes flere steder i vårt land som, med hensyn til utdanning, har blitt hengende etter i utviklingen. Hadde min bestefar (som døde i 1975) levd i dag og skuet tilbake er det ikke sikkert at han, med hensyn til utdanningsdimensjonen, hadde fått øye på noe fundamentalt forskjellig fra det han så på midten av 1960-tallet. Det han hadde fått se er ei bygd som med hensyn til både befolkningsutvikling og næringsdynamikk over tid har opplevd nedgangstider (som i mange andre bygdesamfunn).

Utdanningslandskapet kan tyde på at noen steder kan se fremtida lyst i møte, mens det for mange mindre steder i Norge, ser mørkere ut<sup>4</sup>. Konsekvensen kan bli at den kunnskapsproduksjonen som foregår i, - og formidles ved hjelp av høgskole- og universitetssystemene kun blir de mer sentrale, tett befolkende regionene til del.

Utdanningsgapet mellom by og land kan beskrives som *et problem* fordi en stadig større andel av de verdiskapende mekanismene i høykostnadssamfunn kan kobles til nettopp (formell) utdanning. Den tradisjonelle industrien og masseproduksjonen svekkes, mens mer innovativt betingende produksjons- og tjenesteorienterte løsninger vinner frem. Det er utdanningsinstitusjonene som målbærer konkurransen innenfor sine respektive utdannings- og forskningsfelt. De er derav viktige instrumenter for utvikling av nye strategiske samfunns mål, og gir også kunnskap og ferdighetstilførsel med

---

<sup>4</sup> Resonnementet bygger på en forutsetning om at formell utdanning på høyere nivå anses som et gode.

tanke på hvordan slike strategier skal finne sine mer operative former. Det blir derfor et avgjørende poeng å være i en kontinuerlig dialog med utdanningssystemene. Forsøk på utvikling av nye næringsområder ses derfor i sammenheng med kunnskapsproduksjonen som foregår i regi av det høyere utdanningssystemet. Dette handler igjen om forholdet mellom sysselsetting og befolkningsnivå. Der folketallet vokser er det naturlig å anta at sysselsettingen er god og vice versa. Nye næringsområder er kunnskapsintensive, og skal befolkningsnivået stabiliseres er det et poeng at sysselsettingsnivået er godt over hele landet.

Siden utdanningsnivået er ujevnt fordelt og distriktene synes å tilhøre den tapende parten, finnes det aktører som ønsker å gjøre noe med denne utviklingen. Nye grep skal løse problemene flere distriktssamfunn opplever, nemlig at kampen om både innbyggerne og den kompetente arbeidskrafta er i ferd med å tapes.

I denne avhandlingen skal jeg, i lys av den forståelsen av utdanningslandskapet jeg over har presentert, se nærmere på fremveksten av *ett bestemt grep* som er ment å bøte på at det mangler desentraliserte institusjonaliserte (robuste og befestede) byggverk for høyere utdanning. Det kan ses i form av en fremvekst av såkalte *desentraliserte studiesenterstrukturer*. Studiesentre er denne avhandlingens sentrale analyseenhet<sup>5</sup>. I avhandlingen belyses fremveksten av studiesentervirksomheter i Norge. Studiesentre er virksomheter som skal gjøre høyere utdanning bedre tilgjengelig for innbyggere som bor på steder som ikke har høyere utdanningsinstitusjoner i sin territorielle nærhet. Steder der studiesentre etableres har gjerne et markant lavere utdanningsnivå enn steder som er vertskap for de høyere utdanningsinstitusjonene i landet (som oftest de større byene). For å bøte på utdanningsgapet mellom by og land vurderes studiesenteretab-

---

<sup>5</sup> Ordet ”studiesenter” brukes også sporadisk om andre typer aktiviteter enn de denne avhandlingen omhandler. Det kan for eksempel være en skole som har lagd et fysisk læringsmiljø for sine elever som de kaller skolens studiesenter. Begrepet er sånn sett ikke beskyttet, men brukes i de aller fleste tilfeller som beskrivelse på virksomheter av den typen denne avhandlingen handler om (i Norge).

leringer som én mulig løsning. Det er flere motiver knyttet til fremveksten og etableringen av studiesentre. Hovedmotivet er koblet til forestillingen om at *et nærhetsprinsipp* skal bidra til å styrke de praktiske mulighetene for å ta utdanning, og ikke minst oppmerksomheten, forståelsen og motivasjonen knyttet til betydningen av utdanning, da med særlig fokus på en tilpasning av høyere utdanningstilbud i forhold til lokale utfordringer. Utdanningen skal altså langs så mange dimensjoner befinne seg *rundt neste sving*, ikke milevis unna.

Med hensyn til innhold er den vanlige og etter hvert etablerte forestillingen er at studiesentre skal arbeide for å fylle i hovedsak tre praktiske funksjoner (Thomsen og Grepperud 2001).

For det første skal studiesenteret i territoriell forstand være *et lokalt studiested* for studentene. Det kan være i forhold til undervisning, studentsamarbeid, selvstudier, bibliotekjenester, tilgjengelighet til nødvendig informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og ikke minst studiesenteret som en arena for sosialt samkvem studenter imellom. Studiesenteret har dermed som funksjon å fremstå som et lokalt substitutt for en opplevd og en reell avstand til de etablerte institusjonene for høyere utdanning, med alt dette fører med seg av ulemper. Ideen baserer seg på en rettferdighetsmekanisme som handler om at utdanningsfasiliteter på høyere nivå ikke bare kan være noe som er forbeholdt innbyggere som bor på steder som er så heldige å ha de høyere utdanningsinstitusjonene i sin midte.

Den andre funksjonen handler om studiesenteret som *et bindeledd* mellom utdanningstilbydere og studenter. Studiesentrene er ikke utdanningstilbydere i seg selv (som høyskolene og universitetene er det), men skal ved hjelp av samarbeid med etablerte utdanningsinstitusjoner sørge for at stedet får tilgang til høyere utdanning (i noen tilfeller også utdanningsrelaterte aktiviteter på lavere utdanningsnivåer). For de høyere utdanningsinstitusjonene blir studiesenteret en samarbeidspartner og forlenget arm som skal legge til rette for fleksibiliseringsmuligheter og desentralisering av ordinære

utdanninger, eller videreutdanningstilbud. Studiesentrenes interesser virker sånn sett sammenfallende med høgskole- og universitetssystemenes ønsker om å kunne nå ut med sine utdanningstilbud til flest mulig, også utenfor campusgrensene. Studiesenteret utgjør den lokale ekspertisen som skal synliggjøre at det finnes lokale muligheter for at utdanning skal kunne tas.

Studiesenteret skal for det tredje være en *pådriver for regional utvikling*. Utdanningen som tilbys gjennom studiesentrene er i utgangspunktet tenkt innrettet i forhold til lokale kompetansebehov. Studiesentrene skal bidra til å styrke relevant kompetanse for det lokale arbeids- og næringslivet, motivere til utdanning, og ikke minst bidra til at innbyggerne ikke må flytte på seg for å kunne ta fatt på sine utdanningsløp, noe som i seg selv anses som et utviklingsmoment, fordi flytting i forbindelse med studier ofte viser seg å føre til at studentene ikke flytter tilbake igjen<sup>6</sup>. I forhold til den regionale dimensjonen er det særlig et poeng at studiesenteret skal representere et tilbud til den stedsbundne voksenstudenten. Det er etablerte kompetansetrengende voksne som primært står i fokus, ikke førstegangsstuderende unge voksne. Studiesenteret utgjør da også en lokal ekspertise som ikke bare skal synliggjøre at det finnes lokale muligheter for å studere, men at studietilbudene som finnes, er viktige for stedet i seg selv.

I en av mine mange samtaler i forbindelse med mitt datainnsamlingsarbeid var det en av informantene mine, en ihuga studiesentertilhenger, som sa at studiesentre egentlig burde være svært naturlige og kjente installasjoner i det norske utdanningslandskapet. Han forundret seg over at det etter hvert finnes vinmonopoler på hvert et nes, mens studiesenterideen fremdeles lever nokså i det skjulte. Dette oppfatter jeg som en trefende beskrivelse. Det er interessant i seg selv å spørre hvorfor det har seg slik.

---

<sup>6</sup> Et eksempel som blir trukket frem når Universitetet i Tromsø skal fortelle om sin landsdelsrelevans er hentet fra etableringen av universitetets medisintutdanning. Det vises til at det, for å sikre 100 leger til stillinger i Nord-Norge, må utdannes i alt 130 leger ved Universitetet i Tromsø. Hvis jobben med å sikre 100 leger til landsdelen skulle skje i regi av Universitetet i Oslo, måtte det samme universitetet ha utdannet 1300 leger for å oppnå dette. Poenget er at folk har en tendens til å bli værende på stedet eller regionen utdanningen tas i.

De studiesentrene jeg har valgt å fokusere på har som erklært målsetting å arbeide for å fremstå med den samme legitimiteten og tilstedeværelsen i distriktene som den etablerte utdanningsstrukturen for barn og ungdom i dag gjør det. Aktørene som brenner for studiesenterideen jobber ut fra en visjon om at studiesentre skal være en naturlig del av kommunenes utdanningsmessige infrastruktur og ha en status i det politiske systemet på alle nivåer som gjør at studiesentret kan matche både grunnskolenes og de videregående skolens strukturelle og institusjonelle robusthet. Gjennom studiesenteretableringer mener man å kunne motvirke til dels store geografiske ulikheter i utdanningsnivå, og derav tilgang på relevant kompetanse. Derfor har også etableringen av lokale og regionale studiesentre skjedd i områder med forholdsvis lavt utdanningsnivå, spesielt med hensyn til andel innbyggere med høyere utdanning (Roos, Dahllöf og Baumgarten 2000, Roos 2002, Roos & Grepperud 2007, Roos og Rydningen 2007). Studiesentre forsøker kontinuerlig å oppdatere og kvalifisere kompetansen til sine innbyggere over et vidt felt på mange måter.

Selv om studiesenterlandskapet for mange fremdeles oppleves som en fremmed fugl i det utdanningspolitiske landskapet, så finnes det en del studiesentre som har sett dagens lys, og som derav gjør det mulig å gjøre praksisen til tema for en avhandling. Fra begynnelsen av 1990-tallet går det an å registrere en rekke planer og tiltak for etablering av studiesentre. I løpet av de siste 20 årene er det etablert studiesenteraktiviteter fra Agder-kommunene Farsund, Flekkefjord og Lyngdal i sør, til Finnmarkskommunen Sør-Varanger i nord (Kirkenes kompetansesenter). Det finnes studiesenterstrukturer i Nordland fylke i form av det regionale kontoret for kompetanseutvikling for Brønnøy, Bindal, Sømna, Vega og Vevelstad. I Vesterålen har det regionale ressursenteret på Stokmarknes en studiesenterfunksjon (RKK-Vesterålen). Videre finnes det et studiesentersystem i Sør-Trøndelag (Blilyst-senteret). Et nasjonalt studiesenternetverk i form av Studiesenteret.no, er også etablert. Når dette skrives har denne aktøren over 80 medlemskommuner. Det finnes et studiesenter i Midt-Troms i form av Studiesenteret på Finnsnes. Forsvaret har en egen studiesenterstruktur med base i Målselv

kommune (Forsvarets Studiesenter)<sup>7</sup>. Det finnes et nyetablert studiesenter i Nord-Troms (Nord-Troms studiesenter) med fem medlemskommuner. Det finnes en studiesenterstruktur i Kristiansund, som sammen med et studiesenter i Kongsvinger, var ett av de første som ble etablert i landet (henholdsvis i 1991 og 1992). Studiesenterlignende aktiviteter har også vært driftet i regi av andre aktører, for eksempel de fylkeskommunale ressursentrene.

En del av aktivitetene har vært etablert som regionale nettverk. Det mest kjente, fra tidlig 1990-tall av, er kanskje det såkalte NORNET-prosjektet (Norsk nettverk for fjernundervisning). Prosjektet ble initiert fra Hordaland fylkeskommune i samarbeid med Universitetet i Bergen og Televerket, og hadde satellittdistribuert fjernsynsundervisning (som man kalte det) som tema. I 1993 var hele 60 kommuner registrert inn på mottakssiden for kurstilbudene som var tenkt distribuert gjennom prosjektet. NORNET hadde sånn sett klare trekk av studiesenterideen i seg. I tillegg finnes det mer fagspesifikke og nivåspesifikke opplæringsvirksomheter som også har studiesenterfunksjoner som en del av sin praksis. Også studieforbundene kan sies å ha funksjoner som ligner studiesentrene. Men klare definisjonsmessige forskjeller finnes. Disse gjør det relevant å definere studiesentre som en særegen organisasjonsform ulik andre aktører i feltet, og derav som et forsøk på å bygge noe nytt. Jeg kommer i avhandlingen nærmere inn på disse forskjellene.

I dette arbeidet vil jeg særlig konsentrere meg om en studiesenteretablering i Nordland fylke, nærmere bestemt i Saltenregionen der aktører med tilhørighet til fem kommuner har gått sammen om å etablere ”*Studiesenter Salten*”. Kommunene er Beiarn, Gilde-skål, Meløy, Saltdal og Steigen. I tillegg ser jeg nærmere på et studiesenterprosjekt i regi av Oppland fylkeskommune de har døpt for ”*Prosjekt kompetansemotor*”. Disse

---

<sup>7</sup> Forsvarets studiesenter skiller seg noe ut fra de andre, primært ved at det kan defineres som en bransjespesifikk virksomhet. Det er Forsvarets eget studiesenter. Både sivilt og militært ansatte i Forsvaret, er den primære målgruppen for virksomheten.

to utgjør avhandlingsarbeidets sentrale empiriske nedslagsfelt og blir derfor mer inngående belyst. Jeg vil samtidig understreke at studiesenterfeltet i sin helhet berøres. Av ressursmessige årsaker må antall konkrete case avgrenses, men jeg er av den oppfatning at de to som er valgt representerer egenskaper flere andre studiesenteretableringer også uttrykker. Påstanden baserer jeg på min jevnlige kontakt med mange av de aktørene som enten direkte eller indirekte har med studiesenteretableringer i Norge å gjøre<sup>8</sup>. For å tydeliggjøre hva et studiesenter mer idealtypisk *kan* være godt for, med tanke på hva slags funksjoner et studiesenter kan ha, gir jeg følgende eksempel:

Innenfor Studiesenter Salten sitt nedslagsfelt ligger Meløy kommune. Her etablerte selskapet Scanwafer waferproduksjon (wafere brukes i solcelleproduksjon) i 1994 på tettstedet Glomfjord. Selskapet tok senere navnet REC, og har ekspandert stort. De har nå etablert ny fabrikk i Singapore samtidig som at moderfabrikken i Glomfjord har blitt kraftig utvidet. I Singapore har nyfabrikken blitt bygd 20 % under budsjetterte kostnader. I Glomfjord er nybyggingen ett år forsinket, og 500 millioner dyrere enn planlagt. I et intervju i Dagens Næringsliv (29.april 2010) sier selskapets leder Ole Enger at kontrasten mellom Glomfjord og Singapore er enorm. Han sier at de i Singapore har veldig flinke folk, de er velutdannede, og mange kommer fra elektronikkbransjen med fantastiske meritter på metodikk og effektiv drift. Han sier at de ansatte i Glomfjord har mye å lære. Det kan tolkes, slik jeg leser intervjuet med ham, at det kun er de store investeringene i Glomfjord som fører til at de ikke velger å overføre all produksjon til andre mer kompetansesterke og produktive lokasjoner.

Fremstillingen kan fungere som en illustrasjon på globaliseringen i praksis, og hvilke utslag den gir på kompetanseområdet innenfor frontnæringer som solcelleindustrien. Det beskrevne etterslepet på kompetansesiden kan kanskje skyldes en svakt utviklet desentralisert kompetansekultur og struktur innenfor forskning og utdanning på høyere nivåer? Idealtypisk er dette problemstillinger studiesenteret, som en sentral og tungt befestet lokal kompetanseaktør, er ment å ivareta. Kan mangelen på slike aktører øke utdannings- og kompetansegapet innenfor avanserte kompetanseområder både nasjonalt, så vel som mer globalt? Svekket vilkårene for at steder som Glomfjord skal kunne henge med i en stadig mer globalisert verden? En institusjonalisert studiesenterstruktur er, som det vil fremgå av avhandlingen, i idealtypisk forstand, ment å være et instrument for nettopp denne typen situasjoner.

---

<sup>8</sup> Kontaktflaten beskrives nærmere i kapitlene 4 og 5.

Jeg forstår i utgangspunktet studiesentre som en idé som representerer en alternativ struktur eller policyform for primært høyere utdanning i Norge, som forsøk på å etablere lokale ”våpensmier” i en globalt orientert kunnskapsindustri. For å følge opp min egen metafor kan man si at det tunge skytset produseres i de store kunnskapsfabrikkene, ved universiteter og høyskoler, mens studiesentrene skal bidra til å tilpasse skytset til små lokale forhold fordi slike samfunn også trenger kunnskap som ammunisjon. Jeg har referert til, og tatt utgangspunkt i, at ikke bare byene, men også distriktene i årene som kommer, i stadig større grad må lære seg å leve av det som finnes i hodene på folket, mer enn det som finnes i armer og bein. En slik samfunnsutvikling påkaller en dreining i utdanningspolitikken, der strukturene for voksnes læring settes i fokus. Alt kan ikke bli ved det gamle. Spørsmålet er hvordan studiesenterideen fungerer som et tilsvarende på disse utfordringene når den tar form som praksis. Etter mitt syn er tiden moden for å finne ut av dette.

Utgangspunktet mitt er et uttrykk for en klassisk forskningsinngang, at det finnes praksiser i samfunnet som synes å være på fremmarsj, og som det er rettet en relativt beskjeden forskningsinnsats mot. I Norge begrenser den seg i hovedsak til pedagogen Gunnar Grepperuds forskjellige arbeider innenfor feltet, noen av dem sammen med andre norske og svenske forskere (Grepperud og Thomsen 2001, Grepperud 2005, Grepperud 2007, Roos og Grepperud 2007). Det finnes også en hel del pedagogisk orientert forskning som springer ut av fjernundervisningssektoren i Norge der fokus rettes mot forholdet mellom pedagogikk og bruk av IKT i utdanning (Flate Paulsen 2001). Internasjonalt domineres også faget voksnes læring av mer pedagogiske tilnærminger. Det finnes for eksempel vel etablerte tidsskrifter om temaet for eksempel ”American Journal of Distance Education”.

De fleste av disse arbeidene er guidet av pedagogikkfagets tilnærminger. De representerer viktige forskningsmessige bidrag, men feltets voksende utbredelse påkaller interesse også fra andre samfunnsvitenskapelige fagfelt. Som statsviter og organisasjons-



forsker er derfor dette arbeidet å regne som et forsøk på å belyse feltet med nettopp nye innfallsvinkler. En slik forskning etterlyses av Grepperud (2005a). Hvordan ulike aktører som er i berøring med studiesenterfeltet utøver sin virksomhet, hvilke oppgaver som vektlegges, og hvilke relasjoner og prosesser involverte aktører skaper og inngår i, er områder det etter mitt syn bør rettes oppmerksomhet mot. Studiesenteret som politisk-organisatorisk prosjekt settes derfor under lupen.

Studiesenterfremvekstens plass i det utdanningspolitiske landskapet har fått sin introduksjon. I det neste kapitlet spisses temaet til gjennom konkretiseringer av forsknings-spørsmål og teoretiske utlegninger.



# KAPITTEL 1: Avhandlingens forskningsspørsmål og teoretiske forankring

I dette kapitlet introduseres avhandlingens forskningsspørsmål. Formuleringene av forskningsspørsmålene henger sammen med mitt valg av teori. Derfor introduseres også sammenhengen mellom forskningsspørsmål og bruk av teori. Det er, som tittelen på avhandlingen indikerer, organisasjonsteori som anvendes. Teoripresentasjonen som gis i dette kapitlet er en introduksjon av hva slags organisasjonsteori som anvendes. En større utdypning av teori gis i kapittel 2.

## Forskningsspørsmålene

Utgangspunktet for avhandlingens forskningsspørsmål er at studiesentre vurderes som *en idé* om hvordan noen bestemte samfunnsutfordringer knyttet til kompetansens betydning for vekst og velferd, kan finne sine løsninger. Studiesentrene ses på som idé i seg selv, og måten de vokser frem på ses på som preget av ideer om hvordan et slikt arbeid (best) lar seg gjennomføre. På et eller annet tidspunkt har ideen om studiesentre tatt form og fått praktiske implikasjoner. Som idé tolkes studiesentre som en ny form for policyutforming. Hovedintensjonen er å lage et system som skal bidra til spredning av utdanning over det ganske landskap. Utdanning ønskes spredt fordi det finnes en begrunnet tro på utdanning som et viktig og essensielt verktøy for utvikling og økonomisk vekst. Utvikling og økonomisk vekst gir på sin side økt velferd. Dermed blir konklusjonen at utdanning fungerer som et viktig instrument for velferd. Siden tilgangen på utdanning statistisk fremstår som ujevnt fordelt er det også en fare for at velferden blir det. Denne syllogismen er godt etablert og skaper beveggrunn for konstruksjonen av ideen om studiesentre. I det første av to forskningsspørsmål fokuseres det derfor på hvordan studiesenteret som idé vokser frem. I det andre forskningsspørsmålet settes *forvaltningen* av ideen under lupen. Med dette forstås det hvordan involverte aktører håndterer studiesenterideen som en form for praksis.

Det første forskningsspørsmålet konkretiserer jeg på følgende måte:

- 1) *Hvordan vokser ideen om studiesentre frem?*
  - a. Hvorfor skjer det en fremvekst av studiesenterideen?
  - b. Hvordan skapes og spres denne ideen?

Det er kreftene eller energien i ideen som står frem som det sentrale, da i forhold til både skapelsen og spredningsmekanismene som ligger til grunn for den. Samtidig berøres også en ”hvorfor-dimensjon” her (under a). Jeg vil i analysen komme inn på hvorfor studiesenterideen i det hele tatt vokser frem. Spørsmålet har en preliminær status i avhandlingen og håndteres som en premiss for analysene som senere knyttes til spørsmålspresiseringen under punkt b). Felles for begge spørsmålene er forståelsen av at studiesenterideen under dette spørsmålet studeres som *dekontekstualisering*.

Videre ser jeg nærmere på hvordan studiesenterideen forvaltes. Svaret ligger i de prosessene som samlet er med på å skape studiesenteret som praksis. Dimensjonen adresseres ved hjelp av følgende spørsmål:

- 2) *Hvordan får studiesentrene sin konkrete organisatoriske form og sitt innhold?*
  - a. Hvordan forvaltes studiesenterideen?
  - b. Hva slags praksis tar form gjennom forvaltningen av ideen?

Spørsmålet fokuserer på *mottakssiden*, altså hvordan ideen håndteres av aktørene den vekker begeistring hos, og som derav bidrar til spredningen av den. Hva er det som skjer når bestemte aktører bestemmer seg for å bygge studiesentre? Hva slags aktiviteter er det som da settes i verk? Der den første problemstillingen primært graver i ideens påvirkning av aktørene, er det her den motsatte dimensjonen, hva aktørene gjør med selve ideen, som kommer i fokus. Det betyr at blikket rettes mot den praksis som tar form hos aktørene som mottar og omfavner ideen. Idé og praksis henger med andre

ord sammen. Arbeidet med å skape studiesentre, forstått som et fokus på hva aktørene gjør med studiesenteret som en idé betyr også et fokus på hva slags virkninger ideen kan være med på å skape. På den måten ønsker jeg å fange inn, ikke bare hva som skjer i prosessene med å etablere studiesentre, men også hva prosessene i seg selv betyr for de virkninger studiesentre kan ha. Her kommer overgangen fra idé til praksis inn som et sentralt moment i avhandlingsarbeidet. Jeg forutsetter at det finnes sammenhenger mellom idé og praksis, og at forvaltningen av ideer gir seg utslag i konkrete praksiser. Her er det *kontekstualiseringsdimensjoner* det rettes fokus mot.

Det første spørsmålet adresserer reisen eller ”svevet” til ideen på et mer generelt grunnlag. Med tanke på det andre forskningsspørsmålet tar jeg særlig utgangspunkt i mine to utvalgte case, Studiesenter Salten, og Prosjekt kompetansemotor i Oppland fylke, og ser da nærmere på hvordan ideen forvaltes i lokasjoner ideen anses å ha reist inn i. Dette handler om nedslaget og landingen av ideen. Står den støtt etter svevet?

Forskningsspørsmålene vil behandles i sammenheng. Det er som vi skal se, med utgangspunkt i mine teoretiske rammer, rimelig å anta at måten studiesenterideen skapes på, vil kunne virke inn på både formen, innholdet og virkningene studiesenteret som praksis vil ha. Dette betyr at jeg jobber ut fra en hypotese om at det kan være sammenhenger mellom skapelsen av ideen, forvaltningen av den, og de resultatene den kan tenkes å produsere. Sånn sett er splittelsen i to forskningsspørsmål først og fremst et analytisk skille.

Dette er viktige poenger å få frem fordi organisasjonsteoretiske studier av ideer har hatt en tendens til primært rette fokus mot ideer som allerede *har vunnet stor popularitet*. Det kan for eksempel være populære organisasjons- og ledelsesoppskrifter som ”total kvalitetsledelse”, ”balansert målstyring”, ”tonivåmodeller i offentlig sektor” osv. I slike studier handler det om hvordan ideer eller oppskrifter håndteres. Studiene begynner *inni* selve organisasjonen, der det gjerne fokuseres på hva ideen gjør med orga-

nisasjonen og vice versa. Jeg sporer også opp selve skapelsen av ideen for å finne ut av hvordan skapelsen eventuelt kan tenkes å få konsekvenser for håndteringen av den.

## **Teoretisk forankring**

Organisasjonsteori har status som analytisk ramme for hvordan studiesentrene blir studert i avhandlingen, og det er en bestemt retning i organisasjonsteorien, den såkalte *institusjonalismen* som anvendes. Teoriretningen representerer en bestemt logikk i sin interaksjon med avhandlingens empiriske materiale. Logikken kunne ha sett annerledes ut om andre faglige innfallsvinkler hadde vært brukt. Teorivalget avgrenser innfallsvinklene i forhold til andre tilnærminger. De tolkninger jeg gjør vurderer jeg dermed ikke som nøytrale, men som farget av den teoretiske diskursen jeg trer inn i, og dermed er en del av. Her gis en overordnet innsikt i teoribruken. Valg av teoretisk tilnærming har kommet til gjennom et induktivt orientert utgangspunkt for min forskningsprosess. Min innledende empiriske innsikt i studiesenterfeltet gjorde at jeg fant bruk av institusjonell teori som et hensiktsmessig verktøy for mine analyser av studiesenteret som idé og praksis. Det er i arbeidet med å koble min empiriske innsikt til teori, at forskningsspørsmålene har funnet sin form. Jeg finner det derfor naturlig, her i innledningen av avhandlingen, å redegjøre for disse sammenhengene.

Gjennom forskningsspørsmålene har fokuset blitt operasjonalisert ved å skue til hvordan studiesenterideen skapes og spres, og hvordan aktørene som arbeider med ideen forvalter og former den, og derav bidrar til dens praksis. Siden jeg velger å anvende institusjonell teori som teoretisk hovedtilnærming ligger det derfor som et premiss at måten studiesenterideen skapes og spres på (forskningsspørsmål 1) og måten den håndteres/forvaltes på (forskningsspørsmål 2) henger sammen med institusjonene ideen berøres, og er en del av.

Hva er så institusjoner? Scott definerer institusjoner på følgende måte:

*”Institutions consist of cognitive, normative, and regulative structures and activities that provide stability and meaning to social behavior. Institutions are*

*transported by various carriers - cultures, structures, and routines – and they operate at multiple levels of jurisdiction.” (Scott 1995:33)*

Institusjoner er etablerte styringsmekanismer som på essensielt vis virker inn på aktørers atferd (eller atferdsmønstre). De *stabiliser* ved å virke styrende, samtidig som at styringen oppleves som meningsfull og riktig. Institusjoner kommer til uttrykk i form av alt fra lover og regler, byråkratiske prosedyrer, ritualer, symboler og ulike former for seremonier. Institusjonene regulerer handlingsrommet til aktørene de kommer i berøring med. Policyutforming blir derav sett på som et resultat av en politikk som tar form innenfor rammen av institusjonelle regimer. Den etablerte institusjonelle konteksten kan beskrives som en *oppgått sti* den nye policyutformingen må ta hensyn til. Dermed blir policyutforming forstått som et samspill mellom *stiavhengige* og *stiskapende* prosesser (Torfing 2001).

Det essensielle i institusjonell teori er at ideer om noe nytt og bedre stort sett alltid må bryne seg mot systemer som allerede er etablert. Det finnes en kraft i det etablerte som gjør at organisasjoner enten de vil eller ei, påvirkes av denne kraften. Det etablerte definerer hva som er bra eller dårlig, rett eller galt, rasjonelt eller mindre rasjonelt (Greenwood, Oliver, Sahlin og Suddaby 2008). Siden organisasjoner forventes å oppføre rasjonelt legger omgivelsenes forståelse av hva som er rasjonelt, føringer i forhold til hva som *bør* gjøres. Organisasjonen vil korrespondere og oppføre konformt overfor sine omgivelser, og interessant nok, også i situasjoner der omgivelsenes oppfatninger står i konflikt med hva som operasjonelt sett oppfattes til å være det beste å gjøre. Forventningene organisasjonene føler utløser ulike former for handlinger og strategier, men fundamentet i det institusjonelle ligger i at organisasjonen tar forventningene mer eller mindre for gitt. Forventningene er dermed et produkt av normative og kognitive forståelsesrammer som gir mening til den sosiale utvekslingen som foregår, og som dermed opprettholder den sosiale ordenen. Forventningene er dermed både årsak og resultat på samme tid. Resonnementet har sine røtter i Berger og Luckmanns (1967) syn på at ideer og praksiser fremstår som institusjonaliserte i det øyeblikket de har oppnådd status som eksternt oppfattende objektive sannheter, forstått som en ramme

man naturlig, og med den største selvfølgelighet, handler innenfor. Dermed blir institusjonskonteksten ikke bare en ramme som begrenser organisasjonen, men også noe organisasjonen samhandler med og dermed også er med på å konstruere. Verden konstrueres sosialt (Czarniawska og Sevon 1996)<sup>9</sup>.

Fundamentet i dette avhandlingsarbeidet er å forstå endringene som finner sted som en kamp mellom nye ideer (studiesenterformen), og alle de prosesser og institusjoner disse ideene til enhver tid spilles opp mot. En slik forståelse beskriver endringer som finner sted, det vil si den nye policyutformingen, som preget av forut eksisterende polymønstre. Et kjerneressonement i den institusjonelle teoribyggingen er dermed at forsøk på å reformere et policyområde (her etablering av en ny struktur for høyere utdanning i form av studiesentre) ofte feiler med hensyn til å tilføre praksiser rask substansiell endring. De stiskapende prosessene må hele tiden bryne seg mot de stivhengige. Derfor blir den nye policyutformingen ofte preget av det som allerede eksisterer. Institusjoner skaper barrierer for hva som er mulig. For å forstå det mulige må barrierene studeres.

La meg illustrere poenget med to eksempler. Det første er eiendomsretten som institusjon. I utvidet betydning, utover eierskap til fysisk eiendom (som også regulerer og begrenser atferd) betyr eiendom til policyområder at bestemte mekanismer for reguleringer og begrensninger innad i området trer i kraft. Studiesentre håndterer utdanning og vil derfor i utgangspunktet bli (forventet) håndtert innenfor rammene av utdanningssystemets reguleringsmekanismer. Hvis aktører utenfor utdanningssystemet skal etablere nye systemer vil stivhengighet skape forstyrrelser som aktørene utenfor det etablerte systemet må bryne seg mot. Strategier for å overvinne stivhengighet bør der-

---

<sup>9</sup> Jeg bifaller denne forståelsen, og derav samtidig at jeg selv er en konstruktivist. Jeg konstruerer forskning og den forskningen som er konstruert kan ikke forstås løsrevet fra empiriske fenomener jeg retter mitt forskningsblikk mot. Forskningen blir dermed i seg selv en del av empirien som studeres. Jeg kommer senere i avhandlingen grundigere inn på dette poenget.



for skapes. I praksis ser vi at dette ofte *ikke skjer*, fordi aktørene ikke forstår disse mekanismene godt nok.

Et annet eksempel kan være budsjett- og regnskapsregler som virker inn på pengestrømmenes tidssykluser. Det er for eksempel en vanlig styrende og disiplinerende mekanisme at budsjetter og regnskap reguleres i sykluser styrt av det gregorianske kalenderet. Dette virker inn på tidshorisonten i forhold til hvordan organisasjoner kan styre sine virksomheter. Den finansielle situasjonen til studiesentre er avhengig av den regulerte budsjettshorisonten til bevilgede myndigheter. De samme myndighetene er begrenset av den forutsigbarhet som forventes når de skal sette opp sine årlige budsjetter. Tidligere budsjetter fungerer dermed som institusjoner de selv har produsert, men som de samtidig blir regulert av. Institusjonene skaper med andre ord en stivhengighet de stiskapende prosessene hele tiden må forholde seg til, og eksemplene er uendelig mange.

### **Tre former for institusjonell teori**

Måten de stiskapende prosessene preges på, forklares forskjellig avhenger av institusjonelt ståsted (Hall og Taylor 1996, Torfing 2001, Meyer 2008, Lawrence, Suddaby og Leca 2011). I denne avhandlingen avgrensers jeg min teoretiske tilnærming til den såkalte *nyinstitusjonalismen*. Denne ble utviklet i kontrast til det som ofte omtales som den klassiske institusjonalismen som fokuserte på hvordan organisasjoner utvikler *unike karaktertrekk* (Selznick 1957). Nyinstitusjonalismen fokuserer i utgangspunktet på hvordan organisasjoner utvikler *likhetstrekk* ved at bestemte ideer vinner terreng og spres. Det er det som er rammen for min tilnærming. Jeg har observert at det, nokså mange steder, vekkes en tilnærmet synkron begeistring for studiesenterideen. Skapelsen, spredningen og mottaket av denne ideen står i fokus, og det blir derfor nærliggende å bruke den nyinstitusjonelle tilnærmingen til å forsøke å forklare og forstå denne fremveksten.

Men, som vi skal se, så finnes det ingen omforent enighet om hvordan nyinstitusjonalismen forklarer og forstår relasjoner mellom handling og institusjon. Scotts definisjon som over er gjengitt, og som tilhører den nyinstitusjonelle retningen, åpner i seg selv for ulike forståelser. I det følgende presenterer jeg derfor, på et mer overordnet nivå, hvordan forskjellige ståsteder definerer og beskriver nyinstitusjonalismen (Torfing 2001). Den første retningen er den såkalte 'rational choice' institusjonalismen (RCI). Den andre er den historiske institusjonalismen (HI), mens den tredje er den sosialkonstruktivistiske institusjonalismen (SKI). Felles for disse er at de alle befinner seg under den nyinstitusjonelle teoriparaplyen, og at de ser en felles fiende hos dem som mener at institusjoner kun er et resultat av instrumentell nyttemaksimering, og dermed kun er å forstå som manipulerbare størrelser som lar seg endre i det øyeblikket de ikke lengre er formålstjenlige. Utover dette er forskjellene mellom de tre tilnærmingene betydelige, og de forklarer på hver sitt vis hvordan institusjoner kan tenkes å binde aktørers handlingsvalg.

### ***Rational Choice institusjonalisme***

RCI betoner institusjonelle begrensninger som virker inn på i hvor stor grad individuelle aktører er i stand til å handle rasjonelt. Med rasjonell handling forstår RCI aktørenes bevisste intensjoner. Teorien vektlegger at institusjonene influerer på disse intensjonene og at aktørene bevisst kalkulerer sine handlinger i forhold til dem. Policyutforming blir dermed et resultat av politiske handlinger som skjer innenfor gitte institusjonelle regimer. I hvilken grad intensjonene kan innfris avhenger dermed av trekk ved den institusjonelle konteksten handlingene foregår innenfor. Institusjonene blir her forstått som rasjonelt begrunnede begrensninger som er til for å strukturere aktørenes handlinger. Institusjonene fungerer som et system for korrespondanse som bidrar til at aktørene følger og håndhever de samme prosedyrene. Men ifølge RCI kan den institusjonelle konteksten policyutformingen foregår innenfor hemme graden av rasjonalitet i handlingsvalgene. Som korrespondansesystem kan institusjonene dermed tvinge fram beslutninger som er suboptimale i forhold aktørenes egentlige intensjoner. Regler, lover og tidligere politiske beslutninger som saksfeltet er i berøring med, innskrenker

handlingsrommet, og kan til og med tenkes å utelukke mulighetene for at de beste beslutningene kan tas. Den institusjonelle arven kan dermed føre til at den eksisterende stiavhengigheten forsterkes. RCI vekter sågar at innsikt i den institusjonelle konteksten kan føre aktørene bort fra enhver tanke på reformering av eksisterende systemer, fordi kostnadene knyttet til å få dette til overstiger gevinstene som forventes av reformeringen i seg selv. Dette handler blant annet om kostnader knyttet til mangel på kunnskap om hvordan reformeringen faktisk vil utspille seg fram i tid. Konklusjonen blir at institusjonene innskrenker evnen til å ta formålsrasjonelle valg. Rasjonaliteten ligger i å følge de eksisterende prosedyrene (North 1993).

RCI blir en teori som mest av alt forklarer stabilitet. I den grad endring skjer, er det innenfor rammene av eksisterende prosedyrer. Endringene blir dermed i sin natur av det rolige evolusjonære slaget. I all hovedsak fungerer institusjonen som en sti aktørene følger fordi de, både på kort og lang sikt, ser seg tjent med det. Ser vi tilbake til Scotts definisjon (ibid), er det særlig den *regulative* dimensjonen RCI fremhever i sin forståelse av institusjonenes funksjon. Institusjoner virker gjennom de regler og lovverk de er tuftet på. Regler er den sentrale styringsmekanismen for atferd. Hvis man for eksempel deltar i en fotballkamp er det fotballspilletts regler som regulerer atferden, og aktørene som deltar opptrer kalkulerende i forhold til de reglene som da styrer dem. Den normale atferden vil være å følge reglene fordi regelbrudd stort sett alltid fører til sanksjoner fra dem som er satt til å overvåke handlingene. At brudd på regler innimellom kan føre til at flere mål scores, blir ingen avgjørende faktor for at aktørene vil se seg tjent med bevisst og systematisk velge å bryte reglene. Institusjonene regulerer atferden fordi systemet ellers kan bryte sammen, og det er aktørene klar over.

Et annet eksempel kan være hvordan statsavgifter, for eksempel på biler, gir staten inntekter. Ved et politisk regimeskifte, der det nye regimet uttrykker en sterk motstand mot bilavgifter vil de, selv om de ønsker det, måtte forholde seg til det avgiftssystemet som tidligere er skapt, fordi en abrupt fjerning av bilavgiftene vil få bilmarkedet som allerede eksisterer til å bryte sammen.

Et tredje eksempel kan hentes fra vårt utdanningssystem. En sentral sterkt regulerende variabel i dette systemet er alder. Vi deler klasser (som også er en institusjon) inn med utgangspunkt i elevenes alder som om alder er en avgjørende faktor for hva elever er i stand til å lære. En rekke regulative aktiviteter omkranser alderen som institusjon, ikke minst den mekaniske utformingen av skolebygg. Hver klasse sitt eget rom. Hvert trinn sine egne byråkratiske prosedyrer (læreplaner etc.). Dette binder pedagogikken som anvendes i bestemte retninger.

Fortidas regulative mekanismer virker inn på beslutninger for framtida. Det blir irrasjonelt å bryte ut av de institusjonelle bindingene. RCI kaster lys over at politiske regimeskifter sjeldent fører til de store umiddelbare endringene.

### ***Historisk institusjonalisme***

Hva er så HI sitt bidrag? I HI er atferd en konsekvens av at aktører opptrer i institusjonelle kontekster som *normativt* definerer hva som oppfattes som *moralsk og etisk* rett å gjøre. I RCI utgjør lover og regler ytre institusjonelle rammer for atferd, mens det i lys av HI er verdier og normer som virker determinerende for hva slags strategier og handlingsvalg som kan inkluderes i, og ekskluderes fra-, sentrale beslutningsarenaer. Institusjonen allokere ressursstrømmene der noen veier velges fremfor andre. Den historiske stien plukker dermed vinnere med hensyn til kampen om den fremtidige policyutformingen. Identiteter og interesser blir styrt av institusjonaliserte former for representasjon og intern organisering. HI går lengre enn RCI med hensyn til definering hva som fremtrer som de mest sentrale institusjonelle mekanismer for atferdsregulering. Institusjonen blir fortolket som en felles moralsk og ideologisk plattform som virker bestemmende for hva som er det rette å gjøre. Aktørene følger stien som er skapt, ikke fordi de frykter juridiske sanksjoner eller økonomisk tap, men fordi de føler seg *forpliktet* til det.

I forhold til Scotts (1995) definisjon av institusjon er det den *normative* dimensjonen som fremheves her. Normene og verdiene foreskriver, evaluerer og bringer obligato-

riske dimensjoner inn i det sosiale livet til aktørene. På denne måten pålegges aktørene begrensninger i forhold til sin atferd samtidig som at de, på bestemte måter, blir myndiggjort og aktivert. Institusjonene bidrar med både rettigheter, plikter, ansvar og privilegier. Normer og verdier som ligger grunn for stivhengighet er dog ikke noe som aktørene nødvendigvis følger slavisk. Normer stabiliserer sosialt liv ved at aktørene slutter seg til dem fordi de finner normene fornuftige. Forpliktelse er sånn sett ikke å forstå som straff, men først og fremst som en hensiktsmessig regulerende mekanisme. I eksemplene over er det reglene for fotballspillet som gjør fotballen til den idretten den er, som i HI er selve hovedpoenget. Fjernes reglene, fjerner man spillet. Tilslutningen til fotballsporten forplikter aktørene til å forholde seg til idretten som den er. At fiskale avgifter (som bilavgifter), når de først er etablert, vanskelig lar seg fjerne, har i lys av HI lignende mekanismer. Alderstrinn på skoler likeså. De som forvalter de regulerende mekanismene ser at forvaltningen av disse utgjør de konforme rammene handlingene bør skje innenfor. Dette kan ses som en innvirkning som ligger i etablerte kulturelle dypstrukturer fellesskapet applauderer i kraft av mer eller mindre unisone tilslutninger.

### ***Sosialkonstruktivistisk institusjonalisme***

Mens RCI og HI, ved å forby eller foreskrive bestemte handlingsvalg, fokuserer på hvordan institusjoner influerer på atferden til rasjonelle og vanesøkende aktører, fokuserer SKI på hvordan institusjoner bidrar til å forme hele identitetsforståelsen til aktørene. Stivhengighet får igjen nye forklaringer. Teorien legger vekt på at identiteten til aktørene skapes ved at det er institusjonen aktøren virker innenfor som gir føringene på hva aktørene er i stand til å forestille seg hva de kan og bør gjøre. Kriteriene for å vurdere bestemte reformstrategier og policyutforminger, og synet på om disse er gode eller dårlige, gale eller rette, skjer dermed innenfor rammen av aktørens indre identitetsforståelse. Forståelsen av politikutfordringer og tilfallende løsningshorisonter vil fremstå som konsistente i forhold til etablerte kognitive rammer. Sosiale aktører ses i SKI ikke på som utelukkende rasjonelle enheter som må forholde seg til serier med omgivelsesbaserte regulative og normative krefter. I stedet konstitueres organisasjonen

av aktørenes identitet og deres mentale modeller. Hva som ses, hvordan det som ses kommer til fornuft og blir mottatt og anerkjent, avhenger av de kognitive linsene man ser gjennom. Atferd blir en konsekvens av at aktørene etterstreber å handle i tråd med kognitive skript innleiret i institusjonen(e) aktørene opererer innenfor.

I Scotts (1995) språkdrakt ses institusjonen her som en kognitiv pilar. Institusjonen kommer til uttrykk som et meningssystem frembrakt ved hjelp av aktørene som mål-bærer den. Den kognitive pilaren utgjør en infrastruktur som både de regulative og normative mekanismene til syvende og sist hviler på. Fotballspillet, for å følge opp eksemplene over, blir her en fundamental sosial konstruksjon som former den helhetlige identitetsforståelsen til spillets deltakere, enten de nå spiller selv, eller følger spillet fra en tilskuerposisjon. De regulative mekanismene og normene knyttet til rett og galt blir ytre faktorer i relasjon til de kognitive dypstrukturene som virker styrende på hva fotballspillet egentlig handler om. Oppslutningen til spillet kan i lys av SKI forklares som en uforklarlig kjærlighet til det. Gleden er ekte når favorittlaget vinner og sorgen stor når det tapes, ikke fordi at man føler seg forpliktet til denne typen følelser, men fordi at det bare er slik.

På samme måten kan de nevnte bilavgiftene forstås. De handler egentlig ikke om regulative og normative mekanismer for statlige finanser. I SKI er de et uttrykk for en kollektivistisk orientert velferds- og identitetsforståelse som er innleiret i den enkelte og organisasjonenes dypere kulturelle forståelse. Avgifter er bærebjelken for at vårt samfunn *er* akkurat slik det faktisk er, og ingen klarer å se et samfunn uten denne typen avgifter på et eller annet vis inkluderes som en del av vår kollektive bevissthet. En annen kultur som for eksempel den amerikanske (i USA), støter på de samme utfordringene, bare av motsatt karakter, når det nå gjøres forsøk på å innføre et kollektivt helseforsikringssystem for alle. Det er stor motstand mot denne innføringen fordi de kognitive dypstrukturene i det amerikanske samfunnet er langt mer individualistisk fundamenterte. De lener seg tungt til de institusjonene som i århundrer har definert at den enkeltes helse ikke er et kollektivt anliggende. Og til slutt, hva hadde vel skolen vært

uten alderstrinn? Hele vår forståelse av progresjon og læring relateres til alder. Alder gjennomsyrrer hva det enkelte menneske kan (og nærmest ikke bør kunne) i de ulike fasene av et livsløp, det ser i hvert fall ut til å være slik vi tror det henger sammen.

### ***Sammenfatning***

Fortolkningsrammene som over utbroderes er på ingen måte gjensidig utelukkende. Grensene er tidvis uklare. Det er for eksempel slik at sosialkonstruktivismens kanskje mest brukte referanse, Berger og Luckmann (1967) ikke bare brukes i SKI, men også som referanse i HI (Torfing 2001). Poenget med skillene er å vise frem ulike sider ved hvordan institusjoner kan tenkes å virke inn i forhold til hvordan nye samfunns- og organisasjonsformer skapes og virker. Det vi ser er at institusjonene på ulikt vis intervensjoner aktørene. RCI applauderer betydningen av at det finnes noen grunnleggende institusjonelle ordninger som ikke bare er på plass, men som *bør* være på plass i den hensikt å øke effektiviteten til aktørene som er involvert (Meyer 2008). Utgangspunktet i RCI er dermed at aktørene ved å understøtte institusjonene, samtidig produserer dem. I HI og SKI myndiggjøres og kontrolleres aktørene på samme tid av sine institusjonelle kontekster. I slike sammenhenger virker ikke institusjonene bare som samtidsskapt fenomener. De må i langt større grad ses på som betinget av eksogent fremdrevne historiske betingelser. Det betyr eksempelvis at de beslutninger og valg aktørene tar, nødvendigvis ikke er frie og bevisste. Valgene er betinget av den institusjonelle konteksten aktørene er innrullert i. De virker tilbake på hva de faktisk er i stand til og kan gjøre. Dette er systemer som i kraft av seg selv fungerer som konstruksjoner aktørene må forholde seg til.

Det er som nevnt også likheter mellom RCI, HI og SKI. Fellesnevneren som gir mening i å plassere alle inn under den nyinstitusjonelle paraplyen er synet på en teoribygging som fremhever individenes og organisasjonenes evne til å ta ubundne frie valg som en for enkel og overoptimistisk tilnærming. Denne er særlig representert i skoleretninger som bygger på mer rendyrkede rasjonelt orienterte forestillinger om at organisasjoner er instrumenter som styres av frie beslutningstakere (primært dets ledere).

Dermed læres for eksempel studenter opp til å tro at de ved å kjenne til de beste operative verktøyene blir gode ledere fordi verktøyene sies å guide dem til å ta de beste beslutningene. Nyinstitusjonell teori forsøker å bringe realisme inn i disse forestillingene ved å ta inn over seg nettopp hvordan institusjoner virker inn på aktørenes handlingsvalg. I en verden som blir stadig mer gjennomorganisert, der eldre sosiale former transformeres og reguleres inn i nye, og der globaliseringsmekanismene får stadig større fotfeste, der blir det også flere institusjonelle arrangementer å forholde seg til. Og desto flere institusjoner, desto flere begrensninger og interessant nok, også muligheter. Et hjemmekjært eksempel: Eldre mennesker, for eksempel sånne som er født før 1975(!), fester stort sett hver morgen en klokke til håndleddet sitt. Klokken er en institusjon. De færreste fører lange diskusjoner med seg selv på badet om morgenen, om dagen i dag kan være klokkeløs eller ei. For yngre mennesker ses ikke helt poenget. Håndleddsklokken er en anakronisme. Tiden er overalt. Det skjer en transformasjon de eldre ikke henger med på fordi de er digitale immigranter, mens de yngre, de digitalt innfødte, er entreprenørene som tilpasser seg (de har for eksempel forstått at mobiltelefonen også er en klokke). Det er noen krefter her, mellom institusjon og transformasjon, som virker inn. Det er i lys av en slik teoretisk horisont jeg ser avhandlingens forskningsspørsmål.

## **Forskningsspørsmålene i lys av nyinstitusjonell teori**

I det første forskningsspørsmålet ligger det en forutsetning til grunn om at studiesenterideen faktisk oppstår og spres. Forutsetningen ble beskrevet i introduksjonskapitlet. Spredningen tyder på at det finnes aktører som ønsker å bidra til at noe nytt skapes som kan få betydning innenfor utdanningsfeltet. Studiesenteret som prosjekt handler ikke først og fremst om utdanning som en verdi i seg selv, men om utdanning som et verktøy for samfunnsutvikling. Det er det viktig å understreke. Nyinstitusjonell teori forklarer da på bred basis at det nye alltid må bryne seg mot det etablerte, og at det er en dynamikk eller en mangel på dynamikk som konstituerer hva det nye skal bli til.



Dette gjelder også det andre forskningsspørsmålet der jeg leder oppmerksomheten over på forvaltningen av studiesenterideen, ideens praksisuttrykk. Forvaltningen må også ta hensyn til det etablerte.

Det er grunn til å understreke at plottet som skisseres, å studere studiesenteret som en idé som skapes, spres og mottas, har blitt en vanlig måte å designe forskningsprosesser på innenfor rammene av nyinstitusjonelle organisasjonsteoretiske perspektiver. Jeg følger hovedlinjene i Røviks måte å studere hvordan ideer om noe nytt blir til og virker inn på eksisterende virksomheter (Røvik 2007). Han er i sin teoribygging, som jeg etter hvert skal komme grundig inn på, opptatt av hvordan organisasjonsideer blir til som *tilbud, hvordan ideene overføres og spres, og til sist hvordan de mottas*. Det er nettopp en slik tilnærming som ligger til grunn for min måte å formulere forskningsspørsmålene på.

Nyinstitusjonell teori åpner i utgangspunktet for tre forklaringer med hensyn til hvordan studieformen vokser frem. For det første kan det poengteres at skapelsen og spredningen av nye organisasjonsideer, i mitt tilfelle - studiesenterformen, skjer innenfor rammene av etablerte regulative mekanismer. Poenget med å trekke frem de regulative mekanismene er at de, ifølge RCI, på avgjørende måter kan tenkes å virke inn på studiesenterformen som en idé og det potensial ideen har i forhold til å imøtekomme de utfordringene ideen er ment å løse. RCI fokuserer ikke bare på skapelses- og spredningssiden, men kan også brukes som verktøy til å kaste lys over hvordan de regulative mekanismene påvirker aktørene i forhold til hvordan de er i stand til å motta og forvalte studiesenterideen. Det blir dermed et poeng at jeg i analysen finner ut av slike regulative mekanismer. Hvem er bærerene av dem og hvordan kommer de til uttrykk?

For det andre kan skapelsen, spredningen og forvaltningen av studiesenterideen forstås i lys av mer normativt orienterte mekanismer og hvordan disse kan tenkes å utgjøre premisser for valgmulighetene til involverte aktører. I HI er det *historien* om hvordan noe bør gjøres som mer eller mindre intendert virker inn på de prosessene som en ny

idé kan tenkes å utløse. Det er i historien normene ligger. Spørsmålene det fokuseres på her er dermed hva slags historie studiesenterideen må bryne seg mot og hvordan disse historiene bæres frem.

I SKI fanges den kognitive dimensjonen opp. I denne sammenhengen må aktørene som vil skape endring ved hjelp av studiesenterideen også studeres i den forstand at de er institusjonsbærere. Institusjonene begrenser ikke i form av bare å være ytre kontekstuelle rammer. De fremstår også som innleirede praksiser i aktørenes egen identitetsforståelse. Skapelsen, spredningen og håndteringen av studiesenterideen oppstår innenfor en kognitiv fortolkningsramme. Men siden rammen er bakt inn som en del av den indre bevisstheten forventes det at den for aktørene selv ikke er like lett å få øye på. Det er her, som under de andre retningene, like viktig å finne ut av hvordan de kognitive mekanismene bæres fram og kan tenkes å komme i praksis til uttrykk som rutiner.

Alle tre tilnærmingene omkranser endringsprosesser som brytninger mellom stivhengighet og stiskaping. Felles har de forståelsen av at organisasjoner *er* noe, og ikke enheter som bare har til oppgave å *gjøre* noe. Å være noe, øver en sterk innflytelse på å gjøre noe. Det finnes altså noen meningsbærende mekanismer som betyr noe for hva aktørene anses å være riktige og gode handlinger. Det som gjøres må ses i lys av den institusjonelle forståelsen som ligger til grunn for handlingene, enten den nå er av regulativ, normativ eller kognitiv karakter. Graden av institusjonalisering henger derav sammen med graden av uunnværlighet (Dacin, Goodstein og Scott 2002). Dette betyr at handlinger foregår innenfor en kontekst som rammer inn hva slags handlinger som for aktørene oppleves som tilgjengelige. Dermed nå de fenomenene som studeres ses innenfor rammene av kontekster av regulerende, historisk-normative og/eller kognitivt innleirede praksiser. Aktivitetene avspeiler den konteksten de hører til (March og Olsen 1989).

Koblingene mellom forskningsspørsmålene og mitt teoretiske utgangspunkt oppsummeres på følgende måte:

Tabell 1: Forskningsspørsmål og teoretiske utgangspunkter

	RCI	HI	SKI
<i>F1: Hvordan vokser organisasjonsideen "studiesenter" fram? Hvordan skapes og spres den og hva slags krefter virker inn på den i spredningsfasen?</i>	Skaping og spredning påvirkes og skjer innenfor rammene av predefinerte regulative mekanismer som: Regler, lover, demokratiske legale og legitimt oppfattede styrings-systemer, protokoller og standard operasjonelle prosedyrer	Skaping og spredning skjer innenfor normative regimer som: Konformitetssystemer, innskrevne forventninger, vane-dannende mønstre. Historien understøtter noen ideer, mens andre blir frastøtet. Normer foreskriver handlinger	Skaping og spredning skjer innenfor rammene av assimilerede kulturelle praksiser: Normer er internalisert og utgjør aktørens fundamentale identitetsforståelse. Institusjonen utgjør kognitive skript handlinger foregår innenfor
<i>F2: Hvordan får studiesentrene sin konkrete organisatoriske form og sitt innhold?</i>	Handlingsrom åpnes og innskrenkes i tråd med den dynamikk de regulative mekanismene til enhver tid tilbyr.	Handlingsrom åpnes og innskrenkes i tråd med den dynamikk de normative mekanismene til enhver tid tilbyr.	Handlingsrom åpnes og innskrenkes i tråd med den dynamikk kognitive mekanismer til enhver tid tilbyr.

## Avrundning og veien videre i avhandlingen

Nyinstitutionell teori utgjør rammen for hvordan sammenhenger mellom ideer på den ene siden og institusjoner på den andre, forklares og forstås i denne avhandlingen. Institusjonene reduserer tvetydighet og bidrar til økt forutsigbarhet, men står i veien for en fri rasjonell vilje. Den dominerende logikken er at det er det som til enhver tid oppfattes som passende å gjøre, som styrer handlingsvalgene. De tre hovedretningene i

nyinstitusjonalismen fanger opp hva som er det passende å gjøre på forskjellige, men komplementære måter.

Hvordan nyinstitusjonalismen eksakt viser fram sammenhenger mellom institusjoner og atferd har jeg ikke kommet inn på, heller ikke hvordan preferanser spesifiseres og institusjoner oppstår. Alt dette krever utdypinger med tanke på hvordan tilnærmingen mer operasjonelt kan finne sin form. Dette har uansett ikke vært hovedintensjonen med utlegningen så langt. Det er sammenhengen mellom forskningsspørsmålene og teorien, og hvordan denne sammenhengen leder dette arbeidet i en bestemt retning som til nå har stått i fokus.

En fortsettelse på teoriutlegningene gis i *kapittel 2*. Her kommer jeg nærmere inn på hvordan sammenhenger mellom institusjoner og handlinger etableres, og kan tenkes å gi bestemte typer virkninger. Jeg vil særlig lene meg til en bestemt gren eller retning innenfor den nyinstitusjonelle teoribyggingen, *den skandinaviske*. I Skandinavia har forskere i en årrekke forsøkt å forklare endringer ved å studere hvordan disse faktisk utspiller seg i *konkrete organisatoriske universer*. Men også her er tilnærmingene forskjellige. Den versjonen som i denne avhandlingen fremmes er mitt verk og tilpasset det landskapet (studiesenterideen) jeg har valgt å studere nærmere.

I *kapittel 3* kommer jeg inn på hvordan jeg forskningsstrategisk vinkler avhandlingsarbeidet. Her presenteres også min metodiske tilnærming. Kapitlet er kanskje mer omfattende enn vanlig i avhandlingsarbeider, noe som har sine grunner. Dette handler, fra min side, om en ambisjon om å utvikle klarere sammenhenger mellom hvordan et fags teori, forskerens forskningsstrategi, og derav metodologiske avveininger henger sammen. Å skrive sammenbindende om disse akademiske elementene anser jeg som en viktig del av avhandlingens mer nybrottsorienterte ambisjoner. Jeg velger derfor å bruke tid, energi og plass på dette. Jeg mener at det både ligger teoretiske og metodologisk utløsende faktorer for en bedre vitenskap innenfor mitt fagområde (organisasjonsteorien) i tilnærmingen jeg her legger opp til.

I *kapittel 4* er tiden inne for å se nærmere på det første forskningsspørsmålet. Empirien kommer i fokus. Jeg ser på hvordan studiesenterideen tar form, operasjonaliseres og spres. Det er *dekontekstualiseringsprosessene* til ideen som fanges inn. Fremstillingsformen ledes av mitt teoretiske og forskningsstrategiske ståsted.

I *kapittel 5* tar jeg for meg det andre forskningsspørsmålet der plottet mitt følger den samme logikken som for forskningsspørsmål 1, men der fokus holdes på mottaket og forvaltningen av studiesenterideen. Her kommer casene mine fra Saltenregionen og fra Oppland i fokus. *Kontekstualiseringsprosessene* til ideen fanges inn. Fremstillingen er også her styrt av mitt teoretiske og forskningsstrategiske ståsted.

Analysen knyttet til forskningsspørsmål 1 og 2 håndteres i *kapittel 6*. Her tolker jeg kapitlene 4 og 5 med teoriutlegningene fra kapittel 2. Kapitlet er ikke detaljorientert i forhold til alt som kommer frem i de to forgående kapitlene. Det ville blitt et kapittel preget av ”gjentakelsens kunst”. I stedet legger jeg opp til en teoretisk analyse der jeg binder sammen hovedlinjene i avhandlingen, slik de fremkommer gjennom de forgående kapitlene. I avslutningen av kapitlet utledes noen normativt orienterte teoretiske implikasjoner som er basert på den innsikten avhandlingen har gitt meg.

Avhandlingen avrundes med en kort *epilog* der det reflekteres over studiens teoretiske ambisjoner og den empirisk orienterte innsikten studien er ment å gi.



## KAPITTEL 2: Teori

I det forrige kapitlet introduserte jeg sammenhengen mellom forskningsspørsmål og teoretisk tilholdssted. Nyinstitusjonalismen forklarer endringer som kamper mellom stiskapende og stiavhengige aktiviteter. I denne avhandlingen forstås studiesentre som en stiskapende aktivitet jeg har presisert til å være et forsøk på å bygge opp en ny utdanningspolitisk struktur i Norge. På samme tid som at den er stiskapende, er den altså stiavhengig. Mitt teoretiske utgangspunkt er at skapelsen, spredningen og håndteringen av studiesenterideen preges av de institusjonene den på sin ferd berører og berøres av. Resonnementet bygger på en deduktiv logikk. Spredningen av studiesenterideen forstås teoretisk som alt annet enn friksjonsløs. Ved hjelp av nyinstitusjonell teori ønsker jeg å utdype dette utgangspunktet ved å presentere og drøfte min teoretiske tilnærming mer inngående. Fremstillingen utgjør et fundament for:

- a) Hvordan avhandlingen er bygd opp, og derav hvordan min fremstilling av avhandlingens tema finner sin form. Måten jeg skriver på i kapitlene 4 og 5 illustrerer dette poenget. Disse kapitlene fremstiller avhandlingens empiriske tilgang, og er primært i indirekte berøring med teori som verktøy for analysen. Men også mer eksplisitte teoretisk orienterte resonnementer anføres.
- b) Analysen av forskningsspørsmålene når empiritilfanget særlig i kapittel 6 belyses med teori. Her kaster jeg et mer overordnet lys over avhandlingens tema ved hjelp av de teoretiske utlegningene som presenteres og gjennomgås i det inneværende kapitlet<sup>10</sup>.

Min tilnærming til studiesenterfeltet er at aktivitetene som skjer innenfor rammene av det, følger oppgatte stier. Selv om konseptet ”studiesenter” i seg selv kan forstås og tolkes som en idé om et nytt organisatorisk byggverk, må det forholde seg til sett av institusjoner som allerede eksisterer. På den måten finner avhandlingen sin form mel-

---

<sup>10</sup> Forskningsstrategiske refleksjoner innflettes også i fremstillingen i kapittel 6. Disse er basert på utlegninger som gis i det neste kapitlet (kapittel 3). Jeg går derfor ikke nærmere inn på disse her.

lom begrepene ”idé” og ”institusjon”. På hvilken måte studiesentre representerer endringer, og i hvor stor grad disse endringene preges av stiavhengighet kan kun testes ut i mer empirisk forstand. Mitt utgangspunkt er at ideer kan kontrasteres til de institusjonene de berøres og er stiavhengige av. Mitt teoretiske plott legger opp til at dynamikken mellom idé og institusjon vil avgjøre skjebnen innsatsene får.

Så langt om teoretisk utgangspunkt for avhandlingens empirisk orienterte inngripen med studiesenterfeltet. Fremdeles gjenstår det utdypninger knyttet til hvordan nye ideer møter etablerte institusjoner, siden det er i disse møtene kampene står.

En rekke nyinstitusjonalister har forsøkt å videreutvikle et tydeligere fundament for hva som skjer når nye ideer skapes, spres og mottas i en verden av organisasjoner som per se fremstår som etablerte stier. Mange av bidragene her kommer fra Skandinavia (March og Olsen 1989, Czarniawska og Joerges 1996, Czarniawska og Sevon 1996, Sahlin-Andersson 1996, Forssell og Jansson 1996, Røvik 1998, 2007, Brunsson og Jacobson 2000, Sahlin-Andersson og Engwall 2002, Johanson 2002, Torfing 2001, Scheuer 2006, Brunsson 2009). Litteraturen herfra demonstrerer at historien betyr noe, men samtidig at man må være forsiktig med å ta for gitt at historien alltid manifesterer seg i samtida, uten å forsøke og mer inngående forklare hvordan dette faktisk kan tenkes å foregå, særlig med blick for hvordan historie og samtid bindes sammen til nye former. Det betyr en overgang fra å drive forskningsbasert teoriutvikling på et makro- og tidvis mesorientert nivå, til å forsøke å finne ut av hva som faktisk foregår på et konkret organisasjonsnivå (mikronivået). En hovedutfordring består i at stiavhengighet i liten grad har blitt fremstilt som en teori i seg selv med hensyn til å forklare atferd og atferdsmønstre. Stiavhengighet har blitt til en av flere uavhengige variabler, selv om stiavhengighet forklares forskjellig i ulike institusjonelle tilnærminger. En gjennom-siktig teori som understøtter sammenhengen mellom hva som på den ene siden be-



grenser, og på den andre fremmer endringer, er etter mitt syn svakt utviklet i den nyinstitusjonelle basislitteraturen<sup>11</sup>.

For å finne ut av hvordan organisasjoner beveger seg ut av stivhengige ”lock-in” mekanismer, må dynamikken mellom institusjon og atferd studeres mer detaljert, slik at feltet i teoretisk forstand kan beveges fra konstatering til forståelse<sup>12</sup>. Når studiesentre vokser frem må det nødvendigvis være noe som skjer. Videre må det nødvendigvis være slik at det som skjer aldri kan gjøre det i et isolert vakuum. Den utdanningspolitikken som eksisterer og målbæres av alle interessenter som kan knyttes til studiesenterfeltet, vil bli mer eller mindre aktivert når nye ideer kommer den i berøring, enten ideene kommer utenfra eller innenfra. I den sammenhengen blir det også et poeng å finne ut av hva slags idé studiesenterideen er, og om ideen i seg selv kan ha innvirkning på grad av implementerbarhet.

## **Ideers grad av flyktighet versus organisasjoners grad av institusjonell robusthet**

Utviklingen i og av studiesenterfeltet skjer i en dualisme mellom graden av holdbarhet i det som eksisterer, og graden av flyktighet i det som representerer endring og fornyelse. Det er i denne dualismen svarene på mine to forskningsspørsmål kan ligge. Er graden av holdbarhet i det som eksisterer stor, betyr det at institusjonene har en sterk og etablert posisjon som gjør det vanskelig å rokke på dem. Organisasjonen eller nettverket av organisasjoner fremstår da med klare stabile trekk, det være seg med hensyn til oppgaver, ledelsesorientering, strukturelle eller mer kulturelt orienterte betingelser.

---

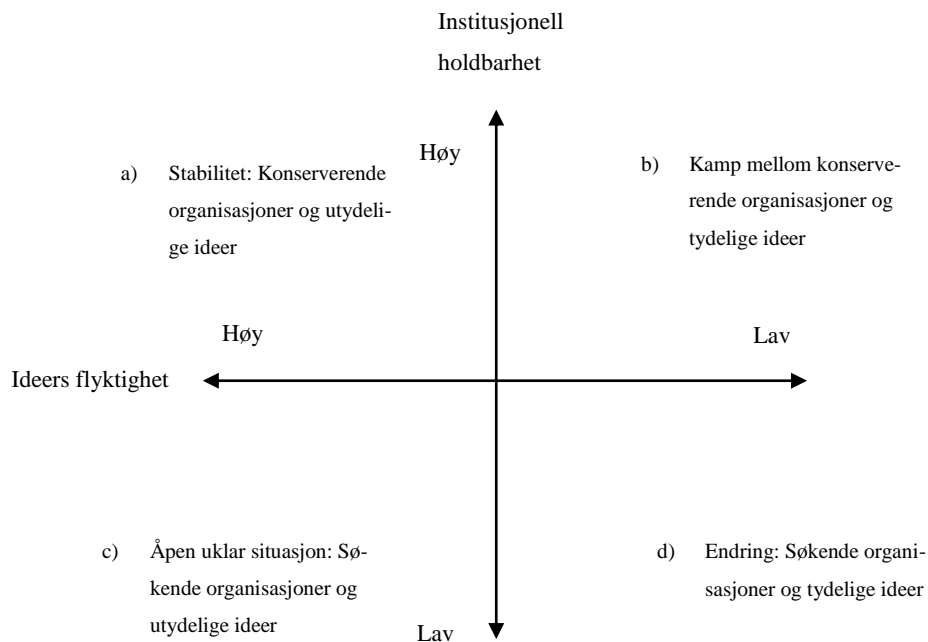
<sup>11</sup> Mitt syn korresponderer med innsatsen skandinaviske nyinstitusjonalister gjør, siden det er disse innvendingene teoribyggingen herfra forsøker å komme i inngrep med. Med basislitteratur menes her primært nyinstitusjonelle bidrag som etter hvert har inntatt klassikerstatus i organisasjonsteorien. Kilder er Scott (1987), Meyer (1996), Meyer og Rowan (1977), DiMaggio og Powell (1983) med flere.

<sup>12</sup> Setningen må ikke forstås normativt. Det er ikke alltid slik at reformer og ønsker om endring alltid vil føre til organisatoriske og samfunnsmessige forbedringer. Reformen kan også være kontraproduktive.

Er graden av holdbarhet liten åpner det for avinstitusjonalisering. Ideene som vinner frem, forstått som de ideene som representerer endring og fornyelse og som kan tenkes å bidra til avinstitusjonalisering, er de som fremstår som tydeligst over tid. Det betyr at det nye som kommer til, skjer gjennom institusjonalisering som en prosess. Noe kan bli borte, mens noe nytt kan komme til. Motsatt vil ideer som fremtrer som flyktige ha vanskelig for å vinne innpass.

I figurs form kan utfallene i modellen fremstilles på følgende måte:

Figur 1: Institusjonell holdbarhet versus ideers grad av flyktighet



Hva er det som gjør noe holdbart, og hva er det som bidrar til at noe blir mer eller mindre flyktig? Dette handler om hvordan berørte aktører opptrer. Når ideer som studiesentre skapes, kan vi med utgangspunkt i tabellen skissere fire typer skjebner med hensyn til spredning og mottak. For det første kan ideen bli mer eller mindre avvist (alternativ a). Videre kan tiden være moden for noe nytt. Ideen tas i betraktning fordi den fremtrer som et etablert tilsvarende på erkjente utfordringer i organisasjonen (alternativ

d). Mellom a) og d) fanges to alternative former inn. I alternativ b) er motstanden mot endring stor, parallelt med at det pågår et stort påtrykk for endringer. Ideen anerkjennes, men institusjonell motvilje holder den igjen. I alternativ c) ønskes endringer, men hvordan disse best lar seg gjennomføre oppleves som problematisk fordi ideen(e) er utydelig(e).

Egenskaper ved ideen og trekk ved institusjonene vil virke inn på utfallene. Med hensyn til ideen er det tre hovedelementer som kan virke inn på graden av flyktighet. Det handler om egenskaper ved *ideene som produkt*. Videre handler det om *trekk ved aktørene* som bærer ideene frem. Dette er forhold som fanges inn i det første forskningsspørsmålet. Det siste hovedelementet knyttes til det andre forskningsspørsmålet. Den handler om de "*markedene*" ideene kan tenkes å slå rot i. Dette elementet adresserer forhold som handler om hvordan organisasjonene og organisasjonsfeltet som en *mottaksside* for ideene ser ut. Ideer som skapes har potensial i seg til å bli spredt. En forutsetning for spredning er at det finnes et marked. Noen må finne de attraktive og ha et ønske om å ta de i bruk. Egenskaper ved markeder er derfor viktig med tanke på hvordan ideer spres og potensielt fester seg som nye praksiser. Jeg vil samtidig understreke at trekk ved ideene (i seg selv) og trekk ved aktørene også har betydning for hva som skjer når ideer fester seg i et marked. Jeg skal etter hvert komme nærmere inn på alle disse dimensjonene når analysekjemaet mitt etter hvert utvides og utdypes.

## **Om ideer som skapes, overføres og mottas**

Studiesentre forstås ikke som forsøk på revolusjon av eksisterende systemer, men som et nytt sosialt system som er under konstruksjon. Avhandlingens forskningsspørsmål forsøker å fange opp denne konstruksjonen. Så langt kan det konkluderes med at fremveksten skjer i en spenning mellom studiesenterideens grad av flyktighet og det etablerte systemets grad av robusthet. Men hva er det i detalj som skjer?

De fremste utfordringene i etablerte nyinstitusjonelle teoribidrag knyttes til at teoribyggingen mangler en klar og overbevisende beskrivelse av hvordan beslutningsprosesser utvikler seg over tid, og derav et fokus på hvordan endringer faktisk foregår<sup>13</sup>. Teorien fremtrer som snapshots av virkeligheten. Hva som binder aktørene sammen med institusjonene og hva som derav skaper bevegelse er, som jeg har vært inne på, underkommunisert. Forestillingen om stivhengighet forteller oss noe om hva som begrenser aktørenes handlingsvalg, og stenger disse inn i bestemte handlingsmønstre, men det mangler tydelige forklaringer på hvordan aktørene kan bryte ut av mønstrene. Her kommer den skandinaviske nyinstitusjonalismen oss til hjelp. Den fanger opp sentrale utfordringer som omkranser det nyinstitusjonelle fokuset på sammenhengene mellom stivhengighet og endringsorientert atferd. Nedenfor kommer jeg derfor, steg for steg, nærmere inn på retningens utbroderinger om endring.

Forskere som i kraft av territoriell tilhørighet og faglige bidrag kan sies å tilhøre den skandinaviske nyinstitusjonalismen har opp gjennom årene presentert teoretiske utlegninger som har rettet blikket mot mer mikroorienterte analyser av hva som skjer når ideer og institusjoner støter sammen. Teoribyggingen har blitt særlig inspirert av aktørnettverk teori (ANT) der sentrale referanser er Callon og Latour (1981), Callon (1986, 1998ab, 1999), Law (1999), Latour (1986,1987, 1999, 2005) og Lee og Hassard (1999). Heri ligger sentrale utgangspunkt for den skandinaviske grenen av nyinstitusjonell teoribygging. La meg derfor se nærmere på hvordan inspirasjonen fra ANT bringes inn i den.

---

<sup>13</sup> Det hegemoniske grunnlaget for suksessen til den nyinstitusjonelle teoribyggingen, jamfør tidligere referanser, har blitt angrepet for i liten grad å ha fokusert på å synliggjøre hvordan aktører gjennom sine handlinger faktisk skaper, sprer, endrer og stabiliserer ulike former for organisatoriske praksiser. Hvordan endringer trer frem blir gjerne beskrevet som usynlige mekanismer teoribyggingen ikke har klart å fange inn (Lawrence, Suddaby og Leca 2009, 2011 ). Jeg kommer etter hvert inn på bidrag som forsøker å fange inn disse begrensningene.

## Aktør-nettverk teori

ANT opererer med en svært bredspektret forståelse av aktørbegrepet. Her rulleres alle som kan tenkes å skape bevegelse og spredning av ideer inn som aktører. Ethvert objekt som kan bidra til nye tankestrømmer og ideer kan ha en funksjon i forhold til hvordan ideer kan tenkes å bli skapt, spredt, mottatt og håndtert. Interaksjon bæres frem av objekter som deltar og samtidig er til stede i den sosiale utvekslingen som foregår i kraft av sin deltakelse. Objektene blir limet som skaper og holder aktørene sammen og som gir mening i beskrivelsene av disse aktørene som aktører i et nettverk. Noen objekter er mer holdbare enn andre. Når jeg for eksempel legger frem forskningsresultater på en konferanse (i form av muntlig tale, der talen er objektet), vil holdbarheten i utgangspunktet være lav så lenge resultatene ikke festes til papir eller arkiveres på andre måter. Når jeg foreleser på et universitet vil talehandlingene tre tydeligere frem når jeg fester poengene mine til en tavle. Når jeg overfører det jeg skriver på en tavle til powerpointlysark økes holdbarheten og potensialet for spredning ytterligere. Desto mer arkivering desto større holdbarhet. Løse talehandlinger øker sannsynligheten for flyktighet, mens tekster som publiseres og gjøres tilgjengelig over tid øker sjansene for idéspredning. Hvis mine forskningsresultater kommer på trykk i velrenommerte vitenskapelige journaler vil holdbarheten ha potensial i seg til å være større enn om jeg bare snakker løst om mine funn. Egenskaper ved objektene som bærer ideer frem er viktig for å holde nettverk sammen. Å holde noe sammen er en forutsetning for at ideer skal kunne utvikle seg (for eksempel ideen om studiesentre). Nettverkene er med andre ord avhengig av kvaliteten ved objektene som bærer ideene frem. Men det er selvsagt et poeng at nettverkene ikke kun responderer på objektene som bærer ideene frem. Det responderes også på trekkene ved ideene i seg selv. Opplevs ideene som gode, øker sannsynligheten for at nettverkene styrker seg fordi de bindes sammen av felles oppfatninger om at ideene fremstår som gode. Samtidig er det slik at solide nettverk øker sannsynligheten for at ideer kan få lov til å spre seg. Desto mer skjørt sammenbundet nettverket er, desto mindre holdbare vil tankene og handlingene som skjer innenfor nettverket være. Så her opereres det, slik jeg forstår det,

med en gjensidig dualisme. Trekk ved ideene kan virke inn på nettverksbyggingen, og kvalitetene ved nettverkene får effekter for hvordan ideen blir til, spres, mottas og forvaltes.

Ifølge ANT er det slik at holdbarheten til objekter (for eksempel idéen om studiesentre), vil virke inn på objektets potensial for spredning. Holdbare objekter skaper mobilisering nettopp fordi de er holdbare. Videre er de slik at holdbare nettverk gir en substansiell punktlighet som reduserer kompleksiteten og heterogeniteten i nettverkene. Den substansielle punktligheten kan i siste instans få nettverk til å bli oppfattet som singulære organisasjoner, eller klart avgrensede organisasjonsfelt (Scott 1995). Konklusjonen blir at ideers holdbarhet i tid skaper potensial for spredning i rom. Det er egenskapene ved ideen som objekt som bereder grunnen for at ideene i tid og rom kan bli til institusjoner. Det vil her være snakk om institusjonaliseringsprosesser og grader av institusjonalisering. Ideen som objekt betyr noe for hvordan ideen kan tenkes å bli institusjonalisert i form av praksiser.

Tankerekken i ANT viser frem dynamikken mellom stabilitet og endring. Nøkkelrollen til objektene som binder nettverk sammen (enten det nå er ting, skrevne tekster og lignende) kan hjelpe oss til å forstå hva som skjer når noe beveger seg fra å være bare en idé til å bli til en institusjon. Dynamikken som ligger i objektene og måten objektene kommuniserer på, får nettverkene til å vokse eller bremse opp. Hva er det da som skjer, med basis i resonnementet over, når ideer skapes, det vil si når de er nye og det i utgangspunktet ikke finnes et nettverk for verken spredning eller konsumering av den nye ideen (jamfør avhandlingens tema slik mine forskningsspørsmål adresser det)? De tradisjonelle nyinstitusjonelle forklaringene (RCI, HI og SKI) aksepterer ”lock-in” som regelen som skaper orden, og derav organiserer og stabiliserer aktør-nettverket. Objektene som holder nettverket oppe er der nettopp i kraft av at de blir brukt, selv om de fra tid til annen blir aldri så hardt angrepet gjennom påstander om at de, som objek-

ter, fremstår som suboptimale eller uhensiktsmessige<sup>14</sup>. Bruk stabiliserer og gir robusthet, men hva skaper endring?

Greener (2002) adresserer spørsmålet om endring med å problematisere sammenhengene mellom funksjonene ideer har, i forhold til historien(e) de virker i. Når blir ideer posisjonert inn i nøkkelroller? Dette handler om hva slags innflytelse som ligger i aktør-nettverket. Ifølge ANT kan man ikke si at individer på egen hånd har makt, men at makten ligger i forbindelsene aktørene imellom. Disse forbindelsene er i seg selv objekter. Skal vi forstå hvordan organisasjoner fungerer og deres kilder til innflytelse, må vi utforske de heterogene nettverkene av objektene de faktisk består av, og hvordan disse kommuniserer og forstår hverandre. La meg ta et konkret eksempel i form av bygningsmasser. Bygningsmasser kan, som forbindelse, begrense aktørens handlinger på flere måter. Hvor bygningene er plassert territorielt, hva slags investeringer de er bygd på, hvordan de rent faktisk er utformet, hva slags fasiliteter med hensyn til infrastruktur de kan by på, alt dette er egenskaper som virker inn på handlingsmulighetene til aktørene bygningene står i et eller annet slags forhold til. Bygningene begrenser.

Hva skjer når ideer møter begrensninger? I ANT håndteres slike spørsmål ved at analysen dreies i en språklig retning. Det er i språket og alle dets uttrykksformer endringene skjer. Dette spesifiseres med referanse til en forestilling om at aktører alltid er *oversettere* av egne og andres handlinger. Bygninger er uttrykk for handlinger og vil også bli oversatt av den som ser de. I oversettelsen fremmes forståelse av begrensninger, men også en forståelse av muligheter. Alle former for objekter bidrar til hvordan ulike fenomener forstås, og derav skaper objektene rammene for hva som anses som

---

<sup>14</sup> Et mye referert eksempel på en hard teknologi av særdeles robust karakter, er bruken av objektet qwerty-tastaturet som allmenn standard for skriving. Dette kan sies å være en historisk teknologisk anakronisme som har overlevd alle angrep selv om nye teknologier, for eksempel Dvorak-tastaturet, i tester fremstår som langt bedre. Også nye berøringsteknologier sliter med å bryte gjennom. Mediet "den klassiske skrivemaskinen" er dermed med på å styre utformingen av nyere teknologier. Et annet eksempel kan være hvordan utviklingen av bensin- og dieselmotoren med alt av infrastruktur en slik utvikling har ført med seg, kan antas å være med på å bremse forskningsinnsatsen knyttet til andre energikilder. En bestemt energikilde (olje) og denne kildens makt gjør aktørene stivhengige.

mulig eller umulig å gjøre. Objektene blitt forstått gjennom oversettelser og det er resultatene av oversettelsene som utgjør forståelsen. Det interessante er at den nye forståelsen selv kan bli til et objekt i form av en idé. Ideer blir til gjennom objektivisering, og mekanismen dette skjer ved hjelp av er oversettelse (Callon og Latour 1981). Oversettelse er i ANT et helt sentralt stikkord.

## **Oversettelsesmekanismer**

Når menneskelige aktører og objekter møtes og assosieres, blir det mange oversettelsesmuligheter (Pedersen 2009). Men oversettelsesmulighetene blir preget av det som er prestrukturert. Prestruktureringen kommer til uttrykk gjennom det som blant annet Alvesson og Sköldbberg (2008), kaller for habitualisering og typifisering. Oversettelsene foregår innenfor rammene av en integrert institusjonell logikk som skaper orden og forutsigbarhet for aktørene. Aktører skaper sin virkelighet, men den virkeligheten som allerede er skapt, skaper aktørene. Når bygninger ses gir de observatøren assosiasjoner, og bygningene som ses er allerede skapt.

Når en som vil styrke fleksibilisering og desentralisering av høyere utdanning ser hvordan utdanning kommer til uttrykk gjennom bygninger på en campus, vil bygningsmassen ha potensial i seg til å virke inn på observatørens oversettelse av hvordan utdanning lar seg desentralisere. Hvordan konstruksjonen av det nye blir til ligger i oversettelsene. Alt som innrulleres i aktørens bevissthetshorisont, og som aktøren opplever som relevant for saken eller det tema aktøren er opptatt av, vil ha potensial i seg til å virke inn på oversettelsen. Moser og Law (1999) omtaler dette som *obligatoriske passeringpunkt* eller bare som passasjer. Trer man inn i et nettverk uten å bli del av pretablerte fellesskapsoppfatninger er passasjen dårlig og med på å berede grunnen for at man ikke forblir i nettverket. I stedet trekkes man ut av det. Skal nettverket virke mobiliserende for endring, kreves det at mange nok trer inn i det i form av gode passasjer. I passasjene skjer oversettelsene, og hva som binder sammen og støter aktørene fra hverandre, er det som får nettverk til å bli stabile og virkningsfulle eller vice versa. For å tre inn må man for det første trives med ideen i seg selv, den man omkranser i



hvert aktuelle tilfelle. I tillegg må man trives med aktørene som bærer frem, eller på et eller annet vis forvalter ideen. De objektene som innrulleres i nettverket blir i ANT benevnt som aktanter. Med aktant forstås kilder til handlinger som bidrar de å produsere bestemte fenomener i verden (Scheuer 2010). Slike kilder kan altså være mennesker, men også andre typer objekter. En aktant er tom i seg selv, men får mening ut fra relasjonen den har til andre aktanter (Holm 2004). En aktant i form av en tekst, for eksempel en offentlig utredning, har ingen mening i seg selv, uten at den blir lest og forsøkt forstått.

Ideen om studiesentre er en aktant, men samtidig bidrar oversettelser av hva studiesentre er, til selve konstruksjonen av studiesenteret som praksis. For at studiesenteret som idé skal bli forstått og håndtert må aktøren fylle ideen med mening ut fra aktørens forståelse av ideens relasjon til aktanter som aktiveres. Oversettelse fyller aktanten med et bestemt innhold, og bidrar til konstruksjoner av nye ideer. Dermed er en aktant å forstå som konstruksjoner av både menneskelig og ikke-menneskelig karakter, som sammen eller hver for seg virker inn på andre igjen. Det er aktantene som i fellesskap skaper fenomener i verden.

Verden *konstrueres*. Konstruksjonen vokser i omfang ved at den, ifølge Latour (1987), har en nettverksbyggende karakter. Hvis konstruksjonen blir kraftfull, er det en konsekvens av at det knyttes en stadig lengre kjede med aktanter til den. Det vil si at det er mange menneskelige og ikke-menneskelige elementer som knytter seg til konstruksjonen. Desto flere aktanter, desto større makt kan konstruksjonen få.

En konstruksjon kan i utgangspunktet være en idé. Når mange nok knytter seg til en idé, begynner de å handle på vegne av ideen. Ideen kan forstås som en ikke-menneskelig del av aktanten og får dermed kraft i seg selv. Begrepet oversettelse forbindes i denne sammenhengen med de aktiviteter aktantene utfører når han/hun eller

den taler på vegne av konstruksjonen man er sluttet til<sup>15</sup>. Latour mener at alt arbeid som utføres for at ideen skal vokse i omfang, eventuelt krympe i omfang, er å anse som oversettelser. Det er kun ved å følge arbeidet at styrken eller makten i konstruksjonen kan spores. Ideer, så vel som mennesker, har ikke i seg selv makt. Ifølge Latour må makt spores i forhold til de resultater handlinger gir. Makt er en effekt og ikke, i ontologisk betydning av ordet, noe som bare er til stede i verden. Metodisk, sier Latour (ibid.), må derfor aktørenes konflikter og de intriger som oppstår studeres. I møtene skjer det forhandlinger, det oppstår intriger, det gjøres kalkuleringer og det skapes resultater som kan leses som en konsekvens av de oversettelser som skjer i møtene aktantene imellom.

Et hovedpoeng i ANT er den består i en slags antipati mot å definere seg selv. Teorien er en teori om at arkene skal være blankest mulig. I ANT vektlegges det at forskere har en tendens til å være preget av sine ontologiske kategorier og at bruken av disse like mye som å avdekke virkeligheten, kan bidra til tilsøring av den. ANT er ment å være ontologisk relativistisk, samtidig som at den skal være empirisk realistisk (Lee og Hassard 1999) . ANT er en teori som er basert på å studere handlinger uten at det eksisterer et klart bilde av hva slags enheter eller ideer som på forhånd er valgt ut som kilder til makt, forhandlinger, konflikter og samspill. Sånn sett beskrives også ANT som *en forskningsstrategi* som har klare abduktive trekk ved seg (Lee og Hassard 1999.)<sup>16</sup>. I ANT fremheves det at den allmenne forskningen, ved sine teoretiske konstruksjoner, kan virke diskriminerende i forhold til hva som egentlig foregår. Forskningens produksjon av kunnskap kan derfor få problemer med å bli skilt fra lekmannsbasert kunnskapsproduksjon. Derfor kan det leses ut av ANT at en god forskningsstrategi ikke bør

---

<sup>15</sup> Dette resonnementet viser til at også ikke-menneskelige konstruksjoner oversetter. Dette må ikke forstås bokstavelig. Poenget er, slik jeg tolker ANT, at oversettelsen preges av aktantene og at begrepet aktant viser til at oversettelsesaktiviteter preges av ikke bare menneskelige aktører, men også ikke-menneskelige.

<sup>16</sup> Forskningsstrategien utdypes i det neste kapitlet.

ende ut i å beskrive og lage teoretiske kategorier, men helle beskjeftige seg med hvordan prosessene som skaper bestemte organisatoriske former ser ut, inkludert prosesser som leder frem til produksjon av teoretiske kategorier. Ved å forstå prosessene kan resultatet ikke bare ses, men også forklares. I ANT er en god forskningsstrategi så ontologisk fattig som mulig.

En forskningsstrategi kan i tråd med resonnementene fra ANT, ikke begrense seg til en studie av avgrensede enheter. Ifølge Chia (1996) har organisasjonsforskningen hatt dette problemet i seg lang tid. Organisasjonsforskere har i sine metodiske tilnærminger båret sin forskning frem ut fra en grunnleggende idé om å ta utgangspunkt i at det finnes avgrensede organisatoriske enheter med klare grenser til verden rundt seg. Når organisasjoner studeres er outputen prekodet av ontologiske antakelser som *ikke* blir gjort til gjenstand for analyser. Forskerrollen kan dermed sammenlignes med kokken som lager mat med utgangspunkt i halvfabrikata. På samme måten som kokken, kan forskeren i mindre grad påvirke sluttproduktet, fordi et sentralt sett med premisser for hva som skal skje er lagt på forhånd. Hvis forskeren skal studere en organisasjons strategiske prosess og dens forhold til omgivelsene, er allerede forestillinger om strategier og omgivelser etablert, og mest sannsynlig har forskeren lang tid i forveien kategorisert og definert hva omgivelser i teoretisk forstand betyr. ANT vil til livs de ontologiske bindingene tradisjonelle teorier bygger på. Man ”samler inn” omgivelsene, i stedet for å definere dem på forhånd. Det er med andre ord ikke bare politiske prosesser som er stivhengige, også forskere er det. Dermed må man også samle inn teori! Teori er ikke utskilt fra ontologien, men en del av den, og kan dermed også forstås som uttrykk for praksis.

Styrken i ANT ligger i at den fanger opp at det er selve arbeidet som utføres som må settes i søkelyset. En idé er kun til stede i kraft av et arbeid som utføres i forhold til den, og som dermed utgjør den. ANT fanger dermed inn kompleksiteten i forholdet mellom idé og praksis. En måte jeg mener dette kan forstås på er at det kan være hensiktsmessig å tone ned skillet mellom idé og praksis. ANT behandler idé og praksis

som to sider ved det samme fenomenet. ANT sier dermed at verden ikke bare er sosialt konstruert, men at den konstrueres sosialt.

En konklusjon vil da være at a) en idé og de aktanter som kan assosieres med ideen (og dermed er en del av den) samvirker i bestemte tids- og romspesifikke kontekster. Ideene virker inn på aktørene og aktørene kan virke inn på ideen, og videre kan b) selve ideen bli oversatt nært opp til originalen, eller mer divergerende fra originalen. Så kan c) selve oversettelsen resultere i intenderte så vel som uintenderte effekter, alt avhengig av hva slags elementer som blir assosiert med ideen i den tids- og romspesifikke konteksten den eksisterer i. Konklusjonen blir at kvaliteter ved ideen, kvaliteter ved oversettelsene av ideen, og kvaliteter ved oversetterne blir viktige forhold å ha med når ideer om endring, og reell endring skal studeres.

Tankegodset som over er beskrevet opplever jeg som relevant for hvordan man kan se for seg rene empiriske fenomener, men fellen kan bestå i at man ender opp med studier der alt oppleves som unikt og relevant. Enhver oversettelsesprosess er preget av konkrete assosiasjoner som gjør at forestillingen om én unik original idé må forlates. Den enkelte assosiasjon og praksis kan dermed kun forklares empirisk ut fra studier av hvert enkelt tilfelle. Dette anser jeg å være en svak side ved ANTs oversettelsesforståelse. Hva selve oversettelsen består i og av, er ikke er særlig grundig beskrevet, ut over at aktørene er styrt av, i Latours språkdrakt, en ”power of association” (Latour 1986). Her kommer den skandinaviske nyinstitusjonelle teoribyggingens presiseringer oss til hjelp.

## **Den skandinaviske nyinstitusjonalismen**

Den skandinaviske nyinstitusjonalismen spiller på ANT-forståelsen, særlig i Czarniawska og Joerges sitt bidrag (1996), men er i tillegg opptatt av å definere hva som kan skje i selve møtene aktantene imellom. Retningen lener seg mot en mer sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel ved at aktører guides av kulturelle antakelser, tilvante

forestillinger og overordnede *masterideer* (Czarniawska 2005, Czarniawska og Joerges 1996).

Ingen oversettelser skjer uhildet, uten forutgående forestillinger som preger aktørens oppmerksomhetshorison, en form for overordnede styrende mekanismer som preger handlingene i mer underliggende kategorier. Slike masterideer er viktige premisser for ideers suksesser eller fiaskoer. Masterideer er derfor også å anse som trekk som berører lokale idéer og potensialet for at ideen kan materialiseres i konkrete praksiser. Masterideer kan beskrives som drivkrefter som dominerer ulike tidsepokers syn på hva som oppfattes som de rette og legitime måtene å gjøre ting på. Det beskrives gjerne som en slags "zeitgeist", en tidsånd av det overordnede slaget i fortida og samtida. Czarniawska og Joerges (1996:36) skriver at masterideer "...serve as focus for fashions and build a bridge between the passing fashion and a lasting institution". Masterideene oppdages i fortellinger om den nære fortida. Fortellingene tjener som et fundament for legitimering av samtidas idékonsepter. Viktige kjennetegn på masterideer er for det første at oppfatningen som spres stort sett alltid tas vel i mot. Det gjør at den som idé fremtrer som meget *utbredt*. At den er utbredt, virker utløsende på at den oppfattes som *relevant* i de fleste lokasjoner den måtte lande i. Dette betyr i seg selv at ideens status som masteridé gjør at den fremtrer som allmenngyldig. En side med det er at den i kraft av å bli opplevd som allmenngyldig ofte kan være uklar det vil si operere på et nokså høyt abstraksjonsnivå. Hovedpoenget at den vekker begeistring og bidrar, for det tredje, til å feie *vekk motstand og innvendinger*. Masterideer er i så måte kjennetegnet ved at de er vanskelig å argumentere mot. Dermed tas i bruk uten for mye støy, fordi masterideen inntar status som en institusjonalisert tankestruktur (Czarniawska og Joerges 1996:37).

Masterideer bidrar foruten å være ideer i seg selv til å gi ideer de kongruerer med ekstra skyv. Det er gjerne slike ideer som kan fortelle oss noe hvorfor bestemte reformer og endringsprosesser i seg selv blir til og skyter fart. Som vi skal se, mener jeg det også gjemmer seg noen masterideer bak studiesenterfremveksten. Disse mener jeg er

sentrale i forhold til det første leddet i forskningsspørsmål 1, spørsmålet om hvorfor studiesentre i det hele tatt blir til. Uten masterideer ville ideen om studiesentre neppe ha blitt spredt, fordi slike masterideer bidrar til å begrunne studiesenterideens eksistens. Tiden må være inne for at noe bestemt skal skje.

## **Skandinavisk nyinstitusjonalisme og oversettelsesteori**

Med basis i resonnementene over konkluderer jeg med at oversettelse er et sentralt begrep i avhandlingen. Oversettelse representerer utgangspunktet for en nærmere operasjonalisering av min teoribruk. Skal organisasjoners praksiser forstås, må språket som binder praksisene sammen analyseres. Hvordan vi kommuniserer og forstår hverandre har avgjørende betydning for hvordan aktører utvikler og deler et felles språk. Desto bedre utviklet kommunikasjonen er, desto større sannsynlighet er det for at atferden i nettverket vil bli nøyaktig (punktuallisert), forstått, delt og spredt. Forutsigbarheten vil derav øke og de oversettelsene som dominerer vil over tid bli vanskelig å erstatte med nye oversettelsesformer. Desto mer nøyaktig oversettelsene er, desto vanskeligere blir det å utfordre, diskreditere og bryte ned de etablerte oversettelsesformene i organisasjonen eller nettverket (Greener 2002). Det er med andre ord punktualliserte oversettelser som er med på å skape (over tid) robuste institusjoner. Skal nye ideer skapes og vinne innpass er disse bundet av den samme logikken. De må tydeliggjøres, begrunnes og utvikles til punktualliserte standpunkter. Desto mer flyktig, desto større sjans er det for at ideene ikke får feste. Forholdet mellom ideer om endring og institusjon ligger derfor, i lys av min teoretiske inngang til dette avhandlingsarbeidet, *i oversettelsene*. Det er i oversettelsene håndteringen av de regulative, normative og kognitive institusjonelle bindingene utfordres. I den skandinaviske nyinstitusjonalismen opereres det derfor med en oversettelsesteori (Czarniawska og Joerges 1996, Czarniawska og Sevon 1996, Czarniawska 2005, Røvik 1996, 1998, 2007, Czarniawska og Sevon 2003, Czarniawska og Hernes 2005,). Det er måten ideer oversettes på som i seg selv skaper ideene og bereder grunnen for kraften ideer potensielt får, med hensyn til å endre eksisterende praksiser.

Czarniawska og Joerges (1996) beskriver ideer som forestillinger som kan bekjentgjøres på flere måter, primært ved hjelp av ulike former for *språkliggjøring og kommunikasjonshandlinger*. Språket, det være seg i form av tekster, bilder eller taler, blir mediet ideer objektiviseres gjennom. Ukjente objekter kan oppstå, og kjente objekter kan endre meningsinnhold slik at etablerte praksiser gjennomgår transformasjoner. Ved å spore hva kommunikasjonshandlingene består i, kan ideene oppdages, spredningen spores, og måten de mottas på kan studeres.

Oppdagelse, spredning og mottak av ideer må bety at ideer på et eller annet vis overføres. Å oppdage noe betyr at noe allerede er overført. Å spre noe betyr selvsagt også at noe overføres. Spredning kan ikke finne sted uten overføring. Det er videre umulig å tale om overføringer uten at det finnes et mottaksapparat. Ordet overføring står i et avhengighetsforhold til ordene oppdagelse, spredning og mottak. Ideer som mottas betyr overføringsaktiviteter (Czarniawska og Joerges 1996). Ideene gjør noe med mottaksorganisasjonen og mottaksorganisasjonen gjør noe med ideene. Ifølge oversettelsesteorien er mekanismen overføringene foregår ved hjelp av, som navnet på teorien indikerer, nettopp oversettelse.

Det mest sentrale poenget i oversettelsesteorien, som gjør den relevant som ståsted for å forstå hvordan endringer skjer i brytinger mellom idé og institusjon, er at skapelse av ideer aldri kan forstås som uttrykk for statiske tilstander. En idé er aldri skapt en gang for alltid. Den diffuseres ikke ut fra et sentrum eller fast punkt, men blir til mens den beveger seg. Uten bevegelse ingen ideer. Uten ideer ingen endring. Ideene beveger seg som kommunikasjon og kommunikasjon er i oversettelsesteorien oversettelse. Der er i ideens møte med det som eksisterer at ideen tar form. Det som i ontologisk forstand eksisterer, vil alltid virke inn på hvordan ideen, i epistemologisk forstand kan forstås, og derav også på hvordan ideen formes, spres, mottas og brukes (i form av innvirkning på praksis). Hvordan studiesentre vokser frem, spres og får sin form og innhold, kan derfor studeres som oversettelsesaktiviteter. Aktørenes handlinger består i å oversette de tanker og ideer de kommer i berøring med, og selve oversettelsesaktivitetene er

samtidig det som gir ideene innhold og energi. Handlinger kan, om de repeteres ofte nok av mange nok, bli institusjonalisert som de rette, gode og legitime måtene å gjøre noe på. Selve repetisjonen er også en form for oversettelse. Produktet av slike oversettelsesprosesser kan så finne sin form ved hjelp av at det innleires som endringer av eksisterende praksiser. Oversettelse er dermed å forstå som aktiviteten som uttrykker brytninger mellom ideers grad av flyktighet og graden av institusjonell robusthet ideene møter på sin vei.

## **Oversettelse som verktøy for skaping, bevegelse og mottak av ideer**

Så langt kan det konkluderes med at det er oversettelsesaktiviteter som må studeres for å forstå hvordan ideer kan tenkes å komme til uttrykk, bevege seg og tas i bruk. Disse aktivitetene kan skje innad i en bestemt virksomhet, men de kan også foregå mellom virksomheter. Det betyr at aktivitetene kan tas ut av en kontekst med potensial for å settes inn i nye. Oversettelse blir derfor et overgripende begrep å forstå endringsprosesser ved hjelp av.

Oversettelse blir til som følge av bestemte fenomener gis oppmerksomhet. Det som observeres kan være en bestemt praksis som oppfattes som så interessant at den vekker interesse hos de som observerer. Ideen blir til ved at aktørene som observerer, oversetter praksisen til nettopp en idé. Vanligvis vil fenomenet som gis oppmerksomhet bli sett på en bestemt måte og det er slik jeg tolker det, graden av objekter (i ANT terminologi) som fanges inn som påvirker aktørens oversettelsesmuligheter. Tidligere erfaringer og oppfatninger hos aktøren som observerer vil påvirke måten observasjonen foregår på. Aktøren kan ses som preget av egne institusjonaliserte bindinger. Erfaringer vil derfor prege selve oversettelsene. Er fenomenet som observeres ukjent for observatøren, er det rimelig å anta at det tar langt tid før det observerte kan få status som distinkt idé, mens observasjonen for andre igjen kan fremstå som noe kjent og familiært. Ideer kan derfor ta form raskt eller langsomt, nært eller fjernt fra tidligere erfa-



ringer og persepsjonsrammer. Nærhet eller fjernhet preger oversettelsesprosessene på sine helt bestemte måter. Oversettelsene og måten disse foregår på har derfor betydning for hvordan ideer skapes, spres og håndteres.

Hva er det så som skjer når praksis blir til ideer? Dette skjer først ved at praksiser som observeres gis språklige merkelapper. Ideer døpes (for eksempel ved å døpe de studiesentre). Ideer har gjennom dåpen et potensial i seg til å fremtre med distinkthet og tydelighet. Dette er en forutsetning for at ideer kan bevege seg. Ideer kan først spres når de har blitt objektivisert. De må i det minste ha fått *en muntlig* merkelapp. Siden selve bevegelsen også består av oversettelser, blir det sentrale å studere hvordan oversettelsene faktisk skjer. Derfor blir teorier om hvordan slike oversettelser foregår viktige. Det sentrale spørsmålet er ikke om hvorvidt det skjer oversettelser, men om hvordan det oversettes.

Hovedtanken i oversettelsesteorien er at aktører som er opptatt av det samme fenomenet vil kunne tolkes som oversettere, og at de endringer som skjer ligger i oversettelsesprosessene de intendert eller uintentert er en del av. Videre vektlegger teorien at oversettelsen i seg selv er betingelsen for at en idé kan bevege seg, vanligvis beskrevet som *reisen til* ideen (Czarniawska og Joerges 1996). Hvordan studiesentre vokser frem og får sin konkrete organisatoriske form ligger dermed i oversettelsene. Oversettelsene er basisen for ideers reise. Men hvordan reiser ideer? Nedenfor utdypes teoretiske betraktninger fra den skandinaviske nyinstitusjonalismen om hvordan reiser foregår. Deretter konkretiseres ulike oversettelsesformer.

## **Idémodellen**

Et hovedplott om hvordan ideer beveger seg er skissert av Czarniawska og Joerges (1996), i det de kaller idémodellen. I fokus står forestillingen om hvordan ideer flytter på seg og kan komme til uttrykk som praksiser i nye lokasjoner. Bevegelsen beskrives i form av fem faser en idé's reise består av:

- Den første er *løsrivelsen*, det vil si en situasjon der en idé oppstår gjennom inspirasjon fra en tid og et sted (én eller flere konkrete praksiser), med potensial for å bli overført til en annen tid og et annet sted. Dette betinger en observasjon av en praksis observatøren(e) fanger inn som en interessant hendelse og som derav utsettes for en form for refleksjon.
- Når ideen (gjennom refleksjonen) er etablert er neste trinn *pakkingen* av den, det vil si det arbeidet som gjøres for å gjøre ideen til en prototype. Her arbeides det med merkelappene. Ideen beredes for sin reise.
- Det tredje aspektet er selve *reisen til ideen*. Ideen begynner sin bevegelse, en bevegelse som betinges av egenskaper ved løsrivelses- og pakkingsfasene. Reisen representerer spredningen til ideen.
- Det fjerde er arbeidet med å få ideen til å feste seg i *handlinger* i ny(e) lokal(e) organisasjon(er). Ideen *kontekstualiseres*.
- Det femte og siste elementet er en situasjon som kan inntre i tilfeller der handlinger blir til *handlingsmønstre*, altså tatt for gitt som en institusjonalisert tilstand i organisasjonen(e).

Idémodellen handler om bevegelse av ideer. Ideer reiser og i situasjoner der de får reell betydning kan de ende opp som robuste institusjoner. Det er samtidig institusjonene de møter på sin egen ferd, de brynes mot. Om idémodellen skrives det følgende:

*”We begin by tracing ideas along the course of local time/space: How, at a given moment, do individuals and groups at certain place happen to notice an idea? (...) We watch ideas become quasi-objects, transgressing the barriers of local time and entering translocal paths, becoming disembedded in Giddens (1990) terms. We watch them again, landing in various localities, becoming ‘re-embedded’, materialized in actions, and-when judged successful- becoming institutions”* (Czarniawska og Joerges 1996:22-23).

Jeg leter etter ideen(e) bak studiesenterfremveksten og vil se på hvordan (ideen om) studiesentre reiser, fordi det er reisen som ut fra mitt teoretiske resonnement kan forklare hvordan organisasjonsideen ”studiesenter” vokser frem (forskningsspørsmål 1) og forvaltes (forskningsspørsmål 2). Idémodellen handler derav om både dekontekstualisering og kontekstualisering av ideer.

### ***Løsrivelse og pakking: Ideer blir til som tilbud***

I det første forskningsspørsmålet står skapelses- og spredningsprosessen bak studiesenterideen i fokus. Hvordan blir studiesentre til? Jeg vil her ta tak i det jeg kaller for

praksiskontekstens tids- og romspesifikke særtrekk. De lokale forutsetningene ideene vokser ut av og blir til i, settes i fokus. Det er voggen eller voggene til ideen som her er det interessante å se nærmere på. Det jeg er opptatt av her er i Røvik sin terminologi hvordan ideer vokser frem og blir til *et tilbud* (Røvik 2007). Denne måten å forstå studiesentre på kan relateres til mitt første forskningsspørsmål. Tilbud handler om fasene 1 og 2 i Czarniawska og Joerges sin idémodell. Det vil si at noe som er i verden i ontologisk forstand, gjennomgår en *løsrivelse*, og at det som rykkes løs på et eller annet vis *pakkes inn* på en slik måte at noe distinkt blir etablert. Ved å se på hva et slikt tilbud er kan detaljer utledes. Her støtter jeg meg til Røvik sin fremstilling av tilbud (Røvik 2007). Han utleder *tre hovedelementer* på tilbudssiden:

Det første elementet er egenskaper ved *produktet*. Produktet er selve ideen som er utviklet, som utvikles videre og sirkulerer. Ideen som et tilbud kan tenkes å eksistere mer eller mindre intendert, og kan i kraft av sin eksistens, gjøre noe med aktørene som er koblet til den. Hvordan blir studiesenteret som produkt til, hva slags egenskaper har det? Hva er det slags argumentasjon som ligger til grunn for utviklingen av nettopp denne ideen? Hvordan vokser ideen frem og hva slags spredningspotensial har den? Produktet handler også om hvilke masterideer som kan tenkes å ligge til grunn for ideens potensial for spredning. I tråd med ANT handler dette om at egenskaper ved selve ideen, i form av at dens status som objekt virker inn på hvor kraftfull ideen som praksis kan bli. Objektiviseringsprosessene er med andre ord helt sentrale å studere her. Hvordan konstrueres så studiesenteret som objekt<sup>17</sup>?

Det første elementet bringer oss over på det andre. Det handler om *aktørene* ideenes eksistens er betinget av. De kan deles inn i flere underkategorier. Den viktigste er de

---

<sup>17</sup> Et teoretisk utfordrende poeng her er at ideer, som produkt, sies å springe ut av observerbare praksiser. Disse praksisene preeksisterer og kan derfor sies å være betinget av ideer som allerede må være skapt og som ligger nært opp til nye ideer som skapes, fordi oversettelsesteorien forfekter at praksiser alltid begynner med en idé. I studiesentertilfellet fantes det praksiser ideen om studiesentre ble lest ut av. De bar sågår navnet studiesenter. Dette er med andre ord en høne versus egg problematikk som er teoretisk utfordrende. Jeg kommer etter hvert nærmere inn på disse poengene.

som tilhører de som gjør ideen til nettopp en idé, utviklerne av den. De kan beskrives som *produsenter* (Røvik 2007). Det er et arbeid som består i å fange opp implisitte dimensjoner i en praksis ved å kodifisere dimensjonene til en eksplisitt og teoriaktig allmenngjøring av det som i praksisen observeres. Praksisen er gjerne så komplisert at den i utgangspunktet kun kan omformes som idé av utenforstående observatører. Årsaken er at praksisen over tid vil risses inn som vaner og disposisjoner som blir til aktørens habitus (Bourdieu 1993). Habitusen gir en innebygd kunnskap som skaper praktisk mestring av konkrete utfordringer. De innebygde egenskapene begrenser en nødvendig distanse som er påkrevd for at man skal kunne se praksisen som en allmenngjort kodifisert idé. En slik kodifisering åpner for et potensial for at en konkret innleiret praksis kan flyttes gjennom en idémessig dekontekstualisering. Kodifiseringen skaper objektet som kan reise. Produksjon krever med andre ord distanse, og det er vanligvis slik at distansen er betinget av et eksternt blikk på praksisene som observeres. Det betyr ikke at produksjonen utelukker interne objekter. Poenget er at ideene som skal skapes betinges av en sosial utveksling som best lar seg aktivere ved at det finnes objekter som har distanse til den praksis ideen(e) har sine røtter i. En idé som er produsert blir ikke av seg selv et tilbud. Tilbudet har en opprinnelse i form av en praksis, og det er aktører som formidler praksisen som er grunnlaget for at andre aktører kan utvikle praksisen til idé. Aktørene er med andre ord ikke bare de som ser en praksis utenfra og som kodifiserer den. Aktørene i selve praksisen er en del av idéskapningen og egenskaper ved disse aktørene kan ha betydning for hva slags skjebne tilbudet vil få. Dette handler om blant annet autorisering av ideen. Dette kan være utviklere, formidlere eller brukere av ideen.

Resonnementet som er basert på Røvik (2007) sin fremstilling, kan synes komplisert, særlig med hensyn til at brukere tilhører tilbudssiden. En slik forståelse kan legges til grunn i situasjoner der brukere nettopp ved sin bruk autoriserer ideer på en slik måte at andre oppfatter disse som gode og forbilledlige. Bruken oppleves av mottakssiden som en kvalitetssikring som skaper rom for spredning av ideen. Dermed blir aktørbegrepet

utvidet til også å gjelde de som utgjør praksisen. En produsent av en idé kan vise til en praksis, og dersom praksisen har et omdømme som kan være med på å styrke ideen, kan ideen få større kraft. Motsatt vil det være om ideen har sin referanse i en praksis som er svakt autorisert. En slik referanse vil kunne svekke ideen. Dermed knyttes det også makt til ideers potensial for spredning. Dette er et interessant poeng jeg skal komme tilbake til senere.

Forståelsen av hvem aktørene på tilbudssiden er, er altså et komplekst fenomen. Det er naturlig å si at aktører som kan kobles til et tilbud er på ”push-siden”, de som presser ideen frem. Men det finnes også en ”pull-side”, i form av at ideer som oppleves som tilbud er det i kraft av at noen trekker ideene til seg, fordi den praksis ideen vokser ut av ses på som forlokkende. Forlokkelsen bereder grunnen for, som vi senere skal se, overføringer av ideer. Bruken kan ta form på mange måter. I min forståelse av Røviks betraktninger (2007) velger jeg å relatere dette til ANT og aktantbegrepet. Det som er konstruert virker inn og ”handler” på vegne av selve ideen. Ideen er betinget av den konstruksjonen den på samme tid avhenger av og er med på å konstruere.

Det tredje elementet på tilbudssiden er *markedet* for produktet. Et tilbud eksisterer kun i kraft av at noen (eller noe) handler i forhold til det. Det må altså eksistere en antakelse eller forestilling om at tilbudet har en potensiell mottaksside i form av et marked. Tilbud og marked henger ubønhørlig sammen. Det er kun i kraft av en slik forestilling at et tilbud blir brakt frem. Når ingenting tilbys finnes det heller ikke forestillinger om en interesse i form av et marked. Løsrivelse uten forestillinger om mottak vil ikke gi mening. Noe som løsrives er med andre ord per definisjon på et annet sted til en annen tid enn ved utgangspunktet. Dermed spiller trekk ved markedet også inn. Det er grunn til å understreke her at ordet marked må forstås bredt. Det er altså snakk om alle typer markeder, ikke bare den typen som reguleres ved hjelp av monetære mekanismer.

### ***Overføring og mottak av ideer***

En idé kan forstås som et tilbud, og et tilbud kan bli godtatt, avvist, eller delvis godtatt. Det andre forskningsspørsmålet i avhandlingen fokuserer på hvordan studiesentre formes. Forming betyr i denne sammenhengen hvordan overføringer skjer. Overføringer betinger at noe tar form og formingen skjer ved at ideer mottas. Det betyr at selve reisen avhenger av at noen tar ideen med seg.

I det andre forskningsspørsmålet ser jeg nærmere på hvordan ideen om studiesentre får sin form ved å skue til hvordan ideen forvaltes av de aktørene som bærer den frem. Hva skjer når lokale forutsetninger ved ideer tones ned og dekobles fra opprinnelseskonteksten? En slik dekobling betyr at ideen spres. Spredningen bereder grunnen for at ideen blir allmenngjort. Samtidig betinger allmenngjøring at noen faktisk håndterer, det vil si forvalter ideen i nye lokale praksiser (fase fire i idémodellen).

Når en idé dekontekstualiseres står aktørene som gjør arbeidet overfor en utfordring, som i den skandinaviske nyinstitusjonelle teoribyggingen er godt beskrevet og hyppig sitert. Dette handler om ideers særegenhet som nettopp idé. En idé er ikke en fysisk håndgripelig gjenstand. En idé er en eller annen form for representasjon av det som er selve praksisen (Czarniawska og Joerges 1996, Czarniawska og Sevon 1996, Czarniawska og Sevon 2003, Røvik 2007) En idé har med andre ord ikke en endelig og uforanderlig form. Da må det spørres om hva det er som egentlig blir overført. I forbindelse med organisasjonsideer er det overførte noe som er uhåndgripelig. Overføringen skjer ved hjelp av språklige og symbolske uttrykk. Dermed er det en situasjon til stede som gjør at det opprinnelige kan bli forandret. Spesielt i forbindelse med overføringer fra en kontekst til en annen, kan forandringer skje. Et viktig aspekt her er at ulike kontekster, selv i tilfeller der oppgavene er noenlunde like, alltid vil ha i seg forskjeller som aktørene i de ulike kontekstene bærer i -, og med seg.

Her tilføres nye rammer for å forstå hvordan ideer spres. De bryter med isomorfioppfatningen slik den beskrives i den amerikanske nyinstitusjonelle tilnærmingen (Di-

Maggio og Powell 1983, 1991), der poenget er at ideer som vinner popularitet, når de spres, gjør organisasjoner mer like. Gode praksiser som blir til ideer kan ikke repliseres i tingliggjort form. Rene diffusjoner er utelukket. En diffusjonsforståelse blir dermed avvist med tanke på empirisk relevans i tilfeller der trekk ved konteksten ideen settes inn i er forskjellig fra opprinnelsen ideen ble hentet ut fra, noe den stort sett alltid er. Ifølge Latour (1986) foregår ikke spredning av ideer uten at ideene i seg selv endres på veien ideen spres langs. Enten passerer ideen aktørene uten at de blir berørt, eller så berører aktørene ideen, og selve berøringen vil alltid virke inn på det som i analytisk forstand kan forestilles å være den egentlige originale ideen. Latour sier at møtet mellom idé og aktør alltid betyr at ideen utsettes for (ny) *konstruksjon* og at møtet dermed i seg selv skaper endring. Det som skjer er ikke diffusjon av ideer, men *oversettelser*, et poeng som også utdypes av Callon (1986). Resonnementet bygger på avhandlingens innledende teoretiske utlegninger om at ideer som reiser vil være stivhengige (Torfing 2001). Røvik (2007) beskriver, i metaforiske vendinger, dette som en dreining i fokus, som går fra å se på hva ideer gjør med organisasjoner, til å se på hva organisasjonene gjør med ideene. Resonnementet vektlegger at ideer og kunnskap ikke besegles i et sentrum ideen sendes ut fra, men at ideer som skapes i et sentrum, gjennom spredning, påvirkes av aktørene ideen fanger interesse hos. Skal man skjønne ideer, og hva ideer kan gjøre med praksis, må oversettelsen av ideen forstås (Latour 1987).

Resonnementet er grunnlagsteoretisk i sin karakter og går igjen i flere sosialteoretiske fremstillinger. Hos Luhmann (1990) refereres det til at verden består av sosiale realiteter som er institusjonelt definert. Det som ses og observeres og som derav kan fremtre som sosiale fakta, blir nettopp konstituert gjennom begreper og forestillinger aktørene selv identifiserer sine omgivelser ut fra (Guneriusen 1999). Begrepene og kunnskapen om disse er en del av den sosiale realiteten som allerede er skapt, og disse vil alltid virke inn på hva som er kognitivt tilgjengelig for de som foretar observasjonene. Observasjonsdistinksjoner springer *ikke* ut av den eksterne virkeligheten i seg selv. Det

aktørene oppfatter skjer kun ved at det finnes systeminterne distinksjoner som er med på å ordne verdenen som observeres. Det betyr samtidig at det ikke kan finnes en ytre ”virkelig” verden, men poenget er at denne vil være kognitivt utilgjengelig. Resonnementet mitt om hvordan ideer (som stiskapende aktiviteter) alltid er en del av noe som er skapt (begrepet om stivhengighet), slår her inn. Ideer som mottas vil alltid måtte forstås ut fra distinksjoner som allerede er skapt. Hvis ikke, vil ideen aldri bli oppdaget. Den reiser forbi og stabilitet vinner over endring. Mottak av ideer forutsetter derfor at ideene blir møtt med distinksjoner som er preetablert i konteksten ideene reiser inn i.

Dermed beveger jeg meg over på å studere handlinger som handler om kontekstualisering. Hva er det som konkret skjer når en idé møter en lokal praksis? Hvem er etterspørrere av ideen? Hvem tar i mot ideen? Hvordan blir ideen håndtert i mottaksfasen og i implementeringsarbeidet? Hvordan tar ideen form som materialiserte strukturer, prosedyrer og handlingsforløp? Svarene sies også her å ligge i oversettelsen av ideen (Czarniawska og Sevon 1996, 2005, Nilsen 2007, Røvik 2007).

### ***Ideers skjebne – handlingsmønstre og betingelser for suksess og fiasko***

En idé oppstår som et tilbud. Den utsettes for forsøk på overføringer mellom ulike kontekster og den blir på et eller annet vis mottatt. Når den mottas spiller ideen en eller annen rolle i organisasjonen den skal virke i. Spissformulert kan det sies at ideen kan ha en funksjon som strekker seg langs et fiasko- eller suksesskontinuum. Ideen har altså en *skjebne* i organisasjonen. Som suksess vil den fremstå som innleiret praksis. Som fiasko kan den fremstå som kilde for uenighet og konflikt, eller kanskje som forbigått og nedstøvet. Czarniawska og Joerges idémodell trekker fokuset mot denne dimensjonen når de beskriver hva som skjer når ideer fester seg i organisasjonen som *handlingsmønstre* (den femte fasen i idémodellen).

Disse poengene fanges opp ved hjelp av forskningsspørsmål 2. Ved å studere forvaltningen av studiesenterideen er intensjonen min å finne ut av hvordan den kommer til



uttrykk som konkret praksis. Dette handler om hvordan overføringer av ideer lykkes. Er ideer, som transformerte tilstander, verktøy for forbedring av gamle praksiser og skaping av nye? Hva er i så fall betingelsene for vellykkethet? Oversettelsesteorien peker igjen tilbake til seg selv. Betingelsene må ligge i oversettelsesmekanismene. Røvik (2007) poengterer at måten oversettelser av ideer foregår på, vil ha betydning for hvorvidt organisasjoner får til sine endringer. Skal endringer og nyskapinger lykkes, må man, slik jeg tolker Røviks normative poeng, også lykkes med selve oversettelsesarbeidet. Ved å følge oversettelsesprosessene i alle ledd kan slik innsikt oppnås. Røvik (2007) gjør det til et poeng å sammenligne oversettelser med litterære tekster. Han sier at det på samme måte som i bøkenes verden, også finnes gode og dårlige oversettelser i ideenes verden. Evnen til å gjøre gode oversettelser blir vurdert som en mulig kritisk faktor for hvordan ideer kan tenkes å ha effekter i konkrete virksomheter. En bok som oppfattes som glimrende på originalspråket, kan gjennom en dårlig oversettelse, bli omskapt til et makkverk i den oversatte versjonen. Det kan teoretisk også tenkes at svake originaler kan komme styrket ut ved oversettelser til nye praksiser, enten fordi de passer bedre i den nye konteksten de forsøkes implementert inn i, eller rett og slett fordi oversettelsen representerer en forbedring av den originale ideen oversettelsen springer ut av.

Empirisk og metodologisk byr Røviks resonnementer på flere utfordringer<sup>18</sup>. Det er for eksempel slik at praktikere sjeldent forstår innføring av ideer spesielt og organisasjonsendringer mer generelt, som utelukkende oversettelser av oppskrifter skapt i virksomhetens omgivelser. Jeg har ikke kommet over direkte bruk av begreper som translasjon og oversettelse i mitt datamateriale. Begrepene må derfor begrenses til å være analytiske redskaper forskeren i utgangspunktet forstår og ser praksis ved hjelp av. Oversettelse er etter min oppfatning oftest å forstå som et perspektiv på endring fors-

---

<sup>18</sup> Metodologiske utdypninger gis i det neste kapitlet.

keren tar i bruk for å forstå hva som skjer. Resonnementet er at det er sammenhenger mellom hva som skjer i dekontekstualiserings-, og kontekstualiseringsarbeidet av en idés reise. Disse sammenhengene virker så inn på graden av suksess. Er oversettelsesarbeidet på et eller annet vis mangelfullt i noen eller alle fasene (det er svært mange mangler vi her kan forestille oss), er hypotesen at implementeringen og effektene av endringene også vil bli mangelfulle. Hvis oversetteren tror at en idé kan reproduseres i en ny kontekst uten modifikasjoner, i tilfeller der flere sentrale variabler fremstår som svært forskjellige i kontekstene det oversettes fra og til, øker sannsynligheten for at endringer til det bedre ikke vil skje.

Ved å fokusere på de overnevnte dimensjonene ønsker jeg å skape en økt bevissthet om translatørens kompetanse og betydningen den har for graden av suksesser når virksomheter skal endre seg. Oversettelsesteorien slik den utvikles hos Røvik, tar for seg ulike sider ved egenskapene til de som oversetter. Viktige faktorer er kunnskap om kontekster det oversettes fra og til, evnen til å se når for eksempel tilnærmet kopiering kan fungere greit, versus friere oversettelser av mer eksperimentell karakter. Videre evnen til å være tålmodig, det vil si å akseptere at endring kan ta tid, at ideer som innføres må virke over tid før praksis kanskje endrer seg. Sist trekker Røvik (2007) frem styrken til translatøren, i form av dennes autoritet. Ideer som søkes innført i bestemte virksomheter vil alltid forholde seg til de institusjonene som allerede finnes. I hvor stor grad ideer tar form som reell praksis kan ha sammenheng med hvor stor makt idébæren(e) har.

Egenskapsbeskrivelsene hos Røvik ser jeg for meg anvendt på forskjellige måter. Røvik kan leses, for det første i retning av en angivelse av en oppskrift på hva som i normativ forstand kan sies å være dugelige egenskaper for de som ønsker å jobbe aktivt med å endre organisasjoner ved å få ideer de har tro på til å feste seg i handlinger. For det andre kan beskrivelsene brukes som bakgrunnsvariabler for hva som rent faktisk preger arbeidet til de som i kontekstualiseringssituasjonen har til oppgave å få ideene til å feste seg. I en sånn fortolkningsramme tas det utgangspunkt i at de jeg som fors-

ker studerer, ikke kjenner til egenskapsbeskrivelsene, men at jeg bruker disse som en referanse til hva som faktisk foregår i praksisene. Det er den siste av disse to måtene jeg i mitt arbeid vektlegger. Den normative implikasjonen består i at en slik analyse i seg selv kan virke inn på den praksis som studeres. Avhandlingen blir i tråd med ANT, et objekt som selv vil virke i feltet som studeres. På den måten bekjenner jeg meg til teorien jeg selv anvender.

### ***Idémodellens implikasjoner***

Hva som foregår i det som kan kalles original praksis, hvordan denne allmenngjøres til idé, og videre overføres som idé inn i en ny kontekst, har betydning for hvordan den nye praksisen ser ut. Er det for eksempel slik at en idé som er allmenngjort, det vil si beskrevet ut fra en forestilling om at den kan anvendes i alle kontekster, en idé som likevel skuer tilbake til den kontekstbaserte ideen den opprinnelig sprang ut fra? Dette er ett eksempel på flere interessante dilemma skandinavisk nyinstitusjonell teori står overfor. Jeg kan utdype ett par av disse. Det første handler om avklaringer om hvem aktørene egentlig er. Røviks bidrag (2007) kan delvis leses som en fremstilling av aktører som rasjonelle enhetlige og bevisste individer som kjenner godt til sine egne ideer og som har klare strategiske hensikter i sitt arbeid med å endre den virksomheten de arbeider i eller med. Det kan selvsagt være slik, men også andre måter å forstå aktørene på kan være av interesse. Videre kan, som nevnt, forholdet mellom praksis og idé i realiteten være vanskelig å skille. Den teoretiske ambisjonen om å splitte praksis og idé kan i gitte empiriske tilfeller stå i veien for hva som faktisk foregår. Ideer kommer fra observasjoner av praksis som er observert ved hjelp av preetablerte distinksjoner. Ideer kan videre flyttes i form av at de reiser ut av noe. De dekontekstualiseres. Det betyr en form for allmenngjøring som gjør ideen beredt for ny kontekstualisering. Men hele reisen henger sammen, slik hopperens nedslag i unnarennet har en eller annen forbindelse med ferden ut i sporet på toppen av overrennet. Dette representerer en teoretisk innsikt som guider meg når plottet for avhandlingen tar form. Men mange teoretiske poenger er fremdeles uavklart. Et sentralt poeng handler om hva oversettelse

egentlig er. Nedenfor vil jeg derfor gå nærmere inn på hva oversettelse i alle fasene av en idé s reise kan tenkes å bestå i. Jeg bygger videre på inndelingslogikken (fasebeskrivelsene) slik vi finner den hos Røvik (2007) og Czarniawska og Joerges (1996).

## **Oversettelsesformer**

Oversettelsesteorien peker på en lang rekke former for oversettelse. Oversettelse handler om evnen til å identifisere relevant kunnskap. Ved å se relevant kunnskap i aksjon som praksis (ferdigheter), kan disse gjennom oversettelsesmekanismer, uttrykkes som ideer. Det vil si at de blir objektivisert. Å kunne omforme og tilpasse slike ideer til egen virksomhet antas å være en viktig forutsetning for evnen til å skape gode, eller forbedrede praksiser (Røvik 2007). Oversettelsesteorien forteller noe bestemt om hva som preger selve overføringsaktivitetene. Er det for eksempel slik at ideer som oppfattes som gode, relativt uproblematisk og uten bearbeiding kan tas i bruk i eksisterende eller nye virksomheter? En slik forståelse betyr at oversettelsen fremtrer som en ren gjengivelse av den originale ideen. Ideen diffuseres fra et sentrum og spres til andre aktører i egen eller nye virksomheter. Den tas vel imot og får praktiske implikasjoner.

Antakelsen over er av det modernistiske og reformoptimistiske slaget. De som observerer en praksis er i stand til å objektivisere denne til en idé med stor nøyaktighet, og de som skal ta ideen i bruk får dette til, uten at sentrale elementer i den originale ideen blir borte. Dette er et isomorfisjonsargument (DiMaggio og Powell 1983). Er bare ideen god nok finnes det nærmest ingen grenser for hvor langt den kan spres i tid og rom. Tilnærmingen kobles til en forståelse av endringer som diffusjon (Latour 1986, Czarniawska og Sevon 1996).

Diffusjonsmodellen lover klare sammenhenger mellom idé og resultat, og indikerer styrbarhet. Men det finnes et betydelig empirisk belegg for at endringer skjer skrittvis og gjerne langs veier det er umulig, i instrumentell forstand, planmessig å kunne forutse (Lindblom 1979). Problemet med diffusjonsmodellen er at den i liten grad ser ut til

å forklare hva som faktisk foregår når endring finner sted. Det kommer godt frem i forestillingen om at ideer som reiser inn i en virksomhet kun kan berøres av den ved hjelp av distinksjoner som allerede er etablert. Derfor må organisasjonene forstås på andre måter. Dette betyr ikke at organisasjoner ikke kan opptre rasjonelt. Ifølge Lindblom (1979) ligger rasjonaliteten nettopp i den inkrementelle metoden. Det er energien aktørene tilfører prosessene underveis som får ideene til å bevege seg fremover, og som dermed kan bidra til forbedringer av eksisterende praksiser. Ved å forstå mer av hvordan slik energi tilføres, øker også muligheten for at energitilførselen kan styres. Det er samtidig viktig å understreke at energi ikke alltid er ensbetydende med positive drivkrefter. Endringsprosesser kan like gjerne preges av negativ som positiv energi. Dette handler om at oversettelsen kan innta ulike former. Skillet mellom diffusjonsmodellen og oversettelsesmodellen kan illustreres som følgende (etter Czarniawska 2005:107):

Tabell 2: Diffusjon versus oversettelse

Diffusjon	Oversettelse
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kraften kommer fra kilden til ideen.</li> <li>- Ideer reiser i et vakuum (friksjon er uønsket)</li> <li>- Den opprinnelige ideen forandres ikke på sin reise (forsøk på endringer betraktes som motstand)</li> <li>- Ideer som reiser, mottas og brukes tilnærmet ubearbeidet, de kopieres</li> <li>- Ideer kan skape mer like organisasjoner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kraften kommer fra hver enkelt aktør som oversetter ideer de kommer i møte/berøring med (det finnes ingen egentlig kilde til ideen)</li> <li>- Ideer kan kun eksistere ved at noen overfører de i kraft av å oversette de</li> <li>- I den grad en idé har kan ha en opprinnelse så vil alle former for spredning av den, endre den og tilføre det nye, nytt innhold</li> <li>- Mottakene organisasjon gjør noe med ideen</li> </ul>

Overføringsmekanismene preges av at det ofte er abstrakte, omformbare ideer som beveger seg, og at de derfor til enhver tid vil preges av de aktørene som får ideen til nettopp å bli til og reise. Funn fra empirisk forskning der oversettelsesteori anvendes, styrker den siste antakelsen (Nilsen 2007, Pettersen 2009). Ideer er immaterielle repre-

sentasjoner som kommer av og fra bestemte kontekster. Det som hentes ut av en sammenheng er en idémessig representasjon av en konkret praksis. Det er i oversettelsesmekanismene grunnen beredes for at den idémessige representasjonen kan reise. Ideer oversettes, og måten dette foregår på antas å ha betydning for funksjonaliteten ideene har når de etter hvert kan ta form av endret eller ny praksis. Oversettelse fører til overføring. Oversettelsesarbeid handler derav om alt fra å *forsøke å kopiere, legge til, trekke fra og omforme de opprinnelige ideene*, som i seg selv har sine røtter i praksiser som allerede eksisterer. Ideer som er lest ut av bestemte praksiser er ikke å forstå som forseglet i et initiert kraftsentrum. Ideens skjebne påvirkes av alle de aktører som ideen møter på sin ferd. Aktørene oversetter ideen. Dermed blir ideen til på sin reise. I kontekstene ideen berører finnes det andre ideer, aktører, tradisjoner og institusjoner ideene brynes mot (Sahlin og Wedlin 2008). Objekter støter mot objekter. Dermed blir endringer noe som finner sted i kampen mellom det etablertes grad av robusthet og det nyes grad av flyktighet.

Oversettelse betyr at ideer utsettes for en kontinuerlig tilførsel av energi. Energitilførselen betyr at ideer endres og omformes som en konsekvens av at de nettopp spres. Ideer som befinner seg innenfor et bestemt spredningsnettverk vil dermed bli promotert, modifisert, bremsset opp eller infiltrert av de aktørene som ideen spres ved hjelp av. Oversettelse er mekanismen som avgjør prosessene og utfallene av dem. Det er også slik at oversettelsen både kan være en intendert og en uintentert aktivitet. De forskjellige aktørene ideen møter på sin reise, vil alltid håndtere ideene på sine egne bestemte måter. Oversettelsesteorien bringer aktørene, deres interesser og forestillingsverden inn i analysen. Den logiske implikasjonen av resonnementet er at gode oversettelser øker sannsynligheten for vellykkede utfall (Røvik 2007).

I avhandlingsarbeidet er det oversettelsen som overføringsmekanisme som settes under lupen og den består av ulike former for semiotiske uttrykk som betinger potensialet for objektiviseringsprosessene idéskapingen består av. Hva skriver aktørene? Hvordan skriver de? Hva sier de? Hvem velger de å kommunisere med? Hva slags objekter

kommuniseres det ved hjelp av? Hvordan fungerer objektene? Hva slags forestillingsverdener er det som formidles eller utelukkes? Hvem inkluderes og hvem ekskluderes fra samtale? Dette handler også om hvem aktørene er. Svarene disse spørsmålene adresserer har betydning for vår forståelse av hvordan ideer skapes, spres, mottas og virker i de lokasjonene de lander i.

## **Konkretisering av oversettelsesformer**

Oversettelser skjer når aktører målbærer ideer ved hjelp av ulike typer objekter. Desto mindre objektflyktighet, desto større mulighet er det for at ideen tar form på en slik måte at den blir lagt merke til. Eksemplet med forskjellen på prat og tekst over kan være én illustrasjon. Hvordan ideer tar form gjennom bygningers plassering og arkitektoniske utforming kan være en annen. Over nevnte jeg hvordan objektene kan tenkes å bidra til overføring. Her utledes noen mulige utfall av hva som kan tenkes å foregå når overføringer finner sted. Vi kan se for oss flere former for utfall. Med utfall menes *ikke* bare resultatene av en oversettelsesprosess, men også formen oversettelsen foregår i. Disse vurderes i sammenheng ut fra oversettelsesteoriens forestilling om at formen eller måten oversettelsen foregår på, virker inn på de resultatene som til slutt blir produsert.

Hva er det egentlig som skjer når noe oversettes ut over den enkle metaforiske forestillingen om at oversettelse betyr å kopiere ideer fra en kontekst inn i en annen uten at meningsinnholdet endres? Den etter hvert store tilgangen på oversettelsesteoretiske betraktninger som den skandinaviske nyinstitusjonalismen byr på gir mange svar. Hva som skjer i selve oversettelsesøyeblikkene vil variere. Jeg ser for meg fem forskjellige analytiske kategorier.

### ***Oversettelse som kopiering***

Et utgangspunkt Røvik (2007) refererer til, er det som skjer når en aktør observerer en type praksis og forsøker å overføre denne uten endringer til andre typer praksiser. Ideen som vokser frem gjennom studiet av den originale praksisen skapes så nært inntil

denne praksisens faktiske uttrykk at man kan tale om at meningsinnholdet ikke endres. Ideen blir til og forsøkes overført til andre praksiser. Dette benevnes som *kopiering*. Det refereres til at flere empiriske funn kan tyde på at ideer beveger seg som kopier mellom ulike virksomheter og at ideer derfor spres, ikke bare innenfor like, men også mellom ulike typer virksomheter. En oversettelsesteori må ta høyde for at ideer faktisk kan bevege seg mellom ulike steder uten at essensen i meningsinnholdet endrer seg. Ideen ender opp som reproduksjoner av den opprinnelige eller originale ideen. Ideen virker innenfor rammene av en ny kontekst, men skal være lett å kjenne igjen når den sammenlignes med konteksten den ble hentet ut fra.

Røvik kobler denne formen for oversettelse til den mest stringente oversettelsestradisjonen, den som handler om å oversette ord for ord og linje for linje i den hensikt å unngå endring av originalen. Kopiering som ideal avhenger av den opprinnelige praksisens kompleksitet og transparens. Lav kompleksitet vil relativt uproblematisk antas å kunne bli innført i en ny virksomhet uten større endringer. Tiltak og prosedyrer som er sterkt lovregulert, og som derav styrer og innskrenker handlingsrommet til aktører i en ny kontekst kan for eksempel tenkes å preges av kopirelaterte aktiviteter. Innføringer av stringente dataverktøy kan også være uttrykk for ideer som antar kopieringens logiske trekk. Hvis for eksempel kommunene i Norge ble lovpålagt hvordan studiesenterarbeid skulle innføres og utøves, ville loven i seg selv kunne gi klare føringer på formen og innholdet i utøvelsen av dette arbeidet, altså en regulerende mekanisme ikke ulik den kommuner må forholde seg til i forhold til sitt ansvar for grunnutdanningene. Videre kan det også tenkes at kopiering vil være en mulig oversettelsesvei der konteksten ideen overføres fra, er svært lik konteksten ideen er tenkt overført til.

Kopiering representerer et på mange måter *modernistisk blikk* på endring. Forståelsen av kopiering trekker veksler på ideen om diffusjon, at organisasjoner som opplever suksess blir forbilder og derav kopieres eller forsøkes kopiert på steder og i organisasjoner som er mindre utviklede. Diffusjonsmekanismene ligner isomorfikategoriene slik DiMaggio og Powell (1983) beskriver dem. Isomorfi er den mekanisme som inn-



trer når noen vil etterligne andre. Det kan være tvangsisomorfi, at instruksjer, regler og forskrifter tvinger frem endringer. Det kan være mimetisk isomorfi der aktørene forsøker å kopiere noe de føler stor attraktivitet overfor. Det kan også være som en variant av den mimetiske isomorfi i form av profesjonelle standarder som fører til kopilignende aktiviteter. Det vil for eksempel kunne føre til at ideer som er hentet ut av profesjonelle sammenhenger forsøkes innført ut fra profesjonsfaglige begrunnelser i egen virksomhet. Nye arbeidsmåter som sertifiseres gjennom utdanningssystemer kan være eksempler. Men vi vet at mange praksiser bryter med de forutsetningene som her gis som eksempler på kopioversettelser. Oversettelse vil, som vi skal se, svært ofte være noe mer enn bare en gjengivelse av det originale (Røvik *ibid.*). Problemkomplekset disse betraktningene bygger på er særdeles godt beskrevet i litteraturen om stivhengighet jeg beskrev i innledningskapitlet. Det er ikke uten grunn at mange forskningsarbeider beskriver endringsforsøk som fiaskoer. Organisasjoner har gjerne en innebygd motstand mot endring i seg (Jacobsen 1998).

Som konklusjon kan det sies at ideer som oversettes i form av kopiering, må være *kontekstuavhengige*. Ideen er lett å allmenngjøre. Ideen beveger seg ved hjelp av kopiering og tar form som praksis i nye kontekster uten nevneverdige endringer. Det betyr igjen at ideer som oppleves som kraftfulle og riktige fører til stadig mer likeartede organisasjoner. Konvergens erstatter divergens. Men dette enkle bildet på endring gjennom kopiering utfordres fra flere hold.

### ***Oversettelse som modifikasjon av original idé***

I 1998 presenterte Røvik oversettelsesforståelser han kalte for delvis imitering og kombinerings, som han i 2007 har videreutviklet i fellesbetegnelsen, *det modifiserte modus* (Røvik 2007). Modifisering handler om tilfeller der man i oversettelsen enten legger til (adderer), eller trekker fra (subtraherer) sider ved den originale ideen. Hvis man gjør empiriske studier med utgangspunkt i en klart avgrenset idé, er jeg av den oppfatning at det er lettere å finne ut hvordan en idé kan utvides eller innskrenkes i forhold til opprinnelsen, sammenlignet med å se på hvordan ideer kan tenkes å bli flet-

tet sammen med andre ideer. I så fall blir forskeren en slags superperson med overblikk over alle typer ideer, slik at kombineringsen kan ses i aksjon. Sånn sett er begrepene modifisering ved hjelp av addering eller fratrekking, mer operasjonaliserbare. I den klassiske oversettelsesteorien snakkes det om å gjøre en idé hjemliggjort. Modifisering gjøres for å skape forståelse i mottakerorganisasjonen, enten dette skjer intendent eller uintentert.

Addering kan være tuftet på trekk i den originale ideen som i opprinnelseskonteksten tas for gitt, og som dermed vies liten eller ingen oppmerksomhet. Det kan være innleirede egenskaper i kulturen som ingen eller svært få funderer over. Når så disse egenskapene skal bringes ut og overføres som idé til andre, blir det viktig for oversetteren eller i oversettelsen, å tydeliggjøre hva det implisitte betyr for ideen. Dette handler om å gjøre det utydelige eksplisitt. Dermed betyr oversettelse at ideen får noe i tillegg til det opprinnelige, noe *adderet* til det eksisterende. Det kan føre til at det nye kan fremstå som bedre enn det opprinnelige, eller motsatt, at elegante og implisitte uuttalte nyanser blir visket bort som en konsekvens av at mer banale poenger kan vanne ut kjernen i originalen.

Å trekke fra noe kan være en annen side ved oversettelse som modifikasjon. Røvik sier at fratrekking betyr at noe som i originalen er gjort eksplisitt og konkret, i translasjonen kan bli borte. Dette minsker detaljeringsgraden i ideen. Det kan skje i tilfeller der trekk ved den originale ideen oppleves å stå i veien for allmenngjøring eller generalisering. Når den originale ideen mottas kan motstanden mot den være så stor at den må smis til på måter som gjør at den blir mer spiselig for den nye konteksten den har landet i. Ifølge Sevon (1996) følger gjerne organisasjoner en identitetslogikk når det oversettes. Det nye må betraktes som tilbørlig og kompatibelt med det som eksisterer.

Begge modifiseringsvariantene kan forstås som enten bevisste eller uintenterte. Aktører kan handle kalkulerende ved enten å legge til eller trekke fra egenskaper ved den originale ideen. Det kan være strategiske årsaker til det. Man ser at trekk ved opprinne-

lig praksis i liten grad kan innføres via en idé i en ny praksis. Men det kan også være at forhold ved det originale utelates uten at intensjonen om det, rent strategisk er til stede. Det kan for eksempel være at aktører ikke forstår alle sider ved den originale ideen, og at de derfor overser sider ved den.

Røvik henter inspirasjon fra de opprinnelige oversettelsesteoriene innenfor det litteraturvitenskapelige feltet når han bygger sine teoretiske resonnementer<sup>19</sup>. Jeg vil vise med et konkret eksempel hva en slik modifikasjon kan bety. Eksemplet er hentet fra en diskusjon som oppstod høsten 2007 i den norske dagsavisen Dagbladet om forfatteren Anne B. Ragdes litteratur. Den ble igangsatt av litteraturviteren Kjell Ivar Skjerdingstad, som ut fra et litteraturfaglig perspektiv beskrev Ragdes bøker som kvalitetsmessig svake. Hovedinnvendingen til Skjerdingstad var at Ragde fremstår som en forfatter med tekster som er ”pratsomme, plaprende og belærende”. Scener som i kvalitetsromaner inviterer leseren til refleksjon, undring og forventning, blir hos Ragde beskrevet som overtydelige. I den videre debatten bidrar religionsviteren Jeanette Sky, i den norske avisen Morgenbladet 31.august 2007 med en betraktning som støtter Skjerdingstads syn, der hun refererer til en scene i Ragdes bok ”Berlinerpoplene”. Sky er av den oppfatning at en scene hun betrakter som sentral i boka, er sterkt inspirert av en scene i boken ”Glassmenasjeriet”, av den nobelprisvinnende forfatteren Tennessee Williams. Hun betrakter scenen til Ragde nærmest som en *oversettelse* av Williams scene. Hun sier at Ragdes scene legger seg kloss inntil, eller som hun skriver, ”svært klossete oppå Williams”. Begge scenene dreier seg om en miniatyrfigur i glass av en enhjørning som mister sitt horn. Hos Williams handler det om en innestengt pike, Laura, som på sitt rom søker trøst i sin samling små glassminiatyrer hun har i et glasskap, og som hun pleier med stor omsorg og innlevelse. Når hun får en mannlig gjest, Jim, holder hun enhjørningen frem og sier: ”*Hold ham over lyset! Han elsker lys. Kan du se*

---

<sup>19</sup> Røvik (2007), viser i detalj frem en rekke referanser til feltet ”Translation Studies”. For inngående lesning om disse viser jeg til hans utlegninger her.

*hvordan lyset skinner gjennom ham?”* I Ragdes roman har en av hovedpersonene, Er-lend, en lignende forkjærlighet for små glassminiatyrer som også han har plassert i et glasskap. Ragdes scene er som følger:

*”Skapet skulle bli en strålende lysfontene skapt av en mann med hvite hansker og lykke i blodet. Han var i gang med hyllen for dyr og fugler og skulle løfte enhjørningen på plass, da den glapp fra hanskene og falt i gulvet. Med et skrik falt han ned på huk og løftet den opp til seg. Hornet i pannen var borte, men el-lers var den hel. Den var hel, men bare som en hest. Det magiske ved den lå igjen på parketten. (...) nå var den blitt en hest, en vilkårlig hest som ikke var symbol på noe annet en simpel og ordinær virilitet.”*

Hos Williams starter scenen med en dans Laura har med den mannlige gjesten og un-der dansen kommer de til å dytte borti bordet enhjørningen midlertidig er satt på, og dansen stopper:

*Jim: Var det ikke noe som falt ned?*

*Laura: Jo.*

*Jim: Det var vel ikke den vesle glasshesten med horn?*

*Laura: Jo.*

*Jim: Au,au,au! Er den gått i stykker?*

*Laura: Nå er den akkurat lik de andre hestene*

*Jim: Har den mistet...*

*Laura: ...hornet. Det gjør ingenting. Kanskje det betyr lykke.(...)(smiler) Jeg vil bare innbille meg at han har tatt en operasjon. Hornet ble tatt bort, og nå føler han seg ikke så – rar. Han kommer til å trives enda bedre sammen med de and-re hestene – de som ikke har horn...*

Jeg er enig med Sky, som betrakter Ragde sin scene som noe som er sett før, og som ligner noe stort, men som bare ligner, og aldri når opp til originalen. Likheten er til stede, men å vurdere hva som er addert, fratrukket eller bare å forstå som en kopi, kan-skje en blek en, forblir en utfordring. I svært mange oversettelser av ideer i organisa-sjoner står vi over de samme utfordringene. Når ideer reiser og skal tas inn i praksiser,

er det mange hensyn som skal tas. Forsvinner skjønnheten i ideen om den blir overtydelig, og derfor sin reformativ kraft? Ikke minst er det et poeng å vurdere hva som egentlig blir igjen av det originale. Ragde har så vidt meg bekjent, aldri tilkjennegitt at hennes glassminiatyrscene er hentet fra Williams' berømte skuespill. Kanskje er det hele en tilfeldighet? Kanskje ser vi ideer i aksjon uten at de egentlig er ideer.

Som konklusjon kan det sies at ideer som oversettes i form av modifikasjon er *kontekstsensitive*. Konteksten virker inn på en slik måte at en eller annen form for endring av originalen er uunngåelig. Erlingsdottir og Lindberg (2005) beskriver fenomenet ved hjelp av en omforming av DiMaggio og Powells isomorfibegrep. De bruker begrepet isonymisme, hentet fra gresk, som betyr "det samme navnet". Det vil si at man bevarer ideens navn, men at innholdet kan endre seg når det møter en ny praksis. Fratrekking og addering betyr at ideer ikke diffuseres når de reiser. I stedet åpner perspektivet for at ideer transformeres når de reiser. Det interessante blir å finne ut hva slags egenskaper ved ideer det er som faktisk legges til eller trekkes fra i forhold til hvordan ideene da kan bli mottatt og forvaltet. I begge tilnærmingene er oversettelse den sentrale mekanisme som inntreffer når noe forandres.

### ***Øversettelse som radikal omvandling***

Med radikal omvandling forstås ideer som tilskrives status som inspirasjonskilde. Det opprinnelige, som praksis, kan for eksempel oppfattes som både riktig og anvendelig, men lokale kulturelle særtrekk betyr at ideen i beste fall kun kan fungere som en inspirasjon for den adopterende organisasjonen. I 1998 brukte Røvik begrepet omsmelting om denne situasjonen (Røvik 1998). Omsmelting bringer tankene til en situasjon der ideer som, hos Latour, i beste fall kan ses som assosiasjonsskapende variabler (Latour 1986). Ideen flyter sammen med eksisterende praksiser og kan bli til bortimot ugjenkjennelige varianter av ideens utgangspunkt. Egenskapene ved ideen som skal overføres har stor betydning her. Det er lett å forestille seg at ideer som er komplekse og solid innvevd i eksisterende praksiser vanskeligere lar seg ta ut for overføring til andre praksiser. Hvis ideen i tillegg hører hjemme på det mer abstrakte uhandgripelige pla-

net, vil oversettelsen ha potensial i seg til å bringe ideen langt unna det originale uttrykket. Så trekk ved ideen kan spille en avgjørende rolle. I tillegg kan trekk ved selve implementeringsprosessen virke inn (Røvik 2007:317). Desto mer løst koblet prosessen er, desto større slingringsmonn i selve implementeringen. Vage abstrakte ideer åpner handlingsrommet i den adopterende organisasjonen. Eksemplet over, der Rogde leses mot Williams, kan kanskje også være uttrykk for en radikal omvandling? I tillegg handler dette også om kunnskapsnivået hos aktørene som arbeider med implementeringen. Hva kan de om ideen? Hvor godt kjenner de konteksten ideen skal settes inn i? Og ikke minst, hvor godt grep har de om selve translasjonsprosessene implementeringsarbeid alltid vil måtte preges av? Finnes det noen organisatorisk bevissthet omkring dette avgjørende normative poenget?

Som konklusjon kan det sies at ideer som oversettes i form av radikal omvandling, må være *komplett kontekstavhengige*. Konteksten ideen innføres i, påvirker den i så stor grad at den kan være vanskelig å kjenne igjen. Faren vil være at (alt) det den opprinnelige ideen ble ansett å representere en løsning for, har blitt borte. Igjen står man kanskje med et byggverk de ansvarlige for implementeringen egentlig aldri ville ha. Konteksten har utøvd sin vold på ideen og gjort den ugjenkjennelig. Det er lett å lese poenget her som en fiasko, forstått som at forsøk på å skape endring ved hjelp av nye ideer i slike situasjoner mislykkes. Men det er et poeng at ideen kan bidra til å sette fokus på andre, kanskje mer relevante problemer i organisasjonen, og at den derav tross alt kan ha sine virkninger.

### ***Oversettelser som aldri skjer i form av ikke-translasjoner?***

Oversettelsesformene over representerer min forståelseshorisont knyttet til særlig Røviks (2007) beskrivelser. I en forlenget refleksjon, inspirert av egne empiriske observasjoner, ser jeg for meg også en femte oversettelsesform. Presentasjonen representerer en forståelse av hvordan ideer, ikke bare kan tenkes å bli utsatt for oversettelser, men kanskje også ”overseelser”. Kjerneressonnementet ligger i en forestilling om at det fin-

nes noen etablerte persepsjonsrammer som avgrenser aktørens kognitive rekkevidde, altså et resonnement som peker direkte tilbake på SKI sin vektlegging av nettopp kognitivt baserte reguleringsmekanismer. Ideene befinner seg innenfor aktørens nære rekkevidde, men de vil ikke, eller klarer ikke å gripe dem. De er aktører, men de handler ikke. Utgangsteser er at ideer på reise har kraft i seg til å forandre virksomheter som ideene mottas i, når de kommer disse i møte. Men kan det ikke også være slik at en idé, enten intendert eller uintentert, passerer den konkrete praksis uten å sette nevneverdige spor etter seg? Det er dette poenget jeg forsøker å fange inn ved å noe retorisk kalle oversettelsesmoduset her for en ”ikke-translasjon”.

Resonnementet er inspirert av en klassisk artikkel om makt i organisasjoner, skrevet av Peter Bachrach og Morton S. Baratz (1963), og er kjent som teorien om ikke-beslutninger. I artikkelen fra 1963, utfordret de datidas maktforskning, primært Robert A. Dahls pluralistiske maktforståelse og Schumpeters elitistiske maktforståelse, ved å fremme en teori om at makt ikke bare handler om å studere hva som faktisk befinner seg på den politiske dagsordenen. Makt handler også om hva som ikke kommer frem i form av at noen enten mobiliserer for at forhold skal forbli som de er, eller at de ideer om noe som kanskje er nytt og bedre ikke fanges opp. Det kan ikke utelukkes at aktører kan være tjent med status quo. Bachrach og Baratz sier at makten som mobiliseres i forhold til beslutningsprosesser som befinner seg eksplisitt på den politiske dagsordenen, bare er å forstå som toppen av isfjellet. De mente derfor at forskere, ved hjelp av kvalitative teknikker, burde studere hva slags mekanismer det er som sorterer ut idéstrømmene. De sier om forskerrollen:

*...Then, by having analyzed the dominant values, the myths and the established political procedures and rules of the game, he would make a careful inquiry into which persons or groups, if any, gain from the existing bias and which, if any are handicapped by it. Next, he would investigate the dynamics of nondecision-making; that is, he would examine the extent to which and the manner in which the status quo oriented persons and groups influence those community values those political institutions which tend to limit the scope of actual decision-making to “safe” issues. (Bachratz og Baratz 1963:642)*

Noen ideer kommer på dagsordenen, mens andre aldri synes å gjøre det, selv om flere kan ha en bevissthet om ideens eksistens. De kaller denne formen for makt for maktens andre ansikt. Resonnementet mener jeg kan ha noe for seg i situasjoner der ideer reiser inn og utsettes for oversettelser i den forstand at de registreres (mer eller mindre intendert), men at de stenges ute fra den dominerende bias i virksomheten. Håndteringen blir en form for *ikke-translasjon*. Det kan tenkes situasjoner der ideer får en slik status. De verken kopieres, modifiseres eller utsettes for radikale endringer. De mer eller mindre overses og reiser forbi.

Det er to typer forklaringer som her kan tenkes å slå til. Den ene henspeiler på logikken om at det kun er det kognitivt tilgjengelige som kan fanges inn og utsettes for oversettelse. Det skjer ingen nykonstruksjon så lenge bevissthetens interne operasjoner ikke fanger opp hva som skjer. Ideen er ikke forstått og reiser forbi. I tillegg kan aktørene se seg bevisst tjent med ikke å bry seg, for eksempel i situasjoner der ideen forstyrrer de eksisterende regulative mekanismene. Det nye *frastøtes*. Dette er et kjent resonnement innenfor den klassiske gammelinstitusjonelle skolen i organisasjonsteorien (Selznick 1957). Organisasjoner er verdibærende og integrerte institusjoner som er motstandsdyktige overfor nye ideer. Ideene som kommer inn fremstilles gjerne som vage, enkle og kontekstløse oppskrifter som trenger seg på robuste institusjoner (Røvik 1998:147). Men det er kun i den første forklaringen av vi kan tale om en ikke-translasjon. Frastøting er, når det som begrep, kobles til en teori om oversettelse, en aktiv handling, og derav også en form for oversettelse. Som begrep er det derfor mulig at det mer hører til under fratrekingsparaplyen. Det vil si en forestilling om at nye ideer strippest ned i en slik grad at lite eller intet gjenstår. I min forståelse av ikke-translasjon er det først og fremst det kognitivt utilgjengelige som her vektlegges.



## Oversettelsesformer i dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsfaser

Oversettelsesformene som over er beskrevet antas å ha betydning både i løsrivelsesfaser og i implementeringsfaser, og vil derfor være et operasjonelt utgangspunkt for hvordan jeg studerer studiesenterideen. Et empirisk spørsmål vil være hvilke konsekvenser ulike oversettelsesmekanismer får. Hva betyr kopiering, fratrekking, addering, radikal omvandling eller ikke-translasjoner for idéhåndteringen og den konkrete praksis?

Oversettelsesteorien er uklar, alt etter hvilken forfatter som refereres, med hensyn til om oversettelse er noe som tilhører dekontekstualiseringsfaser, kontekstualiseringsfaser, eller alle fasene i ideers reise. Ifølge Czarniawska, Joerges og Sevon (1996) preger oversettelse alle fasene ideen reiser i. Røvik velger å gå nærmere inn på oversettelsesregler<sup>20</sup> som er ment for prosesser som har med primært kontekstualisering å gjøre (Røvik 2007). I forhold til dekontekstualisering fokuserer Røvik på strategidimensjonen ved selve løsrivelsesprosessen til ideen. Han skiller mellom hvordan ideer kan tenkes å bli henholdsvis *uthentet* eller *utbrakt av konkrete praksiser*. Utgangspunktet er eksistensen av en praksis definert som kunnskapsbaserte og rutiniserte former for arbeidsutøvelse. Når en slik praksis på et eller annet vis, som idémessig representasjon utsettes for overføringsforsøk til andre praksiser, er det egenskaper ved praksisen som vektlegges.

---

<sup>20</sup> Røvik bruker ordet regel om sin typologisering av oversettelsestyper. Ordet kan lede tankene mot en forståelse som utelukkende refererer til at aktørene er bevisste de prosessene de styres av, og som de selv er med på å styre. Men Røvik poengterer at regler også kan virke ubevisst inn på aktørens handlingsvalg. Denne distinksjonen ligger også til grunn for min tolking av hvordan oversettelser kan foregå. Det som de facto foregår kan sånn sett også finne sine forklaringer uten at aktørene som studeres selv gir eksplisitt uttrykk for at de har handlet bevisst ut fra regler eller mønstre de selv kjenner eksistensen til. Å snakke om oversettelsesregler er derfor primært noe jeg gjør som et analytisk grep jeg ønsker å speile mine empiriske funn opp mot.

Betingelser for allmenngjøring til idé handler om for det første praksisens *eksplisitetspotensial*. Er praksisen tungt innleiret og primært et uttrykk for taus kunnskap er eksplisitetspotensialet svakt. Det store mangfoldet med tilnærminger innenfor fagfelt som kunnskapsledelse er opptatt av denne dimensjonen som handler om strategier for å kunne gjøre taus kunnskap overførbar (Szulanski 1996, Edvinsson og Malone 1997, Bounfour og Edvinsson 2005). I forlengelsen av eksplisitetsdimensjonen står får det andre potensialet for dekontekstualisering i sammenheng med graden av kompleksitet i praksisen ideen hentes ut av. Desto enklere teknologi og desto færre aktører involvert, desto større vil potensialet for overføring være. Dette handler om hvor enkelt det er å lese ut faktorer av en praksis som handler om suksessgrad, og sammenhengen denne har med de handlingene praksisen preges av. Et tredje element er praksisens avhengighet eller innvevdhet i den konteksten den tilhører. Er praksisen ekstremt stedsspesifikk, reduseres dekontekstualiseringspotensialet.

Jeg mener disse tre dekontekstualiseringsdimensjonene kan relateres til mine mer allmenne betraktninger om former for oversettelse, slik de over er presentert. Egenskapsbeskrivelsene sier noe om hva som kan foregå i selve oversettelsen. Jeg vil derfor behandle oversettelsesformene eller reglene som Røvik kaller de, som analytiske verktøy i *alle* fasene av en idé's reise, slik Særlig Czarniawska anvender begrepet (Czarniawska 2005). Eksplisitets-, kompleksitets-, og innvevdhetsdimensjonen er, som analytiske begrep, etter mitt syn også mulig å anvende på kontekstualiseringsprosessene. I den sammenhengen tilfører Røvik resonnementer som går på selve løsrivelsesstrategiene, i form av det nevnte skillet mellom uthenting og utbringning. Måten ideen bringes ut eller hentes ut på, sies så å ha betydning for hvordan praksiser i realiteten oversettes til ideer.

Uthenting skjer når aktører utenfor organisasjonen ser en praksis som de på ett eller annet vis vurderer som nyttig å videreformidle i form av å skape og spre en idé. Praksisen vil vanligvis oppfattes som så god at den skal fange nok oppmerksomhet til at noen ønsker å hente den ut og gjøre arbeidet som skal til for å allmenngjøre praksisen

som idé. Videre er uthenteren opptatt av å finne ut *hvorfor* praksisen er god. Dette handler om å beskrive nøkkelegenskaper ved praksisen som gjør at den senere nettopp kan fange oppmerksomhet som idé. Slik jeg ser det kan uthenting foregå innenfor rammene av de fire oversettelsesreglene jeg over har beskrevet. Røvik (2007) gir selv et eksempel på en uthentingsprosess, der et konsultentselskap, når de studerer det de definerer som beste praksiser, bruker en teknikk der et stort antall innleirede empiriske prosesser reduseres til et sett med noen grunnleggende prosesser. Jeg kan ikke tolke dette som noe annet enn at måten det jobbes på i utgangspunktet må være ut fra en *fratrekkingslogikk*. Det empiriske mangfoldet i den vellykkede praksisen må forenkles, og sider ved praksisen må derfor kategoriseres i noen, gjerne forhåndsoppstilte, kategorier for hva som oppfattes som den beste praksis.

En annen vinkling presenteres ved å se på trekk ved situasjonen når ideer *utbringes*. Utbringning betyr at aktører innenfor organisasjonen fungerer som idéformidlere. De omskriver sin egen praksis og bringer den ut til et bredere publikum i form av ideer. Når praktikere (for eksempel suksessrike fotballtrenere) sprer sine erfaringer, fungerer de som utbringere av praksiser de selv er en del av, og tror sterkt på. Utbringere har en annen posisjon enn uthentere. De er innleiret i sin egen praksis på en annen måte, og utbringning som analytisk ståsted antas derfor å by på en annen måte å forstå dekontekstualisering på. Prosessene som trer frem mener jeg kan forstås ved hjelp av de samme oversettelsesreglene jeg har presentert. Men det kan være en nærliggende hypotese å tro at utbringere, i større grad enn uthentere, faktisk søker å fortelle så eksakt som mulig hva slags erfaringer de sitter på, og at denne måten å oversette på dermed kan forstås som å etterstrebe *kopiering* av egen praksis. Men også her kan selve *fortellingen* om egen praksis preges av både fratrekking og addering. Ønsket om å fremtre som entydig og klar kan føre til at fortellingen etterrasjonaliseres. Noe må holdes unna, mens noe må legges til for at attraktiviteten skal opprettholdes.

Min konklusjon er at Røviks fire oversettelsesformer kan fungere som analytisk blikk for prosesser som *både* preger dekontekstualiseringsfasen og kontekstualiseringsfasen

av en idé's reise. I tillegg har jeg anført en femte variant som også kan brukes som mulig analytisk blikk for hva som reelt kan tenke så skje i ideers møte med konkrete praksiser, at de rett og slett reiser forbi.

## **Oppsummering om oversettelsesformer**

Jeg har tatt utgangspunkt i Røviks oversettelsesformer (2007), og mener at disse sammen med innsiktene fra idémodellen til Czarniawska og Joerges (1996), samlet gir et solid fundament for hvordan en teori om endring gjennom oversettelse kan operasjonaliseres. Jeg har i tillegg dratt veksler på ANT for å synliggjøre hva slags mekanismer som trer i kraft når oversettelse er en realitet. Samtidig kan det leses ut av fremstillingen at kategoriseringene til Røvik påkaller ytterligere avklaringer. Jeg har derfor anført en femte form for oversettelse som noe retorisk har blitt beskrevet som en form for ikke-translasjon. Tanken er at det kan finnes aktører som aldri fanger opp ideer som passerer dem på sin reise. Et slikt fravær av oppmerksomhet kan ha betydning for hvordan en idé får sin behandling.

Eksemplet med Rogde versus Williams er ment å vise hvor vanskelig det kan være å lese empirien som uttrykk for hendelser som kan knyttes til enten den ene eller andre oversettelsesformen. I tillegg påkaller fremstillingen avklaringer knyttet til hvordan de ulike oversettelsesformene kan plasseres inn de ulike fasene av en idé's reise. Røvik har omtalt oversettelsene som regler. Disse reglene har han beskrevet i et eget kapittel som omhandler selve kontekstualiseringen av ideer. Samtidig sier han at ideer også oversettes i dekontekstualiseringsfaser, men uten at han dermed velger å gyldiggjøre reglene overfor denne fasen. Jeg er av den oppfatning at de fire translasjonsformene kan gjøres gjeldene i alle faser av en idé's reise, og vil derfor fronte beskrivelsene som et verktøy for analyse i hele kjeden av oversettelsesaktiviteter. Tilbud blir til gjennom oversettelser. Overføring og mottak betinges av at oversettelser skjer, og ideens skjebne er en konsekvens av de oversettelser den har blitt utsatt for på sin reise. Det nyinstitusjonelle paradigmet i skandinavisk organisasjonsforskning har en intensjon om å forklare, ikke

bare hva som skjer med hensyn til ideer som et tilbud, men også hva som skjer når ideer overføres og mottas. Oversettelse preger hele denne kjeden med aktiviteter (Czarniawska 2005).

I et empirisk orientert arbeid beskriver Røvik (2007) en tilnærming som skal fange realitetene ved organisatoriske endringsprosesser bedre enn klassiske modernistisk-rasjonelle teorier og etablerte sosialkonstruktivistiske teorier gjør<sup>21</sup>.

Tilnærmingen er beskrevet som *pragmatisk institusjonalisme*. Det er dette perspektivet som innrammer Røviks oversettelsesteori som over er presentert. I forhold til overføring og mottak av organisasjonsideer fremmes det her et syn på endringer som drives frem av aktører som har konkrete, reelle problemer å forholde seg til. Samtidig er løsningene på problemene som ønskes tatt i bruk, ved nærmere ettersyn, å forstå som sosiale konstruksjoner. I en pragmatisk fortolkningsramme, betyr det at ideen kan ha en rasjonalitetsdimensjon ved seg. Den pragmatiske institusjonalismen fokuserer på grunnleggende tvetydigheter i alle ledd i en endringsprosess, fra tilbudssiden til overførings- og mottakssiden. I alle ledd foregår det oversettelser. Med oversettelse forstås også prosesser der ideer overføres mellom organisasjoner, men siden ideene er repre-

---

<sup>21</sup> Modernistisk-rasjonelle organisasjonsteorier viser, som samlebetegnelse, til et syn på endring som en konsekvens av veloverveide rasjonelle analyser der en har funnet frem til bedre metoder for organisering, styring og ledelse av organisasjoner som så relativt smertefritt søkes implementert. Teoriene forklarer endring ut fra en fremskrittsoptimisme med stor tro på at endringer lar seg styre i ønsket retning. Grunnlaget er en vitenskaps- og kunnskapsoptimisme der vitenskapens rolle blir å avdekke hva slags styrings- og designgrep som virker best under ulike betingelser. Praktikerne kan så, nærmest på et vitenskapelig grunnlag velge den oppskriften som beviselig er den beste. Kjente teoretiske bidrag er alt fra Taylors klassiske Scientific Management teori fra begynnelsen av 1900-tallet, til Simon og Marchs beslutningsteorier fra 1960-tallet. Den nyrasjonalistiske tenkningen i norsk statsvitenskap og de instrumentelle styringsmodellene som der ble utviklet på begynnelsen av 1990-tallet kan også nevnes (Egeberg 1990,1997). I teksten over kan også diffusjonsmodellen til en viss grad relateres til en slik rasjonalistisk forståelse ved at ideer her tenkes skapt i et kraftsentrum de smertefritt spres ut fra. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet representerer en forståelse av endring som peker i motsatt retning av de modernistiske teoriene. Grunntesen er at organisasjoner har sitt virke i kontekster som ikke er naturgitte, men sosialt konstruerte, eller som jeg forfekter det, at de er konstruert sosialt. Organisasjoner må til enhver tid ta hensyn til hva som oppleves som akseptable, tidsriktige handlingsformer og handlingsrammer. De påvirkes av sine omgivelser. Det betyr at organisasjoner ikke bare er produktivitetssøkende målmechanismer, men også uttrykker samtidas rådende symboler og meninger. Både den amerikansk inspirerte nyinstitusjonalismen og den skandinaviske nyinstitusjonalismen har sin forankring i den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen, men nyanser finnes, noe dette kapitlet viser frem.

sentasjoner, består overføringen av noe mer enn transport og rene diffusjoner. Overføringen preges av oversettelser og dermed endringer, og som vi skal se nedenfor, også i forhold til hva slags virkninger ideer kan ha. Slik jeg leser dette, handler det om at organisasjoner blir påvirket av rådende sosiale konvensjoner. De er stivhengige slik både RCI, HI og SKI beskriver disse sammenhengene.

Ifølge Røvik (2007) forholder ikke organisasjoner seg ukritisk til alt som er preetablert. Pragmatisme betyr at oversettelsene i seg selv uttrykker en opptatthet av å skape noe som er bedre enn det eksisterende. Den modernistisk rasjonelle forståelsen utfordres ved at han mener at oversettelser ikke behøver å forløpe langs en top-down orientering, der toppladelsen bestemmer hvilke og hva slags ideer som får lov til å komme inn i virksomheten i en mer *hierarkisk orientert styringskjede*. I stedet fokuserer han for det første på at det finnes en rekke *utviklingsarenaer* som bidrar til å forme til ideene som kommer inn i virksomheten fordi slike arenaer aktiverer aktørene ideen kommer i berøring med, det være seg møter, kurs, konferanse, seminarer og lignende. Ideen påvirkes og formes til underveis, mens implementeringsarbeidet faktisk foregår. Det betyr for det andre at det blir vanskelig å operere med masterversjoner av ideen. Aktørene ideen kommer i berøring med kan tilskrive begrepene som bærer fram ideen ulike egenskaper, og det utvikles derav flere versjoner av én og samme idé. Det kan for det tredje bety at ideen gjennomgår faser der den i det ene øyeblikket materialiseres i konkrete praksiser, for i det neste, igjen bli kastet ut i mer abstrakte fortolkningsprosesser. Røvik beskriver dette som en forståelse av oversettelser som *spirallignende prosesser*. En idé kan over tid utvikles til å bli mer utydelig enn den opprinnelig var, etter hvert som flere aktører kommer i berøring med ideen, og skriver sine egne oversettelsesversjoner inn i den. For å understreke poenget ytterligere trekker Røvik veksler på, for det fjerde, en soppmetafor. Med dette mener han at det empirisk ofte viser seg å være vanskelig å spore oversettelser som direkte overleveringer. Det ser ut til, sier han (2007:300) ofte å forholde seg slik at ideer springer ut rundt omkring mer eller mindre til samme tid som sopp springer ut i skog og mark om høsten, noe han kaller

for soppmodellen. Årsaken sier han å være at aktører opptrer i en slags ”enactment-form” (Weick 1995), der de fanger opp vage idéstrømninger i omgivelsene, uten at de helt konkret kjenner til alle innholdskomponentene idéstrømningene består av. Men de agerer og skaper sine egne konkrete versjoner av dem. På samme måten som soppspirene ”sanser” at tiden er inne for å springe ut, tar organisasjonene tak i utydelige ideer som flyter rundt, og konstituerer etter hvert egne lokale og konkrete varianter av disse fordi de ”sanser” at tiden er moden for nye grep. Konsekvensen blir at ideene som reiser inn oversettes på mange forskjellige måter.

## **Kritiske betraktninger om oversettelsesteorien**

Som verktøy for analyse av endringer har oversettelsesteorien vunnet stadig sterkere hegemoni. Et godt eksempel på det er hvordan retningen anvendes i flere avhandlingsarbeider av organisasjonsteoretisk karakter (se for eksempel Erlingsdottir 1999, Nilsen 2007, Pedersen 2009). Likevel bærer retningen på uklarheter. I det følgende tar jeg for meg to sider ved teoribyggingen jeg oppfatter som tidvis uavklart. Hensikten er å gjøre retningen klarere og utvikle den videre i forhold til hvordan den kan brukes som verktøy for å kaste lys over avhandlingens empiriske materiale (og kanskje også andre forskeres empiriske arbeider).

Først ser jeg nærmere på det flere benevner som teoriens manglende innfrielse av forventninger knyttet til hvordan den kan forklare hva som foregår på innsiden av organisasjoner som er i endring, forstått som et fokus på *organisatoriske mikroprosesser*. Deretter tar jeg for meg teoriens *mangelfulle grunnlagsteoretiske koblinger* til allmenne sosialteoretiske betraktninger. Jeg mener at retningen blant annet burde leses tettere inntil den innsikt som gis i modere systemteori, med særlig vekt på bidrag fra Niklas Luhmann (1997). Heri ligger mekanismer som kan bidra til å nyansere hva som ligger til grunn for selve oversettelsesaktivitetene i organisatoriske settinger.

## **Oversettelsesteoriens mangelfulle empiriske forankring til mikroanalyser**

Oversettelsesteorien har fremdeles et uløst potensial som verktøy for analyse av organisatoriske mikroprosesser. Dette poenget nevnes også hos Nilsen (2007), som skriver at teoriens ambisjoner som verktøy for å studere hva som skjer inni organisasjoner i liten grad har blitt innfridd gjennom empiriske studier. Studiene har hatt en tendens, sier hun, til å ende opp som utfallsstudier, altså hva som har blitt resultater av prosesser, uten å forstå hva slags handlinger som har ledet frem til resultatene. Denne typen innvendinger finnes også hos Larsen og Kvålshaugen (2008), som poengterer at den skandinaviske nyinstitusjonalismen har flagget et fokus på hva som foregår på innsiden av organisasjonene når ideer møter praksis, men at det så langt mangler gode eksempler på hvordan teoriene faktisk fungerer som analyseverktøy i møtet med reelle praksiser. Røvik skiller mellom skapere av ideer (push-siden), og søkere av ideer (pull-siden). Han har i sine arbeider hatt størst fokus på pusherne. Forholdet mellom push og pull-siden er så langt underkommunisert, og den pragmatiske posisjonen som teoretisk ståsted har dermed i liten grad blitt testet. Mye av forskningen har blitt stående på dørterskelen for å kikke inn, uten å gå dypere inn i materien ideene er tenkt å endre de eksisterende praksisene til. Selv om teoribyggere som Røvik beskriver oversettelsesteorien som mikroorientert og empirinær, har toneangivende forfattere i liten grad presentert tunge empirisk orienterte arbeider som understøtter teoriens relevans. Jeg mener likevel at teoriutviklingen har noe for seg, og at kritikken først og fremst må leses som en kritikk av at uttestingene av de skandinaviske bidragene hviler på få empiriske bidrag, mer enn at teorien i seg selv kommer til kort.

Et viktig premiss i den skandinaviske nyinstitusjonelle teoribyggingen synes å være at aktører forstås som enhetlige (Nilsen 2007). Minste felles multiplum er organisasjonen som enhet (se for eksempel Sevon 1996 og Røvik 1998). Organisasjonsteorien slik den har blitt utviklet hos skandinaviske nyinstitusjonalister, har vært preget av deres faglige ståsted, der fokus ligger på organisasjonsnivået som analyseenhet. Det er mellom

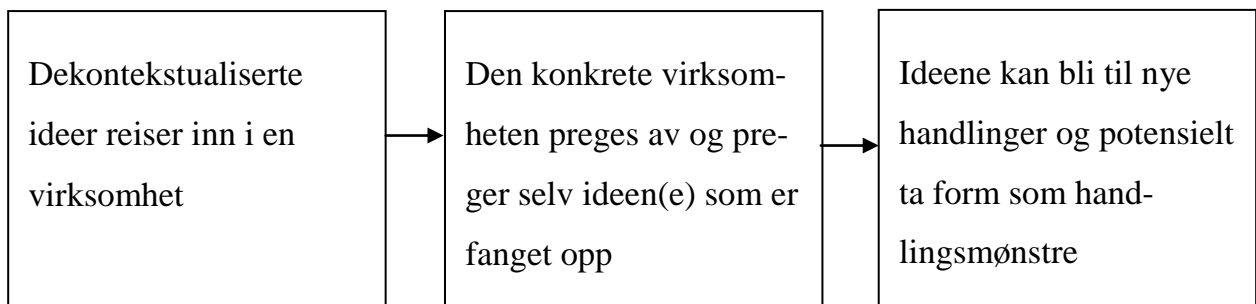


organisasjoner at ideer reiser, og i mindre grad mellom individer, og i hvert fall ikke mellom individer inni organisasjonene. Grunntonen i Røvik sin siste monografi fra 2007 representerer heller ikke de store nyanseringene mellom organisasjon og individ. Er det da ikke slik som Nilsen (2007) sier, at vi også må lete *inni* organisasjonene for å forstå hvordan ideer preger endringsmekanismer som er i aksjon, eller som Scheuer (2006) poengterer, at Røvik sin oversettelsesmodell primært konstruerer utfallskategorier? Det kan være hva som skjer mellom forskjellige avdelinger, mellom politikk og administrasjon, hvordan ulike nivåer i organisasjonen agerer, og hvordan forskjellige lokale praksisfellesskap kan tenkes å oppleve, og persipere ideer på forskjellig vis, som kan avgjøre hvordan ideer til syvende og sist preger praksisfellesskapet. Sentrale teoribidrag som gjennomgående har blitt referert i dette kapitlet (Czarniawska, Sevón, Joerges, Sahlin og Røvik) fronter alle ambisjoner som peker i retning av å forklare hva som preger de indre aktivitetene. Men bidragene har, slik det blant annet skrives i en bokanmeldelse av Røviks monografi (Larsen and Kvålshaugen 2008), hatt en tendens til å ende opp med å se nærmere på hva som foregår på utsiden av organisasjonene. Larsen og Kvålshaugen sier at hovedfokus lett havner på overføringer av ideer fra utsiden og inn, og at forskningen i langt mindre grad har vært opptatt av hva som rører seg inni dagens organisasjoner.

Hva slags prosesser er det inni organisasjonene som gjør at de blir mottakelige for organisasjonsideer, og at ideene faktisk kan få en sentral betydning for virksomhetens overlevelsessevne? Kritikken er etter mitt syn berettiget, og påkaller både teoretiske og mer empirisk orienterte arbeid som kan kaste lys over hva som faktisk foregår på innsiden av ulike typer virksomheter. Dette er et møysommelig arbeid fordi en da gjerne må bevege seg fra overordnede kvantitative metodiske tilnærminger, til selv å ta en kvalitativ bolig i det indre livet i de virksomheter man ønsker å studere nærmere. I Røvik sin siste bok (2007, kapittel 14) syns jeg mangelen illustreres ved at han selv anvender gamle empiriske data av kvantitativ karakter, når han skriver om hva som kan prege den gode oversetteren *i aksjon*. Kapitlet byr i seg selv på spennende oppskrifter

på hva som bør være egenskaper ved gode lokale oversettere. Beskrivelsen kan leses som et normativt teoretisk bidrag, men synes samtidig å være sporadisk fundamentert med empirisk data. Mikroprosessene er altså fremdeles, også når dette skrives, i liten grad fremhevet i form av empiriske studier. Dette har, ifølge Nilsen, ledet den skandinaviske nyinstitusjonalismen inn i ytterligere et dilemma, at man har hatt en tendens til å ende opp med empiriske studier der utfallet av prosessene beskrives, uten at man har greid å fange inn prosessene som har ledet frem til utfallene. Denne forskningen, gitt at Nilsen har rett, har dermed hatt en tendens til å bli mindre interessant. Det man har endt med er å bruke oversettelsesteoretiske bidrag ved å se på hva slags oversettelsesregler som har blitt anvendt, mer enn å finne ut av hva slags prosesser i selve oversettelsene det er som skaper resultater av ulik karakter. Følgende figur kan illustrere poenget med å se ideer som prosess og resultat:

Figur 2: Ideer som prosess og resultat



Figuren viser til at ideer kan reise inn i virksomheter og at de former for oversettelse jeg over har presentert (reproduksjon, modifikasjon og radikal omvandling) kan ende opp med å si noe om selve utfallet. Et utfall kan være at en idé har blitt kopiert og at resultatet er at virksomheten bruker ideen forholdsvis ubearbeidet fra sin opprinnelse. Selve prosessen har blitt borte, og vi vet fremdeles like lite om hva aktørene i den enkelte organisasjon gjør med ideene. Dermed er tautologiske forklaringer like om hjørnet. Ser man etter kopiering, finner man det gjerne. Spørsmålet man da må stille seg er om oversettelsesteorien likevel kan anvendes som et verktøy til å forstå *hvorfor* utfall

blir som de blir? Mitt svar er et ja til det, siden jeg i denne avhandlingen nettopp har valgt å bruke teorien som mitt analytiske verktøy. Jeg er av den oppfatning at det ikke er selve teorien det er noe galt med, men at det handler om anvendelsesmåtene. Det går an å forstå også prosesser ved hjelp av begrepene reproduksjon, modifikasjon og radikal omvandling. Arbeidet som foregår, og som alltid vil lede mot et resultat, kan fanges inn ved detaljrikdommen som ligger i dette begrepsapparatet, særlig hvis man slik jeg i dette kapitlet forfekter, anvender oversettelsesformene *både* på dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsfasene i en idéns reise, og videre retter blikket mot hvem aktantene i feltet er, og ikke minst hva aktantene i feltet gjør (slik ANT forklarer oversettelse). Hvis for eksempel arbeid som gjøres er et forsøk på å kopiere noe som et annet sted tolkes som en suksess, trenger selve resultatet likevel ikke å bli en kopi. Ved å vinkle tilnærmingen på denne måten kan mikroprosesser fanges inn på andre og bedre måter, noe som er min ambisjon her. Jeg velger å flytte fokus fra høyre til midtre boks i figuren over, men har skissert et plott som kan leses som en hypotese om at det som foregår i den midtre boksen også er avhengig av hva som skjer i de to andre boksene. Plottet kan leses ut av måten jeg har stilt mine to forskningsspørsmål på. Det er etter mitt syn det empiriske materialet teorien anvendes på som vil være avgjørende for hvorvidt det er prosessene eller resultatet det fokuseres på. Spissformulert vil jeg velge å si at organisasjonspraksiser i utgangspunktet alltid vil kunne anses som prosesser. Enhver fase og ethvert stykke arbeid utgjør øyeblikk som inngår i en større helhet. Å operere med et skille mellom prosess og resultat er en kategorisering som kan gjøres eksplisitt, men som kun kan følge naturlig av en aktiv definisjon av hva som tilhører den ene eller andre dimensjonen. Når en forsker kategoriserer det handlende aktører gjør som resultater, er det forskerens definisjon som er den styrende faktoren. Men et resultat kan i praksis også vurderes som et ledd i en prosess som kan tenkes å føre til nye resultater. Det hele blir et spørsmål om hva som empirisk kan defineres som henholdsvis prosess eller resultat. Det finnes eksempler på inntak til prosesstudier, der organisasjoners håndtering av ideer eller oppskrifter nettopp blir studert med et prosessorientert blikk. Gabrielsen og Moldenæs' (2002) studie av innføring av kvalitets-

sikring og etisk regnskap i fiskeriindustrien, viser at slike ideer gjennomgår bearbejding underveis, der aktører på mikronivået aktivt bruker kopierings-, og modifiserings-, og omsmeltingsstrategier. Deres funn tyder på at oversettelsesaktivitetene preges av ulike tilnærminger alt etter hvilken fase i prosessene aktørene er inne i.

Jeg holder på kategoriene, men mener likevel at Nilsen (2007) og Scheuer (2006) har poenger i forhold til selve mikroforståelsen som er innbakt i oversettelsesreglene, eller rettere sagt, mangelen på denne. Det er i mangelen på utdypninger av hva prosessene består i, jeg ser de største svakhetene ved den oversettelsesteoretiske tilnærmingen. Den skandinaviske nyinstitusjonalismens tilbøyelighet til å innta et enhetlig aktørperspektiv, har muligens skygget for dypdykk inn i disipliner som kan utdype mekanismer som kan si noe om det indre liv på mikronivået. Det er derfor et poeng for meg å presentere noen tanker om hva et slikt liv kan tenkes å bestå i, uten at jeg dermed forlater mine grunnleggende oversettelsesformer. Betydningen av oversettelsesprosesser på organisasjonsnivå må ha blick for enkeltaktørene. Derfor er det også et poeng at teorien tar høyde for denne dimensjonen. Nilsen (2007) sier utfordringen løser seg selv når selve prosessene studeres, fordi man da vil få frem et bilde av hvordan enkeltaktører kan tenkes å virke inn i forhold til oversettelser som kan føre til endring. Men jeg mener det likevel er et poeng at datamaterialet som studeres kan forstås i lys av teoriene som anvendes. Derfor bør teoriene også bygge inn denne dimensjonen, og ikke ved sin taushet om fenomenet, utelate den.

I en fremstilling av Schneider (1987) påstås det at vi, for å begripe hva som egentlig foregår innenfor rammene av formelle organisasjoner, må forstå at det er *"The people that make the place"*. Schneiders hypotese er at det er egenskaper ved menneskene i organisasjonene som er den viktigste faktoren for hva som foregår inni organisasjonen. Det er menneskene som definerer hvordan en organisasjon er, hvordan den ser ut, og ikke minst hvordan den oppfører seg. Omgivelsene har betydning, teknologier har betydning, og ideer som reiser inn og ut av organisasjonene har betydning, men menneskene er de viktigste aktørene. En av aksjonsforskningens sentrale bidragsyttere, Kurt

Lewin (1951), sa at atferd er en funksjon av personer og omgivelser, som algebraisk uttrykt ble satt opp på følgende måte:  $B=f(P,E)$ . Schneiders tese er at omgivelsene er en funksjon av at personer opptrer i dem, algebraisk uttrykt som:  $E=f(P,B)$ , altså et fokus som vender om på Lewins vektlegging av strukturelle innflytelsesmekanismer. Hos Scheider er omgivelsene et produkt av menneskelige handlinger. Mennesker kan ikke skilles fra de omgivelsene de opptrer i, fordi de selv *er* en del av omgivelsene. Mennesker som blir del av en organisasjon opptrer på bestemte måter fordi de på et eller annet vis finner organisasjonen attraktiv, de er innrullert i den. Attraksjonen må samtidig være preget av en slags gjensidighet siden personen forblir (inntil videre) en del av organisasjonen. Oppstår det et ønske om tilbaketrekking, må det forklares ut fra at man ikke lenger føler at man passer inn.

Dette kan sammenlignes med passasjepunktene slik Moser og Law omtaler de. For at organisasjoner skal bli enhetlige aktører krever dette gode passasjepunkter. Det som skjer med gode passasjer er dermed at organisasjonene utvikler en samstemthet. En bestemt gruppe aktører opplever bestemte organisasjoner og deres virke som attraktiv, og trer derfor inn i dem, eller vice versa. At organisasjoner dermed kan betraktes som relativt homogene, må derfor forklares ut fra at aktørene som utgjør dem a priori, er homogene. Dermed kan organisasjoner oppfattes som enhetlige aktører. Det er ikke snakk om at aktører kommer inn i organisasjoner og blir formet av dem. Tilnærmingen forteller at organisasjonene er aktørene i dem. Mekanismen kalles for attraksjon-seleksjon-friksjon modellen<sup>22</sup>. Dette har betydning for hvordan selve oversettelsene foregår siden det er *folket der* som skaper handlingene ("People make the place!"). Aktørene som oversetter er viktig å forstå for å skjønne hvordan ideer reiser inn og ut av virksomheter, og ikke minst hvilken innflytelse ideene kan tenkes å få.

---

<sup>22</sup> ASA-modellen er navnet organisasjonspsykologer bruker (Attraction-Selection-Attrition).

Ved å studere organisasjoner ved hjelp av kvalitative metodiske grep kan detaljene som er i de *kontinuerlige* endringene tre frem, og dermed også hvordan ideer reelt sett blir oversatt og hvilke konsekvenser dette får for de resultater virksomheten produserer. Oversettelsesteorien er i følge Weick og Quinn (1999), ment nettopp å fange opp det kontinuerlige som preger organisasjonene. Ideene representerer sjeldent revolusjoner. Langt de fleste studier viser at ideer som reiser inn i organisasjoner lever et liv i sterk konkurranse med de daglige rutiniserte aktivitetene. Dette poenget peker tilbake til mitt utgangspunkt, at ideens kraft må forholde seg til stivhengigheten som alltid vil finne sted innenfor rammene av organisatoriske aktiviteter. Oversettelsen er i hendene på folkene som bemanner feltet. Men for å forstå hva som skjer må forskningen bevege seg ut i dette feltet, noe som er hovedinnvendingen mot oversettelsesteorien, slik blant annet Nilsen (2007) og Scheuer (2006) beskriver den. En underkommunisering av disse aspektene betyr ikke at teoriene er gale, men at de kan videreutvikles ved at det tas høyde for innsikt fra perspektiver der individet står klarere i fokus. Når ideer skapes, overføres og mottas, er det *individer* som via passasjer rulleres inn i prosessene. Ideens attraksjonsnivå har betydning for både produksjonen, overføringen og mottaket av ideen. Er friksjonen stor i en eller flere av disse fasene, reduseres ideens kraft som faktor for endring, og påvirker derav seleksjonsmekanismene i organisasjonen eller innenfor det organisatoriske feltet ideen reiser i.

Sammenkoblinger mellom resonnementene over og oversettelsesregler kan gi prosessinnsikt og derav kaste lys over forskningsspørsmålene jeg tar opp. Men det må samtidig vurderes om endringer gjennom mottak av nye ideer kan være av det revolusjonære slaget, et episodisk fenomen som får stor oppmerksomhet. Slike endringer er gjerne frembrakt av kriser, men de fleste ideer om organisering og retningsendringer synes for det meste å være innslag som best kan vurderes som kontinuerlige endringer som eksisterer på siden av de daglige rutiniserte gjøremålene. Poenget med å fange opp de kontinuerlige endringene peker tilbake til empiriske studier som viser at det innenfor én og samme organisasjon kan finnes mange aktører, eller som Meyer (2007:791-792)

er inne på, at det finnes mange mennesker eller grupper med folk som har interesser og derav forsøker å influere egne liv. Han poengterer at den utstrakte bruken av begrepet ”aktør”, kan villedde oss til å tro at individene ikke betyr noe fordi aktørbegrepet, slik det har tatt form innenfor det nyinstitusjonelle paradigmet, har hatt en tendens til å innleire menneskene *i større* strukturer og kulturer av et eller annet slag. Prosessene, sier han, må forstås som å bestå av *interne nyanser* og større stridigheter mellom enkeltindivider, avdelinger, praksisfellesskap osv. Det er kanskje i *konfliktene* internt (og eksternt) at endringene tar form. I brytningene og spenningene mellom aktørene *i organisasjonen* foregår oversettelsene, enten de er av bevisst eller mer ubevisst karakter. Aktører er også individer. Individene anstrenger seg hele tiden for å følge med i de prosessene de er berørt av, og selv berører. De er aktører, men det betyr nødvendigvis ikke at det de gjør gir resultater. Som Meyer sier det:

*”In an expanding and globalized world society, people and groups everywhere seem to be eager to be actors – this often takes precedence over other goals and can produce assertions of actor identity far from any actual actor capability. People in short, may put more effort into being actors than into acting”* (Meyer 2007:803).

Et dilemma med oversettelsesteorien er altså dens evne til å fange inn endringsdimensjoner som foregår på mikronivået. Ambisjonen er klar, men anvendelsen av teorien har hatt en tendens til å bli anvendt i studier som i mindre grad kikker inn i organisasjonene. Men kvalitative metodiske grep kan bøte på innvendingene. En måte å gjøre dette på kan være å se på aktørene som *entreprenører* (Fligstein 1997). Fligstein forsøker å se på sammenhengene mellom hvordan institusjoner faktisk blir til, ved å teoretisere over hva slags *sosiale ferdigheter* hos aktørene som bidrar til at institusjoner i det hele tatt blir skapt. På den måten vil han til livs den aktørløse teoribyggingen han i 1997 mente å påvise innenfor sentrale nyinstitusjonelle bidrag. Han poengterer at endringer finner sted fordi det finnes aktører som vil få til *noe nytt* og at de *besitter egenskaper* som betinger hva de i så henseende er i stand til. En sentral egenskap hos *institusjonelle entreprenører*, som han kaller dem, er evnen til å få andre til å bli opptatt av det samme som en selv, ved å bygge felles meninger og identiteter til aktivitetene som

settes på dagsordenen. I nybrotstider handler det om aktører som er i stand til å *skape og spre ut* en felles forståelseshorisont til aktørene man forsøker å involvere. Entreprenørskapsdimensjonen knyttes til det å få forståelseshorisonten til å fremtre som ”regel-lignende fakta” som man *strategisk* må forholde seg til for å henge med i utviklingen. På den måten definerer forståelseshorisonten som har vunnet oppslutning, hva slags handlinger som fremtrer som legitime og riktige. De institusjonelle entreprenørene må, ifølge Fligstein (1997:398), besitte kunnskap om samtidas tilstand innenfor det feltet aktørene har sitt virke i, kjenne til standpunktene til aktørene som befolker feltet, og ha innsikt i hva slags strategier som kan tenkes å virke for å bevege det i den retningen man ønsker. Synet til Fligstein bryter med det dominerende i den nyinstitusjonelle teoribyggingen, der man vektlegger at aktørene agerer innenfor etablerte sosiale strukturer (i min språkdrakt oppgatte stier), som dermed predefinerer interesser, og hva som er mulig og ikke mulig å gjøre.

I bidrag blant annet fra de kanadiske forskerne Lawrence og Suddaby (2006), følges ideen om institusjonelt entreprenørskap opp. Bidraget kaster ytterligere lys over aktør-dimensjonen i den nyinstitusjonelle teoribyggingen. De sier at:

*“The concept of institutional entrepreneurship is important because it focuses attention on the manner in which interested actors work to influence their institutional contexts through such strategies as technical and market leadership, lobbying for regulatory change, and discursive action”* (Lawrence og Suddaby 2006: 215).

De gir aktøraktivitetene merkelappen “Institutional Work”, det vil si aktiviteter aktører *med formål* gjennomfører for å skape og opprettholde noe nytt, et arbeid som da samtidig vil ha potensial til å virke forstyrrende på det etablerte, og da samtidig kunne, slik jeg tolker det, på et eller annet tidspunkt selv bli et arbeid som representerer det etablerte i form av institusjoner. Poenget er at aktørene kommer i fokus. Det vektlegges at aktørene er *“culturally competent actors with strong practical skills and sensibility who creatively navigate within their organizational fields”* (Lawrence og Suddaby 2006:219). De legger til at dette synet ikke representerer en tilbakevending til rendyr-



kede rasjonelle modernistiske forklaringsmodeller. Poenget er å fremheve at aktører arbeider *inni* institusjonelt definerte logikker, noe som medfører at de må ha *kulturelt definerte ferdigheter* til å gjøre det. Hvis man ikke forstår institusjonene man er en del av, innenfor sitt eget organisatoriske felt (for eksempel utdanningsfeltet), blir det vanskelig å endre det. Lawrence og Suddaby presenterer en svært omfattende katalogisering av begreper analyser av aktørene kan skje ved hjelp av. Denne katalogiseringen berører mitt fokus på oversettelsesteorien, og ikke minst mitt forskningsstrategiske grep (som jeg kommer inn på i det neste kapitlet), og er derfor verdt å fremheve. De følger opp begrepet om ”Institutional Work”, med å være redaktører for en antologi som kom i 2009<sup>23</sup>. Denne bidrar ytterligere til å kaste lys over aktørdimensjonen i den nyinstitusjonelle teoribyggingen. Formålet mitt med å presentere denne er å vise at det nå vokser frem flere bidrag der aktørene settes mer i fokus innenfor den nyinstitusjonelle teoribyggingen, også utenfor Skandinavia.

Mitt grep er å bruke oversettelsesteorien på et bestemt empirisk fenomen. Skapelsen, spredningen og mottaket av studiesenterideen settes under lupen, og på den måten kommer aktørene klarere til syne. Hvem er entreprenørene og hvordan opptrer de? Dette er slik jeg ser det, langt på vei et empirisk spørsmål oversettelsesteorien bidrar til å kaste lys over. Institusjonelt entreprenørskap ligger, innenfor rammen av denne avhandlingens teoretiske begrepsapparat, i evnen til å oversette. Jeg bruker oversettelsesteorien, har tro på den, og er spent på om den fungerer!

## **Oversettelsesteori i lys av sosialteoretiske betraktninger**

Min andre kritiske innvending til oversettelsesteorien handler om dens manglende grunnlagsteoretiske koblinger. Det finnes en del referanser av sporadisk karakter mellom oversettelsesteori og sosial grunnlagsteori, men systematiske sammenbindinger

---

<sup>23</sup> Boken heter *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations* (red: Lawrence, Suddaby og Leca) Cambridge 2009.

synes å mangle. Oversettelsesteorien inngår sånn sett i en organisasjonsteoretisk tradisjon som har hatt nokså ensidige koblinger til enkeltvis grunnlagsteorier. En rekke innsikter i moderne grunnlagsteori, (utover koblingene til ANT og sosialkonstruktivismen<sup>24</sup>) kan etter mitt syn bidra til å utdype og ytterligere nyansere oversettelsesteoriens forståelse av forholdet mellom stabilitet og endring. Nedenfor gir jeg et bidrag til det.

Ett sentralt spørsmål i oversettelsesteorien jeg mener noe lemfeldig håndtert, er om oversettelse som prosess er noe som *betinges* felles distinksjoner oversetterne imellom, eller om det er slik at slike distinksjoner blir skapt *i selve* oversettelsen?

Luhmann (2000) tar i sin *systemteori* utgangspunkt i at den virkeligheten vi erkjenner og observerer er *konstruert* av bevisstheten gjennom dens etablerte indre distinksjoner. Det betyr ikke at det ikke kan finnes en ontologisk ytre virkelighet, men denne vil være kognitivt utilgjengelig for observatøren, fordi observatøren ikke har noen distinksjoner å gripe den med. Dermed konstrueres omgivelsene til aktørene ved hjelp av distinksjonene aktørene rår over. Hos Luhmann blir konstruksjonen til i såkalte *selvrefererende systemer*. Med dette menes det at sosiale enheter (mindre eller større) skaper seg selv ved hjelp av de distinksjonene de allerede er sammensatt av. Dette blir et primat for alle former for oversettelse. Det betyr ikke at systemer er lukket mot sin omverden, men at de bruker sine egne distinksjoner til å definere både seg selv og omgivelsene. Derfor vil det være sider ved omgivelsene, som kan ha betydning for aktørene som aldri når frem til dem fordi distinksjonene mangler. Utfordringen består i at omgivelsene alltid vil fremstå som mer kompliserte enn systemet i seg selv. Systemer blir dannet nettopp fordi det er en måte å håndtere kompleksitet på. Systemet betyr at noen bestemte måter å forstå kompleksiteten på blir utvalgt. Det er ikke mulig å gjøre alt på

---

<sup>24</sup> ANT slik teorien utvikles av Callon, Latour og Law behandles av flere som et viktig grunnleggende sosialteoretisk bidrag. Se for eksempel Brekke med flere (2003) der Latours teoribygging sammenlignes med teoribidrag fra Habermas, Bourdieu og Luhmann. Sosialkonstruktivister som Parsons og Berger og Luckmann er hyppig siterte referanser i den nyinstitusjonelle teoribyggingen.

en gang. Sosiale systemer blir til ved at det lærer seg selv å skille seg fra omgivelsene. Et system lærer seg å fokusere og holde blikket på en helt bestemt måte, mens det samtidig går glipp av, eller forholder seg likegyldig til andre egenskaper ved sine omgivelser. Denne innsikten ligger til grunn for min fremstilling av ikke-oversettelsesformen. Teoretisk må man ta høyde for at ideer som reiser, ubemerket kan gli forbi. I tillegg er jeg av den oppfatning at selvreferensielle utgangspunkter også vil ha betydning for hvordan andre oversettelsesformer, det være seg kopiering, modifikasjon eller radikal omvandling, kan tenkes å foregå.

Hvis man definerer seg som aktør i et utdanningssystem vil systemet, som et selvrefererende system, ha begrenset evne til å fange inn systemlogikken i andre systemer fordi distinksjonene om disse mangler. Hvis utdanning defineres som næringspolitikk kan det lett oppstå mismatch mellom selvreferansene i utdanningssystemet, og selvreferansene som dominerer i det næringspolitiske systemet. Utdanningssystemet har ikke noe språk å uttrykke seg gjennom, utover distinksjonene som måtte være felles i begge verdenene (altså i samfunnet som sådan). I ANT-terminologi fanges dilemmaet opp ved hjelp av forestillingen om passeringpunkter. Men der ANT vektlegger fellesskapsforståelsen som plattform for deltakelse, vektlegger systemteorien (hos Luhmann) at aktører (i et nettverk) deltar i det med grunnleggende forskjellige premisser. Hos Luhmann er aktørene med og kan påvirke, men de deltar med basis i sine egne distinksjoner. Statusen til institusjonene må da også vurderes ut fra en slik logikk. Institusjoner er et produkt av det systemet i seg selv er i stand til å produsere. Disse systemene opererer dermed ut fra sine egne koder. Kodene er verktøyet oversettelsene, etter mitt syn, da fungerer ved hjelp av. Det er utdanningssystemet som bestemmer hva som er læring. Vitenskapen bestemmer hva som er vitenskap (sant og usant), rettsystemet bestemmer hva som er rett og galt etc. Det må bety at handlinger, for eksempel det å skape en idé, i ett system, for et annet system i utgangspunktet kun kan observeres som *en hendelse*.

I Luhmanns systemteori er skillet mellom *handling* og *hendelse* sentralt. Hendelser kan betraktes isolert, mens handlinger alltid inngår i en meningsbærende kontekst som aktiveres for å gi handlingen mening. Rene beskrivelser av det som observeres vil dermed være en reproduksjon av systemets betraktningssmåte. Det er først når *mening(ene)* med hendelser kan beskrives at hendelser blir til handlinger. Mening betyr å søke forståelse av hendelsen som observeres. Forståelsen betinges av hva som er meddelt og, i tråd med Luhmann, av tolkerens tilgjengelige distinksjoner. Distinksjonene påvirker oversettelsen. Hvordan kan da ideer som er skapt utenfor systemet bli til handling *for* systemet? For Luhmann ligger dette i systemet evne til å produsere nye (sub-)systemer. Dette er systemets måte å respondere på sin omverden på. Ved hjelp av innsikten bringes klarhet inn med hensyn til hva som er betingelsene for hvordan oversettelser faktisk kan skje. Vi må derfor forstå betingelsene for hvordan systemer produseres.

Systemteorien hos Luhmann sier at systemproduksjon betinges av *meningsfull kommunikasjon*. Luhmann skiller mellom tre nivåer her. Det første handler om *interaksjon*. Det vil si situasjoner der aktører merker seg at de merker hverandre. All interaksjon begynner med en slik oppmerksomhet, men temaet som binder aktørene sammen kan være flyktige og raskt skiftende. Graden av uformell kommunikasjon er stor. Rollene som inntas kan være differensiert, men rollen tolkes ut fra selve interaksjonen og det inntrykket aktørene får av hverandre når oppmerksomheten om hverandres eksistens inntreffer.

Når rollene eventuelt utvikles går interaksjonen over i neste nivå, det *organiserte*. Organisering betyr *mer strukturering*. Relasjoner som i utgangspunktet er flyktige, blir styrt i bestemte retninger. Organiseringen skaper tilknytning og bestemmer mål for interaksjonen. Medlemskapet i organisasjonen styrer handlingene organisasjonen er opptatt av. Dermed utvikles det en funksjonell differensiering som tar form ved at organisasjonsmedlemmene i fellesskap beslutter hvordan organisasjonen skal forme sine

handlinger. Men fremdeles er det slik at organisasjonen som system er selvrefererende. Organisasjonen utvikler seg ved hjelp av sine egne distinksjoner.

Det tredje kommunikasjonsnivået er *samfunnet*. Luhmann ser ingen større forskjell på organisasjon og samfunn. Samfunn er et system på samme måten som andre systemer. Men samfunn er mer omfattende og utvikler derfor medier å kommunisere med som er *generaliserte*. Vi forstår hverandre fordi mediene som anvendes på samfunnsnivå en gang har blitt skapt i våre subsystemer. Penger er mediet for verdimåling, og rettsystemer for hva som er rett eller galt. Vitenskapen er systemet som er opptatt av hva som er sant eller usant. Systemene er eksempler på systemer som trenger inn i andre. Det betyr at noen systemers selvreferanser gjennomgår en ekspansjon som gjør at de ikke bare lengre virker som selvreferanse for organisasjonsnivået, men også for samfunnsnivået. Dette betinger at selvreferansen består av en refleksjon (Hagen 2007:173).

Det må refleksjon til for at skiller mellom system og omverden skal bli etablert. Skiller trekkes dog av systemet i seg selv. Et system, som i avhandlingens tilfelle i utgangspunktet handler om utdanningssystemet, kan iaktta at det iakttas av andre. Andre systemer kan være misfornøyd med at utdanningssystemet produserer sosialt og territorielt ulikt fordelt utdanning. Systemet kan da (refleksivt) spørre seg selv: "Er jeg ikke i stand til å levere utdanning der folk med lavt utdanningsnivå bor?". Utdanningssystemet er da i en posisjon der det overtar samfunnets problembeskrivelse av utdanning som et ujevnt fordelt gode (og samtidig at utdanning faktisk vurderes som et gode). Kanskje det da utvikler strategier for å gjøre noe med dette problemet? Ifølge Luhmanns systemteori, er strategien å differensiere for å motvirke den oppståtte kompleksiteten.

Systemteorien kaster lys over hva som kan være grunnleggende *betingelser* for hva som skjer når aktører som kommuniserer *oversetter*. De gjør det ved hjelp av sine egne distinksjoner. Skal fremveksten av nye organisasjonsformer forstås, må slike betingelser analyseres, og utgangspunktet er at betingelsene kan forstås som selvrefererende

systemer. Dette poenget utdyper forståelsen av hva som ligger til grunn for hva som skjer når noe forsøkes oversatt. Oversettelse betyr da at systemene beskriver seg selv som handlende systemer. Det er språket som beskriver handlingene som gir mening til systemet i seg selv. Skal systemets handlinger forstås, må semiotikken i systemet analyseres. Siden systemet erkjenner at det finnes en omverden må det derfor også kunne skje en inntrenging i systemet av semiotisk karakter. Det vil si at ideer som kommer utenfra, som språk, tegn og symboler, kan ha et potensial i seg til å trenge inn i systemets forståelse av seg selv. Siden denne forståelsen alltid vil være betinget av systemet som selvrefererende, må ideer som kommer inn utenfra bli semiotisk eller semantisk bearbeidet. Den semantiske inntrengningen kan bearbeide systemets selvforståelse og derav dets resultater. Når leger agerer i forhold til sitt eget medisinske behandlingssystem, er det bestemte vitenskapelige koder for god og dårlig behandling som dominerer. I det øyeblikk dette systemet (skolemedisin) gjennomgår en semantisk inntrenging, fra for eksempel det økonomiske systemet, kan dette virke inn på det medisinske systemets selvforståelse av hva som er god og dårlig pasientbehandling. Man kan for eksempel la være å operere bestemte pasientgrupper, fordi økonomisystemets syn på pengebruk definerer hva som er det riktige å gjøre. Medisinens respons og håndtering blir å differensiere seg selv ved å skape nye subsystemer. Språket er den faktor som skaper differensiering. Mediet er oversettelse og betingelsene for oversettelsen ligger i differensieringen. Det nye subsystemet kan da tenkes å overta som premissgivende faktor for hvordan det opprinnelige systemet agerer. Endring finner da sted. Konsekvensen kan for eksempel bli at eldre mennesker (la oss si alle over 75 år med hjertelidelser) som ved hjelp av en operasjon kan bli frisk, likevel ikke blir det, fordi en operasjon av legen (ikke økonomene) vurderes som samfunnsøkonomisk ulønnsomt.

I tråd med Luhmann sine poenger om kommunikasjon er jeg da av den oppfatning at oversettelse betinges av ulike former *for iakttakelse*. Et stramt selvreferensielt utgangspunkt vil kunne beskrives som en *førsteordensiakttakelse*. Oversettelsen preges da av observatørens evne til å iakttå andre, men i utgangspunktet kun som observasjon av

hendelser. Et mer åpent selvrefererende utgangspunkt vil være å iaktta andre, samtidig som at iakttakeren setter seg selv i en posisjon der det reflekteres over egen iakttakelse, og de forutsetninger som ligger til grunn for denne. Det betyr at aktørene, når det oversettes, samtidig reflekterer over distinksjonene det oversettes ved hjelp av. Dette bringer inn meningsaspektet i analysen. Hva er meningen med de hendelser som observeres? Svaret må være at meningene tilskrives aktørene ved hjelp av de distinksjonene som faktisk er tilgjengelig for dem. Det er det tilgjengelige repertoaret av kategorier hos aktøren som former aktørens måte å oversette på. Hvis man reflekterer over eget repertoar og blir bevisst hva man ser med, kan man komme frem til en erkjennelse av at repertoaret kanskje ikke alltid strekker til. Dette kaller Luhmann for en andreordensiakttakelse. Man analyserer sine egne kategorier og søker en forståelse av hva det er man selv ser med. Dermed bringes man over også på en slags tredjeordensiakttakelse, erkjennelsen av at distinksjonene som er i bruk, kan være utilstrekkelige. Hagen (2007) sier følgende om denne logikkens konsekvenser:

*”Systemer er i dette perspektivet strukturert kompleksitet, Bevissthetten kaster frem flere tanker enn den kan følge samtidig. Sosiale relasjoner rommer flere muligheter for kommunikasjon enn de som lar seg realisere. Mening konstitueres som valg og tvinger frem seleksjon(...)...noe velges framfor noe annet og blir utgangspunkt for nye tanker og kommunikasjon. Man følger en tankegang og må tilpasse nye tanker til et eksisterende mønster”(Hagen 2007:128).*

I forhold til dette kapitlets hovedplott, om at ideer reiser gjennom oversettelser, er det systemteoretiske poenget at individuelle erfaringer må gjøres tilgjengelig for andre gjennom kommunikasjon. Disse erfaringene er oversettelse i praksis, og kan preges av alt fra første-, andre, og tredjeordens iakttakelser. Resultatet av oversettelsene blir da en form for seleksjon. Noe tas med, mens andre operasjoner destrueres. Systemene kan ikke forstå eller huske alt. Dette er i seg selv en kompleksitetsregulerende mekanisme. Kommunikasjon er uansett en forutsetning for semantisk inntrengning. Siden en aktør sjeldent er stengt inne i ett system alene, øker forutsetningene for nettopp kommunikasjon. En aktør i et organisasjonssystem kjenner også koder i andre systemer. Dette øker muligheten for at nettverksbyggende aktiviteter kan ta form, slik ANT beskriver

de. Men disse aktivitetene må, ifølge Luhmann, alltid ha sitt utgangspunkt i de eksisterende distinksjonene. Oversettelse handler da om hvordan omgivelsene håndteres ved hjelp av allerede tilgjengelige distinksjoner. Det er tilgjengeligheten i det etablerte som definerer handlingsrommet i forhold til det nye (forstått som endring). Dermed skapes det nye i møtet mellom det gamle, og de distinksjonene som i utgangpunktet ikke er forstått fordi de er kognitivt utilgjengelige. Oversettelsen er mekanismene som skaper forståelsen. Man kan her snakke om at også oversettelsene innehar første-, andre-, eller tredjeordenssegenskaper. Måten det iakttas på, kan virke avgjørende for hva slags oversettelsesformer som kan ses i aksjon. Iakttakelsens form fremstår som betingelsen for hvordan aktørene iakttar og oversetter fenomenene de står overfor.

Systemteoriens bidrag til oversettelsesteorien blir, på bakgrunn av poengene som over er skissert, at oversettelser ikke er betingelsesløse. For forskeren blir det et poeng å få grep om betingelsene. Hovedspørsmålet er å finne ut av hva oversetterne ser, og hva det er slags distinksjoner de oversetter ved hjelp av. Svaret i Luhmanns systemteori, er distinksjonene som er kognitivt tilgjengelig for oversetteren. Disse kan da deles inn i tre kategorier av iakttakelser. For det første rene observasjoner av hendelser, for det andre fortolkning av hendelser (ved hjelp av tilgjengelige distinksjoner) som meningsbærende handlinger, og for det tredje fortolkninger av handlinger ved hjelp, av ikke bare distinksjoner, men også en refleksjon over hvordan distinksjonene påvirker selve fortolkningen (tredjeordensnivået). En slik tilnærming åpner oversettelsesbegrepet på nye måter. Kunnskapen til aktørene kommer i søkelyset og blir introdusert som en viktig variabel med hensyn til å forstå *hvorfor* oversettelser kan ha forskjellige former (slik de over er presentert med referanse til sentrale oversettelsesteoretiske bidrag), og ikke bare da et blick på *hvordan* oversettelser skjer. Hvorfor-dimensjonen virker også inn på de resultater som produseres.

I analysen vil jeg derfor ha denne innfallsvinkelen med meg. Rent forskningsstrategisk ser jeg også paralleller mellom Luhmanns systemteoretiske tilnærming, og min egen forskningsdesign. Tråder herfra fanges derfor opp i avhandlingens kapittel om forsk-



ningsstrategi og metodisk tilnærming. Dette handler om hva forskeren selv ser *med* og hvordan forskerens blikk derav kan tenkes å virke inn på de resultater forskeren produserer. Mitt formål er å beskrive praksis, *men* det vil, om jeg skal ta min egen epistemologi på alvor, samtidig være slik at selve beskrivelsen av praksis vil være en del av den. Jeg er selv en aktør som er opptatt av og med studiesentre. Jeg har ingen privilegert posisjon utenfor det feltet jeg studerer. Jeg ser med de distinksjonene jeg selv har gjort meg kjent med innenfor rammen av den delen av vitenskapssystemet jeg selv kjenner og er en fortolker og bruker av.

Mitt formål er å skape forskningsresultater som skal gi økt innsikt i praksiser innenfor et bestemt felt. Beskrivelsen kan være til nytte for andre forskere og kan gi et bredere publikum innsikt i hvordan aktører konstruerer sin verden. Den konstruktivistiske forskeren (meg selv) forsøker å fange inn praksiser innenfor et bestemt felt, som jeg selv definerer ved hjelp av de distinksjonene jeg har tilgjengelig. Jeg skal beskrive det jeg har fanget inn, og forklare det ved hjelp av teorien jeg har til rådighet. I denne prosessen består min egen konstruksjon i å uttale høyt, ved hjelp av min egen tekst, det jeg ser i selve praksisen, eller i praksisens logikk. Mitt håp er at det jeg ser i praksisens logikk, ved å uttale den, kan provosere frem reaksjoner som kan bidra til videre konstruksjon i praksisen. Forskningsinnsatsen min blir en form for blottlegging av praksis, slik jeg fortolker den. Ved å gjøre dette poenget eksplisitt åpner jeg derfor samtidig for en bevegelse av forskningen min fra å være *på* folk, til å bli en forskning *for og med* folk. Dermed ligger det til grunn en intensjon i mitt arbeid om at de jeg forsker på også kan ha nytte av de resultatene jeg forsøker å produsere. Jeg mener dette er en ”ærligere” form for forskning enn tradisjonelle tilnærminger der forskerens posisjon som del av det empiriske landskapet gjerne forblir uuttalt.

## **Å studere oversettelser**

Hva har jeg over forsøkt å formidle? Jeg har tatt utgangspunkt i to utfyllende begrepsbyggende posisjoner: Røviks tredelingslogikk om at ideer skapes, overføres og mottas

og Czarniawska og Joerges' idémodell som sier noe om hvordan ideer kan tenke seg å gjennomgå reiser i fem faser. Ved at jeg har sluttet meg til disse konstruksjonene har jeg samtidig bifalt hovedlinjene i dem. Et epistemologisk utgangspunkt for meg er dermed at mennesker konstruerer sin verden. Mitt personlige metaspørsmål blir dermed *hvordan menneskene, de som på ett eller annet vis arbeider med studiesentre, konstruerer sin verden*. Czarniawska (2005) beskriver seg selv som konstruktivist, og anvendelsen av hennes teoriplattform gjør på sett og vis også meg til det. Det betyr at så lenge det konstrueres, er verden under konstant ombygging. Jeg avviser dermed en forståelse av at det finnes en grunnleggende statisk essens i verden, eller en endelig tilstand det skal nås frem til. En organisasjon er ikke en statisk enhet med egenskaper som ligner et avgrenset fysisk objekt. En organisasjon er oppfatninger som varierer med de sammenhenger dens sosiale aktører opptrer i, og dermed skaper eller konstruerer. Aktørene i en organisasjon kan ikke ses på som agerende *i* den, men ageringen er selve konstruksjonen som skaper organisasjonen (jamfør Schneider 1987).

Praksisen jeg studerer betrakter jeg som preget av en idé tiden synes å ha blitt moden for. Men det er vanskelig å forutse og beskrive hva en slik idé og hva en slik modenhet består i. Vi må nesten se ideen i aksjon før vi kan finne ut av om den er flyktig eller ikke. Robustheten til en idé handler om hva slags energi og hvor mye energi den tilføres på sin reise. Energi kan her forstås som den oppmerksomheten ideen vies, og selve oppmerksomheten som ulike former for oversettelse. Oversettelsen i aksjon står i fokus. Idémodellen i den skandinaviske nyinstitusjonalismen kan gi inntrykk av at oversettelsesprosessen forløper i en bestemt rekkefølge, at ideer først oppdages i en praksis, for deretter å bli oversatt til objekter for handlinger i andre kontekster. Empirisk er det kanskje mer relevant å speile hendelser opp mot en teori som tar høyde for at oversettelser er mer komplekse enn assosiasjonene til en tidskoloritt synes å gi. Latour (2005) mener for eksempel at de ikke finnes noen egentlige originale ideer og at en teori om slike dermed ikke kan sies å være empirisk relevant. Alt er på sett og vis lokalt og skal man forstå oversettelser, må man følge ikke bare aktørene, men også forstå

aktørene i utvidet forstand som aktanter. Aktantbegrepet betyr at objekthorisonten utvides, og at det ikke bare er mennesker som bidrar til oversettelser. Oversettelser preges også av de objektene som er innrullert i aktør-nettverket.

At oversettelser skjer hele tiden, og at det er vanskelig å operere med et tydelig empirisk skille mellom idé og praksis er en ting. Noe annet er å ha begreper som kan si noe om hva oversettelse rent faktisk er. Når noe transformeres, skjer det ved hjelp av en oversettelse der selve oversettelsen er prosessen som foregår når praksis blir til ideer og vice versa. For meg er oversettelsen å forstå som tankevirksomheter som uttrykt i ord, eller en eller annen form for handling, er ment å skape forståelse for noe som i utgangspunktet er mer eller mindre uforståelig. Slik jeg leser Røvik (1998, 2007) og andre (Czarniawska og Joerges 1996, Czarniawska og Sevón 1996, Sahlin-Andersson 1996 og Czarniawska 2005), tenderer beskrivelsene av oversettelse til å handle om både det intenderte og mer uintenderte. Jeg er også av den oppfatning at mye av den oversettelsesvirksomheten som foregår også kan avleses som implisitte handlinger i ulike former for hverdagslige organisasjonspraksiser (og andre praksiser). Oversettelse kan bety en form for innleiret, *eller* en mer eksplisitt problemorientert tankevirksomhet, der en forsøker å finne frem til mestringsmekanismer for både uforutsette og forutsette hendelser. Dette er et operasjonelt utgangspunkt som korresponderer med Røvik sin mellomposisjon, der han forsøker å plassere oversettelsesbegrepet i en pragmatisk posisjon, som en aktivitet som verken kan forstås som utelukkende modernistisk eller sosialkonstruktivistisk. Kobler vi dette resonnementet til Luhmanns systemteori, kan det sies at distinksjonene som er i bruk er et produkt av en differensiering som har funnet sted nettopp i mestringsens hensikt. Men siden jeg, i tråd med Luhmanns resonnementer, erkjenner at alt ikke vil være kognitivt tilgjengelig for den eller de som gjør iaktakelsene, kan oversettelsen lide under nettopp det. Pragmatisme betyr derfor nødvendigvis ikke forbedring, selv om det er oppfattelsen av forbedring aktørene gjerne bærer med seg. Oversettelsesarbeid hviler på de distinksjonene som er tilgjengelige for oversetterne.

# Sammenkobling av forskningsspørsmål og teoretiske begreper

De tiltakene og utviklingsstrategiene jeg studerer, kan forstås som bestemte ideer. En idé oppstår i en bestemt tid i et bestemt rom, for eksempel synet på at tilgang på høyere utdanning er viktig for et lite steds overlevelsessevne. Hvor ideen oppstår, kan være kinkig å finne ut av, men vi vet at de fleste ideer sirkulerer det meste av tiden i et eller annet rom (sted). Derfor kan det være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot hva som utløser at en idé får oppmerksomhet, mer enn å finne ut av hvor selve ideen kommer fra. En idé reiser i rom og tid, og den første fasen består i å fange den opp og gi den oppmerksomhet. Den andre fasen er når selve ideen tar form som konsept eller prototype. I den tredje fasen blir ideen forsøkt omskapt til handling av aktørene som har fanget den opp. Den siste fasen er å vurdere ideen som etablert praksis, det vil si den fase der den er institusjonalisert og tas for gitt (Czarniawska og Joerges 1996). I alle disse fasene, som idémodellen består av, er det noe som skjer og som binder aktørenes handlinger sammen. Det er dette som ses på som en kjede med oversettelsesaktiviteter. Svaret på mine to forskningsspørsmål forstås i lys av disse betraktningene.

Skapelsen, spredningen og håndteringen (forvaltningen) av studiesenterideen ligger i de oversettelser både praksis og idé utsettes for. Aktørenes handlinger vil derav bli betraktet som *oversettelseshandlinger*. Oversettelsens form og innhold får konsekvenser for måten aktørene handler på. I følge Furusten (1996) er oversettelser som skjer lokalt påvirket av den kontekst de skjer innenfor, fordi konteksten former aktørenes opplevelser og fortolkninger av sin egen virkelighet. Det er dermed i konteksten distinksjonene ligger innebygd. Oversettelsen som sentral mekanisme for endring betinges av de distinksjoner som er kognitivt tilgjengelig i den konteksten aktørene opererer i. I forhold til idémodellen finnes det da en kontekst som kan knyttes til både dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsfasene av studiesenterideens reise.

Med hensyn til oversettelsene så antas disse, teoretisk å kunne ligge tett opp til ”originalen” nærmest som en kopi, mens oversettelsen i andre tilfeller nærmest kan fremstå som en omskriving av det opprinnelige. Dette kan skje som en konsekvens av at oversetteren mener at originalteksten ellers ikke vil bli forstått i den lokale kontekst den skal ”leses” i. Ideer som oversettes kan tenkes å bli modifisert, og noen ganger radikalt omvandlet. En annen forklaring kan bestå i at oversetteren ikke har forstått originalteksten, noe som skaper en feilaktig oversettelse. Dette betyr at oversettelse fra en type tid og rom, til en annen, kan gi ideen og handlingene et annet meningsinnhold i forhold til opprinnelsen, et innhold som vil være bortenfor det intenderte.

Det betyr at vi kan åpne for å kunne tale om gode og dårlige oversettelser. Dette utgjør for meg et potensial for en normativ teoretisk dreining i mitt arbeid, ved at jeg gjør meg noen betraktninger om en normativ teori om oversettelse. En hypotese som kan springe ut av en slik tilnærming består i at lokalsamfunn og regioner som har aktører som har *gode* oversettere i sin midte, er i bedre stand til å utvikle sine samfunn innenfra enn samfunn med *mindre gode* oversettere. Det blir derav viktig å kunne følge og få aktørene som bidrar i prosessene i tale, og ikke minst kunne observere aktørene på arenaer de deltar på. Ifølge Røvik (2001, 2007), kan oversettelseskompetanse være en avgjørende betingelse for hvordan man er i stand til å anvende ideer som i utgangspunktet fremstår som abstrakte uhåndgripelige størrelser. Den dårlige oversetteren er dermed en aktør som rår over et begrenset sett med distinksjoner, og videre at oversetteren i liten grad klarer å fange inn det observerte som noe mer enn bare hendelser (førsteordens iakttagelser). I noen tilfeller er distinksjonene så systemisk innskrenket at ideen om, i mitt tilfelle studiesentre, ikke behøver å bli forstått i det hele tatt. Er forståelsen avgjørende for ideens suksess vil dermed en mangelfull forståelse redusere muligheten for at ideen når en fjerde (eller femte fase) som etablert praksis, slik idémodellen skisserer ideenes skjebner.

Konklusjonen blir som følger: For å forstå hvordan resultater skapes, er det selve *oversettelsesprosessene* som må studeres. Ved å følge disse kan en forståelse for hva som

faktisk skjer etableres. Stabilitet eller endring blir til gjennom kontinuerlige oversettelser av intendent eller uintendent karakter, og ulike former for oversettelser forventes å gi forskjellige typer resultater i forhold til nye praksiser som etablerer seg.

Studiesentervirkningen får form og innhold i relasjon til oversettelsene som foregår i og om feltet. Fortellinger om studiesentre som det bærende idémessige omdreiningspunktet, kan tenkes å bli *stabilisert* ved hjelp av en rekke aktanter, alternativt *destabilisert*. Aktantene kan være aktører som rulleres inn i feltet, eventuelt rulleres ut av det. Det kan også være taler, tekster, pengestrømmer, materielle konstruksjoner, harde og myke teknologier, lover og regler og lignende. Aktantene mobiliseres i oversettelsene, men disse oversettelsene er ikke motstandsløse. De kan, som jeg har beskrevet, innta mange former. Et tilleggspoeng er at aktantene samtidig som de kan tenkes å bli rullert inn i bestemte organisatoriske felt, også gjerne inngår i andre feltkonstellasjoner som det kan være vanskelig eller dyrt å frigjøre dem fra. Aktørene kan derav velge å gå inn eller ut av ulike roller som til enhver tid måtte tilbys. Går aktøren inn i en rolle kan det samtidig tenkes at andre yter motstand, eller at det kan fremsettes alternative oversettelsesforslag. Konstruksjoner og stabiliseringsmekanismer innenfor bestemte organisatoriske felt kan derav bære preg av å være forhandlingsprosesser der ulike aktanter fremmer og/eller responderer på ulike oversettelser, helt til akseptable kompromiss er etablert eller avvist.

Forskningsspørsmål 1 adresserer *dekontekstualiseringen til studiesenterideen*. Forventninger om funn, ut fra de teoretiske tilnærmingene som i dette kapitlet har blitt utledet og drøftet, er her flere. Jeg studerer her hvordan ideen om studiesentre blir til, hvordan den blir, i tråd med Czarniawska og Joerges, "objectified" (1996:26). Dette skjer i seg selv ved hjelp av oversettelser, og videre ved at aktørene som gir ideen oppmerksomhet også trer inn som oversettere av den. Som vi har sett, så er det mange mekanismer som virker inn på oversettelsene, og derav ideens potensial som ny praksis. I kapittel 4 vier jeg dekontekstualiseringsmekanismene oppmerksomhet. Det er i utgangspunktet fasene én til og med tre i idémodellen som her blir fokusert.

I forskningsspørsmål 2 er det håndteringen av ideen jeg fokuserer på, forstått som kontekstualiseringen av den. Det er fasene, fire til og med fem i idémodellen til Czarniawska og Joerges (1996), som gir retning for hva som her settes under forskningslupen. Hvordan studiesenteretableringer blir håndtert forventes å ha sammenhenger med hvordan ideen oversettes i en rekke lokale praksiser som på ulikt vis er berørt av, og selv berører, ideen. Jeg har tatt spesielt utgangspunkt i to konkrete case, og vil derfor følge ideen nært innpå disse. Kapittel 5 er særlig viet denne dimensjonen.

Jeg vil til slutt (igjen) understreke at tidskoloritten idémodellen legger opp til, er å forstå som en analytisk betinget ramme for analysen. Jeg har vist med referanse til oversettelsesteorien, og mitt fokus på mekanismene i henholdsvis dekontekstualiseringsfasene og kontekstualiseringsfasene av ideers reise, at tidskoloritten må leses og forstås med forbehold. Analyser som på stringent vis forfølger idémodellens enkle tidskoloritt vil etter mitt syn komme ut i problemer, og vil i liten grad fange inn hva som reelt kan tenkes å skje når ideer legger ut på sine reiser. Det har jeg over forsøkt å vise med blant annet referanse til Latours forståelse av at ideer ikke diffuseres ut fra et opprinnelig sentrum, men at de spres ved hjelp av den energi de tilføres på sin vei. Heri ligger det innebygd noe av et paradoks i idémodellen. Den representerer en alternativ fortolkningsramme til mer modernistisk-rasjonelle teorier, når endring skal forklares, men legger selv implisitt opp til at endringer kan forstås som lineære prosesser. Mitt poeng er at ideer som skapes og tar form som objekter, *for noen aktører*, vil være ideer som allerede *er institusjonaliserte*. Når de samme aktørene deltar på arenaer der både dekontekstualisering og kontekstualisering foregår, så blir idémodellens implikasjoner i sine aller enkleste former utfordret. I teksten over har jeg forsøkt å vise frem disse svakhetene, og styrke dem ved å være tydelig på hva slags forbehold som må tas, når en slik modell skal anvendes.

Jeg vil avrunde med å si at det alle de momenter jeg i dette kapitlet har vært innom på ingen måte kan betraktes som fyllestgjørende. Teoretiske konkretiseringer kommer jeg tilbake til under selve analysene der teoribetraktningene forsøkes ”fortalt inn” i selve

teksten, slik at innslaget av løse tråder i universet av teoretiske detaljer blir minst mulig. Dette arbeidet påbegynnes i de siste delene av kapitlene 4 og 5, og følges opp i kapittel 6.

Nå er tiden inne for å se nærmere på min forskningsstrategi. Jeg kan med en gang si at denne henger nært sammen med min inngang til det feltet jeg studerer, og ikke minst mine teoretiske utlegninger. En forskningsstrategi som ikke henger noenlunde sammen med forskningsarbeidets teoretiske forankring vil være en dårlig strategi, fordi min konstruktivistiske forskerposisjon bidrar til å stille bestemte krav til hvordan jeg forskningsstrategisk kan håndtere min tilnærming til studiesenterfeltet.



## **KAPITTEL 3: Forskningsstrategi og metode**

I dette kapitlet redegjør jeg for og drøfter nærmere mine forskningsstrategier. De henger nært sammen med min metodiske tilnærming som også tas opp i dette kapitlet. Det er, som nevnt i det forrige kapitlet, nære sammenhenger mellom forskningsstrategiske grep og teoribruk. Disse sammenhengene vil derfor også være tema for dette kapitlet.

### **Forskningsstrategiene**

I teoretisk forstand har jeg plassert arbeidet mitt innenfor en konstruktivistisk ramme. Det betyr at forskningsstrategien også betinges av denne rammen. Jeg er selv en del av konstruksjonen, og min egen konstruksjon virker løpende tilbake på de objekter eller fenomener jeg har valgt å belyse. Det betyr at min egen posisjon i studiesenterlandskapet har potensial til å virke inn på det. Jeg må derfor ta hensyn til dette når jeg velger forskningsstrategi. Teorianvendelsen virker inn på mitt valg av forskningsstrategi, men det kan også være omvendt, at forskningsstrategien avler betingelser for hvordan teorien kan tenkes å "aksjonere" i dette arbeidet. Det er med andre ord en gjensidig avhengighet mellom teori og forskningsstrategi.

Teori og forskningsstrategi kan derfor ikke behandles som separate fenomener. Valg av forskningsstrategi betyr noe bestemt med hensyn til hva slags funksjon en teori vil ha, og teorien man bekjenner seg til gir føringer med hensyn til valg av forskningsstrategi. Dette er rammen min påfølgende beskrivelse og drøfting av forskningsstrategi tar utgangspunkt i. Den er betinget nettopp av min konstruktivistiske utgangsposisjon.

### **Deduksjon som forskningsstrategi**

Når man forsker kan man gå til verks på forskjellige måter. Man kan rendyrke empirisk orienterte tilnærminger, eller basere sine plott på bestemte teorier, slik jeg har gjort det. I det siste tilfellet er det, etter mitt syn, et poeng å ha et reflektert forhold til

hva teori er. Det er det som for meg inngår i min egen refleksjon om forskningsstrategi. Jeg har valgt en teoritilnærming til mine case, og finner det derfor nødvendig å tilkjenne hva jeg forstår med teori, og ikke minst hvordan jeg bruker teori.

Teori er i ordbokform definert som en antakelse som beskriver eller forklarer et observerbart fenomen og/eller årsakene til det. Når Newton observerte at eplet falt til bakken ønsket han å finne frem til årsaken, og forklaringen ble teorien om tyngdekraft. Det interessante med Newtons observasjon var at dette var noe han gjorde og ikke ”hadde”. Vi *gjør* observasjoner og derav må observasjoner sies å være aktive handlinger. Popper (1968) gjør det til et poeng at en forsker ikke begynner med rene observasjoner, men at observasjonen alltid bygger på en forforståelse eller kanskje et problem forskeren forsøker å finne ut av. Han kaller dette for en *forventningshorisont*. En systematisering av forventninger kan finne sted i form av at forskeren lager hypoteser og teorier. Forventningene i form av hypoteser eller teorier, kommer forut for observasjonen og blir en referanseramme observasjonen vurderes i lys av. Popper sier at forventningshorisonten kan kollidere med det som faktisk observeres. I så fall må teorien revurderes, justeres og i noen tilfeller forkastes. Dermed kan en teori bare ha en temporær status som sann. I det øyeblikk en observasjon bryter med teorien blir den endret på, eller forkastet. Forskningsstrategien her er av såkalt *deduktiv* karakter. Forventningshorisonten blir et utgangspunkt for observasjonen og det som observeres blir teoretisk understøttet når observasjonen kan tilbakeføres til forventningshorisonten. Hvis observasjonen bryter med forventningshorisonten, må forventningshorisonten justeres.

Resonnementet til Popper er lettfattelig og mye referert, men støter på problemer når sosiale fenomener skal forklares. Dette handler om tilfeller der det som observeres kan tenkes å kjenne til den forventningshorisonten som ligger til grunn for observasjonen. Det som da kan skje er at aktøren som observeres, tar hensyn til observatørens forventningshorisont ved enten å aktivt oppfylle den, eller i andre tilfeller å handle i den hensikt å bryte den. Dette kan skje ved at fenomenet som forskeren studerer endrer

seg fordi det blir studert. I organisasjonsteorien er den såkalte Hawthorne-effekten et godt eksempel på nettopp det<sup>25</sup>. Det er bare en av mange utfordringer ved å bruke teori som utgangspunkt for å forklare det som studeres. I naturvitenskapen er dette noe enklere ved at det som observeres eller oppdages, aldri vil være berørt av at vi studerer det. Eplet faller til bakken uansett. ”Harde” forutsigelser er med andre ord vanskelig i samfunnsvitenskapen og bruk av teori må forstås med et slikt utgangspunkt. Teorier er alltid usikre og i vår streben etter å gjøre dem sikrere tester vi de mot empiriske data. Men i samfunnsvitenskapen kan vi, omskrevet, si at vi ikke så rent sjeldent støter på situasjoner der vi er usikre på om det er teorien eller de empiriske data vi skal forkaste når forventningshorisonten ikke stemmer.

## **Induksjon som forskningsstrategi**

En annen vei å gå er å tilsidesette forventningshorisonten og heller gå *induktivt* ut. Det vil si å starte med observasjoner ut fra en slags tabula-rasa tilstand (med blanke ark), der teorien blir en konsekvens av det som observeres. Men dette, sier Popper, er umulig fordi vi alltid har en eller annen form for fordommer med oss. Sosiale realiteter kan ikke erkjennes ut fra intet. Dette betyr ikke at induksjon som forskningsstrategi må legges død, men Poppers innvendinger peker i retning av at de funn induktive strategier bidrar til, må tolkes med klare forbehold. En konsekvens er at forskeren må være forsiktig med å generalisere sine singulære observasjoner.

Jeg omgår til en viss grad det induktive problemet ved at jeg allerede før valg av forskningstema fant det naturlig å ta utgangspunkt i å studere det ved hjelp av teorier hentet fra mitt eget fag, organisasjonsteoriens nyinstitusjonelle teoribygging. Denne gir retning for hvordan jeg ser og studerer verden, og som jeg tidligere eksplisitt har

---

<sup>25</sup> Hawthorne-effekten ble avdekket ved at en gruppe forskere drev belysningseksperimenter i en fabrikk, der god belysning forventet å føre til høyere arbeidsinnsats. Og det gjorde den. Men det mest interessante var at arbeidsinnsatsen økte ytterligere når belysningen ble dårligere igjen. Dette ble forklart ved at arbeiderne ble påvirket av at de selv var klar over at de var forskningsobjekter, og at de derfor ble påvirket av denne rollen i seg selv.

poengtert, ga også teorien meg tilgang til formuleringen av mine forskningsspørsmål. Min tilnærming er i så henseende alt annet enn induktiv. Samtidig har jeg tilkjennegitt at jeg også har hatt (og har) en rolle som praktiker innenfor det samme feltet jeg studerer. Den induktive forskningsstrategien henter sin begrunnelse i nettopp at samfunnsforskeren har en særlig tilgang til den sosiale realiteten som studeres, i kraft av at forskeren også er et menneske på samme måte som objektene som studeres. Dermed kan forskeren forklare og forstå det som observeres noenlunde fordomsfritt, i den forstand at forskeren som menneske ikke står totalt utenfor det som skal observeres. Et menneske som studerer mennesker har i kraft av å være nettopp menneske, en særlig tilgang til realitetene det forskes på. Som praktiker mener jeg at min tilnærming sånn sett også har en induktiv dimensjon. Det var først ca to år etter forskningsprosjektets begynnelse at mitt teoretiske blikk ble ordentlig spisset til. Jeg står med andre ord i utgangspunktet med ett bein i en induktiv forskningsstrategi, mens det andre beinet er mer deduktivt plassert.

## **Innvendinger mot deduktive og induktive strategier**

Det problematiske med både deduktive og induktive strategier er at teoriene som genereres har i seg noen av de samme begrensningene. Teoriene de skaper er av en skjør og temporær kvalitet. Med hensyn til forskjeller er den deduktive tilnærmingen teoretisk tilbakeskuende og sånn sett i liten grad i stand til å skape noe nytt rent teoretisk. Poenget med deduksjon er å bruke teori til å studere den utvalgte empirien. Deduksjonen bekrefter (inntil videre) eller avkrefter teorien. Hva slags nye teorier om verden er det da deduksjon kan skape? Og hvordan ble forventningshorisonten i det hele tatt til? Teorier som utmeisles ut fra forventningshorisonter vil ha nærmest naturlig innebygde svakheter. En deduktiv strategi betyr at teorien farger virkeligheten på en bestemt måte. Induksjon er på mange måter mer av det samme, det man allerede vet. Induksjon sliter med å generere generalisering. Induksjon skaper teorier av svært skjør kvalitet, men som også farger virkeligheten.

All bruk av teori som er skapt ved hjelp av et deduktivt eller induktivt forskningsdesign må derfor håndteres med varsomhet. Slike teorier har til felles at de innenfor et samfunnsvitenskapelig paradigme må behandles som teorier *om* samfunnet. De er empiriske teorier som forsøker å si noe om egenskaper ved objektet som studeres. Dette avleder i utgangspunktet en bestemt forståelse av hva teori kan være for noe: Logikken er lik den Newton brukte, at man har en forventingshorisont om sammenhenger mellom årsaker og virkninger. At Newton i det hele tatt kom til å si noe om eplet som falt ned, startet med at han gjorde observasjonen. At han gjorde den var ikke tilfeldig, men basert på preliminnære tanker om hva som kunne forklare eplets bane mot jorda. Hadde han ikke lagt merke til dette naturlige fenomenet, hadde hans teori ikke blitt til. Teorier basert på aktive observasjoner innenfor det samfunnsvitenskapelige paradigmet er det derfor naturlig å kalle for *samfunnsteorier*. Vi observerer sosiale fenomener og lager teorier for hvordan samfunnet som system fungerer (enten induktivt eller deduktivt). Det interessante og kompliserte er at vi med hensyn til samfunn har svært mange teorier å bruke, der det paradoksalt nok er svært sjeldent at teoriene falsifiseres så snart en annen (og bedre) dukker opp<sup>26</sup>. Teorien tilskrives en status som *representasjon* av virkeligheten, enten den nå er kommet til ved hjelp av et deduktivt eller induktivt forskningsdesign. Den er en representasjon i den forstand at den er avledet av den sosiale realiteten den opprinnelig har sprunget ut fra. Det er, enten man velger et deduktivt eller induktivt design, den sosiale realiteten som på forhånd (deduksjon) eller etter skuddsvis (induksjon) ”besøker” teorien. Vi har ikke noen førteoretisk adgang til sosiale realiteter. Teorier på forskjellige abstraksjonsnivåer blir til med utgangspunkt i de sosiale realiteter de springer ut av. Teorien kan dermed aldri bli noe annet enn en forenkling av den virkeligheten den forsøker å representere. Og desto større avstand mel-

---

<sup>26</sup> I organisasjonsteorien ses en utbredt vegring mot at teorier eksplisitt blir falsifisert. Noen våger seg med kritiske kommentarer, og blir det mange nok slike (særlig hvis de kommer fra fremtredende forskere), kan det føre til at teoriene etter hvert brukes mindre, men uten at et samlet forskersamfunn har tatt et endelig oppgjør med dem. En forklaring kan være at samfunnsteoriene blir til på en slik måte at de i en eller annen empirisk sammenheng alltid kan brukes.

lom realitet og teori, desto mindre forklaringskraft har teorien. Man kan omskrevet si at all forskning skjer fra et sted og at stedet gir oss et bestemt utkikkspunkt. Vi ser ikke ingenstedsfra, heller ikke fra hvor som helst, men fra en eller annen posisjon vi er skolelert inn i. Dermed vil teorien kunne utøve en slags vold overfor empirien. Er teorien virkelig i stand til å si noe om empirien når jeg her legger slike forbehold til grunn for teori som representasjon? En skandinavisk institusjonalist ser fra Skandinavia. Ser man da bare skogen for trær? En institusjonalist leter etter gamle stier og finner dem stort sett. Bruk av deduksjon og induksjon har altså begrensninger og utfordringer med hensyn hva de kan fortelle oss gjennom "sine" teorier om verden. Hvordan møte disse utfordringene?

## **Retroduksjon som forskningsstrategi**

Et første svar på begrensningene ved deduksjon og induksjon gis av Blaikie (2007) som med referanse til Bhaskar (1986), trekker frem den *retroduktive* strategien som komplementær til de forutnevnte. I følge Blaikie (Blaikie 1993, 2007) vil forskeren, som i både induktive og deduktive strategier, starte ut med å observere regulariteter. Den induktive strategien er tilsynelatende teoriløs, mens den deduktive strategien handler om å utlede hypoteser om hva som kan forklare regulariteten. Den retroduktive tilnærmingen forsøker å gå bakenfor den observerbare regulariteten ved å lage hypoteser om hva som er de underliggende mekanismer og strukturer som har ført frem til regulariteten. Jeg tolker dette som et skille som bygger på den samme logikken som finnes i den klassiske læringsteorien hos Argyris og Schön (1978) i deres beskrivelse av enkeltkrets og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring betyr at man observerer en regularitet og spør hva som skaper denne, ved å fokusere på det konkrete og umiddelbart observerbare. En slik forskningsdesign betyr at man studerer handlinger og skaper teorier om det man ser.

En retroduktiv tilnærming ligner mer på dobbelkretslæring, ved at forskeren vurderer de konkrete handlingene også som en konsekvens av underliggende verdimeslige me-

kanismer, på samme måten som Argyris og Schön argumenterer for at man må finne frem til og håndtere de grunnleggende verdiene og normene som ligger til grunn for handling for at mer dyptgripende læring skal skje. Blaikie (2007) sier at den retrodiktive strategien kan ta form av at forskeren på forhånd opererer med en *metaaktig* hypotetisk modell som nettopp fokuserer på generelle underliggende mekanismer. Det er her snakk om en 2.ordens teori. Metoden er indirekte i sin form. Retroduksjon betyr at forskeren beveger seg fra å beskrive selve fenomenet som studeres, til å beskrive hva som kan tenkes å produsere det, altså ”retro” i form av å gå tilbake til det underliggende. Det betyr at aktørene som studeres nødvendigvis ikke selv kjenner til de mekanismene de ”styres” av. Det er forskerens 2.ordens teori som kan forklare atferd, og som dermed skaper en forventningshorisont til at atferden som spiller seg ut i praksis rimeligvis kan relateres til ideen om det underliggende. En retrodiktiv strategi tilskriver dermed forskeren en bestemt kunnskap om det fenomenet som studeres, det være seg et samfunn, en organisasjon eller lignende. Det er denne kunnskapen, i form av teori, som blir hjelpen forskeren nyttiggjør seg når det som observeres skal forklares og forstås. Når man anvender organisasjonsteori som verktøy betyr en bevisst bruk av retroduksjon at blikket ikke bare bør holdes på det rent observerbare, men også på bakenforliggende mekanismer som kan lede frem til endring. Man må da spørre seg hvilken innsikt teorien gir, og ikke minst hvilken retning teorien ber oss kikke i når disse bakenforliggende mekanismene skal inkluderes i analysen. I mitt tilfelle har dette fått to typer konsekvenser.

For det første har denne bevisstheten virket inn på selve formuleringen av mine forskningsspørsmål. Det betyr at disse ikke alene er påvirket av den skandinaviske nyinstitusjonelle teoribyggingen, men at jeg også ser forskningsspørsmålene som en konsekvens av forskningsstrategien min. For å få inn en dobbelkretsliknende funksjon i analysene er det et poeng å arbeide med ”hvorfor-spørsmål”. Jeg har derfor gitt ett av mine spørsmål en slik vinkling, det aller første, i form av å fokusere på hvorfor studie-

sentre i det hele tatt ser dagens lys. Dette er en preliminær, men etter mitt syn, likevel, meget viktig distinksjon.

For det andre virker retroduksjon inn på hva jeg anser som interessant i selve teoribyggingen. Jeg mener i mitt tilfelle at det særlig er ett begrep i den skandinaviske teoribyggingen som er særlig relevant i forhold til retroduksjon, og det er forestillingen om såkalte masterideer. Masterideer er i sin ”natur” bakenforliggende. Jeg har identifisert to slike masterideer i mitt arbeid. Disse kommer jeg tilbake til i kapittel 4. Her kommer elementer av en retroduktiv forskningsstrategi til anvendelse. Det er likevel slik at dette, for mitt vedkommende, ikke alene kan utgjøre plattformen jeg kan stå på med hensyn til min forskningsstrategiske tilnærming til studiesenterfeltet.

Det er flere utfordringer som gjenstår som ikke fanges inn i de forutnevnte forskningsstrategiene. Problemet med forskningsplott og teorier som utelukkende skapes gjennom deduktive, induktive og retroduktive forskningsstrategier, er at de ikke kan sies å ha i seg et selvrefleksivt element. Teoriene er alle å anse som representasjoner av virkeligheten og hvordan teoriene selv virker inn på og preges av den praksis eller virkelighet som studeres, er undervurdert og tidvis utelukket. I tillegg tar de ikke hensyn til forskeren i seg selv. Forskeren blir stående utenfor å kikke inn, og får dermed en status som passiv observatør. I noen tilfeller kan dette være greit. I mitt tilfelle har det vært en umulighet ikke å ta inn over seg denne dimensjonen. Jeg er selv en aktør i feltet og må ta hensyn til det. Ideer og de praksiser som studeres kan tenkes å forandre seg som en konsekvens av at jeg studerer dem, måten jeg studerer dem på, og som vi skal se, at jeg selv har bidratt med innspill til dem. Det er derfor nødvendig å peke utover de tre innledende forskningsstrategiene og fange inn tanker som tar hensyn til nettopp disse dimensjonene.

## **Abduksjon som forskningsstrategi**

Et forsøk på å mestre dilemmaer som befinner seg innenfor de tre første strategiene finner vi, slik jeg ser det, i Blaikie (2007) sin beskrivelse av forskningsstrategien *ab-*



*duksjon*. Teorier utledet av induktive, deduktive og retroduktive forskningsstrategier tenderer mot å være forsøk på fremgangsmåter som skal bringe fram representasjoner av virkeligheten. Ingen av strategiene håndterer teorien som en representasjon i seg selv, og som derved kan virke inn på forskernes egen forståelse av det som studeres, samt hvordan teorien i seg selv kan inngå som del av en større empirisk helhet.

En teori som reflekterer over seg selv er ikke bare en representasjon av virkeligheten, men også en *konstruksjon* av den. Abduksjon fanger opp dette poenget. Ser vi for eksempel på den skandinaviske nyinstitusjonalismen som konstruert teori, tar vi høyde for at teorien ikke bare står imellom forskeren og objektet som skal studeres (som et filter for realiteten som eksisterer fordi observatøren har valgt det), men at teorien også er med på å konstruere virkeligheten. Det er konstruksjonen som gjør ontologien tilgjengelig. Teori kan derfor være makt! Den vitenskapelige observatøren bør derfor ikke bare studere praksiser, men også observere sine egne teorier, begreper og metoder, fordi disse siler realiteten(e) som studeres. På den måten kan forskeren sette seg i en vital og kreativ posisjon med hensyn til å finne ut om valget av teori var riktig. Har man valgt teori som svarer til det objektet som skal studeres? Dette kan man bare finne ut av hvis man setter inn kraft på å finne ut av hva det er teorien selv *ser med*. Og ikke nok med det: forskeren setter seg også inn i en kreativ og vital posisjon med hensyn til å tenke nøye over på hvilken måte teorien i seg selv er med på å *konstruere* objektet som studeres. Min måte å forklare og forstå studiesentre *innskrenkes* ikke bare av teorien jeg ser med, men *påvirkes* også av den.

Den abduktive forskningsstrategien er basert på en fortolkende tilnærming. Utgangspunktet er at tolkningsfrie, nøytrale, teorifrie fakta i prinsippet ikke eksisterer. Analyse av empiriske fenomen kan for eksempel angripes ved hjelp av teori fra et bestemt fagfelt der teorien blir en inspirasjonskilde for å oppdage mønstre i det nye datamaterialet. Teori er altså noe mer enn en applikasjon. Fakta som studeres vil i det øyeblikket det studeres, være ladet med teori. Det er forskerens valg av teori som gjennom en for-

tolkning av hvordan teori og data henger sammen, bringer frem nye ideer om det empiriske fenomenet som studeres.

Aktivering av forskning bringer teorier og forestillinger inn som har innvirkning på ”materialet” som studeres. En forsker står sjeldent helt utenfor de praksiser som fanger forskerens interesse. I mitt tilfelle har min deltakelse vært tett inn på de aktørene jeg studerer. Jeg har sågar levert løpende betraktninger og råd tilbake til aktørene underveis i prosessene. Dermed blir min egen rolle også til datamateriale. Jeg har ikke bare tatt klassiske forskningsnotater underveis i prosessen, men har skrevet disse ut og levert tilbake tekstbidrag til praktikerne. Dette er ett eksempel. I noen sammenhenger har jeg også hatt innledninger/foredrag der meningene mine (som blant annet er teoretisk fundamentert) inngår i tilbakemeldingene. Den abduktive strategien åpner for disse mulighetene og dilemmaene forskerrollen gir. Jeg har blant annet valgt å analysere tekster jeg underveis har skrevet tilbake til casene mine, en uvanlig, men riktig strategi for meg. Dette er, etter mitt syn, forskningsstrategisk interessant. Mine egne tekster blir på denne måten analysert av meg selv, ikke mens de skrives, men i ettertid, når analysen tar til. Jeg ser dem på distanse, og reflekterer over hvorfor jeg skrev slik jeg gjorde. Dette kan fortelle meg en hel del om hvordan jeg på ulike tidspunkt forstår prosjektene jeg studerer. Dette er abduksjon i praksis ved at jeg selv inkluderes i praksisfellesskapet som studeres.

Den abduktive tilnærmingen vektlegger i utgangspunktet noe som ligner en induktiv strategi ved at forskerens oppgave beskrives som å gå dypt inn i den verden som de observerte er en del av. Hva er det aktørene uttrykker? Hvordan forstår de sin egen verden? Realiteten og måten de lever på skal avdekkes ved å finne ut av hvordan verdensanskuelsen avleires i hverdagens fysiske og språklige rutiner. Så langt ser vi klare induktive trekk ved tilnærmingen. Det abduktive elementet bringes inn ved at det forskeren ser, skal ikles forskerens egen teknisk-vitenskapelige språkdrakt. Det er de vitenskapelige typologiseringene som skal fremme en forståelse av aktivitetene som studeres. Målet er å forstå det sosiale livet som beskrives med utgangspunkt i aktørens

egne motiver og redegjørelser. Men dette kan kun skje ved at observatøren føyer egne perspektiver til det som observeres. Abduksjon avviser ikke teoretisk baserte hypoteser om realiteten, men mener at ny kunnskap kommer til ved at teori og praksis i en kontinuerlig prosess speiler seg i hverandre. Dette poenget fremheves hos Alvesson og Sköldbberg (2008:55), som beskriver abduksjon som en slags miks mellom deduksjon og induksjon, men der helt nye elementer også bringes inn. Teoriens funksjon blir i første instans å summere og beskrive empiriske fakta, mens den i andre instans må løfte seg over fakta slik at teorien kan se de samme fakta med analytisk distanse, men på en annen måte enn hva tilfellet er i retroduksjonens bruk av 2.ordens teori. Mitt tilleggspoeng med hensyn til et konstruktivistisk aspekt, er at en speiling i hverandre samtidig betyr at teorien utvikler seg, og at den gjør det ved hjelp av at den nettopp reflekterer over seg selv.

Blaikie (2007) kobler abduksjon som strategi til en epistemologisk konstruktivisme-forståelse og jeg kan derfor ikke tolke teoribegrepet hos ham på noen annen måte enn at teorien i epistemologisk forstand samtidig må være opptatt av hva ”den selv ser med”. Blaikie sier om abduksjon:

*”Everyday concepts and meanings provide the basis for social action/interaction about which social actors can give accounts from which social scientific description can be made from which social theories can be generated or which can be understood in terms of existing social theories or perspectives”* (Blaikie 2007:90).

Det er i observasjonen av hverdagslivets konsepter og meninger at teori kan bli generert eller som vi ser, forstått. Det betyr at den abduktive forskningsstrategien, i motsetning til andre, vektlegger at vekselvirkningen mellom praksis og teori i seg selv kan være med på å skape nye teorier og ikke minst praksiser. Det er dette momentet jeg mener særlig skiller den abduktive forskningsstrategien fra de andre forskningsstrategiene. I tillegg sier Blaikie at den teorien som skapes i møtet med praksis også kan bli forstått i lys av eksisterende teorier. Abduksjon som forskningsstrategi drar dermed veksler på de tre andre, men tilfører et konstruktivistisk element som på avgjørende vis

har betydning for teoriens status og forklaringskraft. Strategien er integrerende i sin karakter. Teori er noe som skal forklare samfunnet, men samtidig vil teorien kommuniseres inn i samfunnet og derav ha potensial i seg til selv å konstruere det. Abduksjon betyr dialog mellom forsker og objekt, og dialogen betyr at *både* forskeren og objektet kan bli påvirket og derav endre seg underveis. Dette får, som jeg etter hvert kommer inn på, betydning for forståelsen av selve forskerrollen.

## **Organisasjonsteori og forskningsstrategier**

Teori kan være en representasjon og en konstruksjon av virkeligheten. Organisasjonsteorien stopper gjerne ved å se på teorien som en representasjon og i forskningsarbeid der teorien ikke har hatt forklaringskraft (falsifiseringer), har organisasjonsforskere hatt en tendens til å introdusere enda en teori. Å se på teorien som en konstruksjon kan være inngangen til en refleksjon som kan føre til at mer kan hentes ut av befestede teorier. Organisasjonsteoretiske arbeid der forskeren forsøker å se på teorien som en konstruksjon, og derav forsøker å finne ut av hvordan konstruksjonen i seg selv kan begrense, eller motsatt utvide, observasjonsevnen til forskeren, har etter mitt syn tidvis blitt underkommunisert. Forskeren samler data inn fra en bestemt posisjon som er skapt av forskningsprosessen. Er gapet stort mellom teori og data, kan forskeren gå glipp av vitale sider ved realitetene slik de er. Derfor er det viktig å reflektere over hva teoriene i seg selv (re)presenterer. I den grad en teori kan bidra til tilsløring av ”empiriske realiteter”, bør tilsløringen forsøkes bekjentgjort, slik at analysen som springer ut av teoribruken, kan forstås med slike forbehold.

Konstruksjon betyr noe annet enn representasjon. En teoretisk konstruksjon betyr at teorien har sin egen logikk ved at den representerer noe annet enn bare en realitet. Den er, når den er blitt forfattet, en realitet i seg selv, og det er nettopp teorien som konstruksjon som kan gi den nødvendige avstanden til de empiriske realitetene. Teorier som konstruksjon kan dermed fortelle noe om realitetene, selv i tilfeller der avstanden mellom realitet og teori, i teorien(!), kan være stor. En slik forståelse av teori utfordrer

grensene mellom hva som *er* teori og praksis. Abduksjon vurderer på sett og vis teorien som en praksis i seg selv. I det øyeblikket teorien tas i bruk inngår den som en del av det sosiale fenomenet som skal studeres, og må derfor tas med i betraktning. Når jeg har valgt å studere studiesenteretableringer ved å vektlegge hva slags ideer som konstruerer dem, må jeg i abduktiv forstand ta hensyn til at jeg valgte å studere dem på denne bestemte måten. Å fokusere på idédimensjonen, konstruerer realiteten som en idé, i mitt tilfelle studiesenteret som en idé som har tatt form på en spesiell måte. Når jeg samtidig vet at jeg selv har opptrådt som praktiker i feltet blir tilnærmingen påtrengende.

Et eksempel fra en del av kjernelitteraturen innenfor den skandinaviske nyinstitusjonalismen kan illustrere poenget ytterligere. Fremtredende skandinaviske forskere har tilagt organisasjonsoppskrifter (Røvik 1998, 2007) og standarder (Brunsson og Jacobsson 2000) å være incitament for endringer av formelle organisasjoner. Når Røvik (2007) velger å studere oppskrifter eller *ideer* for hvordan samtidas organisasjoner bør utformes, styres og ledes, sier han *samtidig* at dette er viktig. Den måten Røvik studerer formelle organisasjoner på, påvirker måten de samme organisasjonene forklares og forstås på. Dette er spørsmål den abduktive tilnærmingen kan få oss til å *reflektere* over. Det er også et poeng at praktikerne, om de får ta del i Røviks begreper om egne organisasjoner, selv kan bli påvirket av disse begrepene, enten underveis i prosessene, eller etterskuddsvis. Røviks begreper kan derfor tenkes å være *eller bli viktige* for organisasjonsmedlemmene og organisasjonen, selv om de, som teoretiske konstruksjoner, i utgangspunktet ikke var det. Teorien kan, i ytterste konsekvens, være selvopplyllende.

I mitt eget teoretiske rammeverk bringer jeg derfor inn en refleksjon over sammenhengen mellom teori og forskningsstrategi, uten at jeg nødvendigvis alltid er eksplisitt på dette. Refleksjonen utgjør mitt grep med hensyn til min egen teoriforståelse. Jeg forsøker dermed å få fram at flere organisasjonsteoretiske bidrag kan ha godt av selv å bli vurdert i et abduktivt lys, og at en slik vinkling må bakes inn i måten man går frem

på når man opptrer som forsker. Jeg lar den abduktive tilnærmingen fungere som ledetråd i mitt forskningsarbeid. På den måten posisjonerer jeg teorien min på en bestemt måte i forhold til det empiriske materialet jeg skal anvende teorien på. Det betyr ikke at abduksjon er den eneste ledetråden. Abduksjon utelukker ikke de andre strategiene. Det vil alltid være elementer av disse inne i bildet. I innledningen av teorikapitlet tar jeg for eksempel utgangspunkt i måten teorien har ”instruert” meg til å studere studientsenterfeltet på. Dette er en klassisk deduktiv utgangsposisjon.

Den abduktive strategien hjelper meg til å vurdere mine egne teorier i et kritisk lys, og ikke minst bidrar strategien til at jeg blir mer fintfølede med hensyn til hvordan organisasjonsfaget og vitenskapen i seg selv kan virke inn på realitetene som studeres. Dette er særlig relevant all den tid forskere også fungerer som premissleverandører og konstruktører i det empiriske feltet de til enhver tid har sitt virke i. Dette poenget burde ikke underkjennes, noe det etter mitt syn kan være en tendens til.

Vektleggingen av disse poengene, for å ta mine egne forskningsstrategiske utlegninger på alvor, er en erkjennelse som har vokst frem etter hvert som jeg har gått mer empirisk til verks i forhold til avhandlingens tema. Det har blitt meget tydelig for meg, som vi etter hvert skal se, at også forskere konstruerer virkeligheten. Det er naivt å tro at verden vil være rendyrket ontologisk tilgjengelig for forskeren. Dynamikken mellom forskning og realitet må kommuniseres fordi dynamikken betyr noe for hvordan realitetene som observeres faktisk ser ut. Jeg ser og observerer at forskningen ”opptrer” i virkeligheten og at den ikles merkelapper som ”teoretisk fundament” for prosjekter som ser dagens lys.

## **Forskningsstrategier og veien frem til forskningsspørsmålene**

De forutgående sidene i avhandlingen kan kanskje ha ledet leseren i retning av å tro at avhandlingen er ment som et innlegg i en større vitenskapsteoretisk debatt, men det er ikke intensjonen. Teksten er ment å kaste lys over teoriens funksjon i denne avhandlingen, fordi jeg oppfatter min teorianvendelse *både* som en representasjon og som en

konstruksjon av de praksiser jeg er opptatt av. Representasjonsdimensjonen handler om teoriens eller teoriens potensial til å kaste lys og skape forståelse av objektet (studiesentrene) som studeres. Konstruksjonsdimensjonen tar høyde for at teori ikke bare er noe som gir forståelse, men som også i preskriptiv og normativ forstand kan tenkes å virke inn på objektene som studeres.

Mitt poeng er at jeg, i arbeidet med mine forskningsspørsmål og underveis i avhandlingsarbeidet, valgte flere forskningsstrategier. Jeg startet ut med en induktiv strategi. Jeg brukte relativt lang tid i en induktiv fase. Jeg forsøkte å finne ut av hva som foregikk innenfor studiesenterfeltet. Hva karakteriserte aktørene, de sosiale mønstrene og nettverkene mellom interessentene som vokste frem?<sup>27</sup> Problemet med den induktive tilnærmingen var begrensningen i å forstå det jeg så. Derfor bærer også tilnærmingen preg av en deduktiv strategi, der arbeidet startet med å forme teoretiske argumenter som kunne hjelpe meg med forklaringer og forståelse av mitt tema. Den skandinaviske nyinstitusjonalismen utstyrte meg med begreper jeg kunne se empirien ved hjelp av. Studiesentrene ble etter hvert forstått som *en idé, noe som blir en nærmest naturlig konsekvens av den skolen jeg selv har gått*. Men jeg stoppet ikke der. Den retroduktive forskningsstrategien kan bidra til å fange inn forklaringer i sosiale strukturer eller sosiale mekanismer som er eksterne og ukjente for de sosiale aktørene som studeres. I dette ligger det en kausalitetsdimensjon jeg som forsker kan fokusere på. Jeg forsøkte å finne frem til årsaksmekanismer som peker ut over det nære og umiddelbare, slik de mer konkret kunne leses ut av casene mine. Jeg fant, som jeg viste i teorikapitlet, et blikk for dette aspektet innenfor rammene av den skandinaviske nyinstitusjonelle teoribyggingen, i form av begrepet ”masteridé”. Denne organisasjonsteoretiske vinklingen appellerer nettopp til retroduksjon som forskningsstrategi.

---

<sup>27</sup> Deler av dette arbeidet foregikk før selve avhandlingsarbeidet tok ordentlig til, mens jeg selv først og fremst definerte meg som en praktiker i feltet.

Den siste tilnærmingen utfyller logikken til de tre forgående, og kan sies å være den jeg selv mener best beskriver forskningsprosessen jeg mesteparten av tiden har vært inne i. Den abduktive strategien er, slik jeg tolker den, en strategi som utvider relasjonen mellom observatør og den observerte. For det første forskes det *på* folk. Her er forskeren en ekspert som bruker sin kunnskap til å utvikle sin ekspertise og sitt fagfelt videre. Folket som det forskes på, trenger nødvendigvis ikke å ha noen nytte av forskningsprosjektet. Den andre dimensjonen knyttes til forskning *for* folket. Her opptrer forskeren også som ekspert, men i den hensikt å forsyne folket det forskes på, med kunnskap de har bruk for. Forskningen har en rådgivningsdimensjon. Den tredje forståelsen av forskningens oppgave er å se på den som ”forskning *med* folket”. Her er forskeren å forstå som en fasilitator for en forskning som de som observeres selv etterspør. Forskeren er ledd i et partnerskap som utvikles ved hjelp av en felles refleksjon over forskningstematikken. I en slik sammenheng beveger forskeren seg fra å være en utenfraekspert til å bli en innenfralærling (Blaikie 2007:11), etter mitt syn, en treffende beskrivelse. Siden forskeren lener seg til teori, infiseres praksis også med teori, som nylig nevnt, på minst to måter. For det første ved at forskeren må erkjenne hva forskeren ser med, altså sine egne teorier, og dernest forstå at det man ser med kan bidra til å påvirke objektet som studeres. I det forrige kapitlet er det særlig innsikten fra Luhmanns resonnementer som spiller inn innsikten. Abduksjon betyr refleksjon over teorien, hva teorien ser med, og hvordan teorien i seg selv kan tenkes å virke inn på feltet som studeres.

Med hensyn til valg av teoretisk rammeverk betyr også valg av forskningsstrategi noe for hvordan jeg oppfatter, anvender og utvikler min egen teori. Abduksjon er for meg å regne som min forskningsstrategiske endestasjon, og denne måten å håndtere forskningsspørsmål på mener jeg egner seg spesielt godt med hensyn til å beskrive hvordan mitt prosjekt har blitt til og utviklet seg. Fenomener som gis oppmerksomhet ses på bestemte måter enten aktøren nå er praktiker eller forsker. Alle er bundet opp i institu-



sjoner og dermed blir vi alle til *oversettere*, fordi våre posisjoner er forskjellige. Institusjonelt ståsted betinger oversettelse i møtet med andre institusjoner.

Siden temaet for avhandlingen er studiet av en bestemt idé, studiesenterideen, vil denne kunne ta form raskt eller langsomt, nært eller fjernt fra tidligere erfaringer og persepsjonsrammer (som jeg beskrev det i det forrige kapitlet). Oversettelsen påvirkes av disse persepsjonsrammene, og får derfor avgjørende betydning for hvordan ideer skapes, spres og håndteres.

## **Konklusjoner om forskerrollen**

Min forskningsstrategi tilkjenner viktige avklaringer med hensyn til hva slags posisjon og rolle forskeren har. Jeg vil avrunde med å gjøre rede for forskerrollen slik jeg ser denne i sammenheng med en abduktiv strategi, uten at jeg gjør det til noe hovedanliggende her. Jeg synes det er et poeng, all den tid tematikken sjeldent gjøres eksplisitt i organisasjonsforskningen. Et unntak er Gabrielsen (2010) som med sin doktorgradsavhandling åpner for en viktig og betydningsfull refleksjon over sin egen forskerrolle og forskerrollen mer allment. Hennes fremstilling fanger opp noen av de dilemmaene jeg selv har stått i, og som jeg har forsøkt å utdype gjennom dette kapitlet.

Gabrielsen har mange viktige poenger. Hun beskriver sin overordnede refleksjon om arbeidet med sin doktorgrad som *en akademisk reise*. Det er et godt poeng fordi det ikke bare er ideene, men også forskeren som reiser underveis, som påvirkes og selv påvirker de praksiser som måtte bli studert, og ikke minst det som er Gabrielsens hovedanliggende (2010:76), at reisen er en fagreise der en underveis må sette seg inn i og ta standpunkt til ulike epistemologiske posisjoner, som på sine bestemte måter styrer blikket mot enkelte aspekter ved de fenomenene som studeres. Hva fagene ser med bestemmer hva forskeren vil se og er i stand til å se. Det er derfor viktig med selvrefleksjon. Forskeren må reflektere over sine egne verktøy, teoriene, og sine egne møter og kilder for påvirkning i akademien. En slik refleksjon betyr at forskeren tilkjenner hvordan forskningen har blitt til, hvorfor formen forskningsresultatene formidles ved

hjelp av, er som den er. På den måten kan leseren ta et selvstendig standpunkt i forhold til hva forskeren ser med. Tilkjennegivelsen øker leserens innsikt i forskerens måte å forstå og forklare verden på. Når forskeren ideelt sett skal produsere sannhet om verden er sannheten produsert med bidrag fra en bestemt epistemologisk posisjon. Mary Jo Hatch (1996), som selv er organisasjonsforsker, poengterer at forskeren må tilkjenne sitt forhold til sin egen forskning sånn at brukeren/leseren av forskningen selv kan vurdere forskerens grad av subjektivitet versus objektivitet. Da gis leseren anledning til å få innsikt i forskerens egen kontekst, og derav også dypere innsikt i de fenomene som studeres.

Kunnskap om virkeligheten må være basert på en innsikt i hvordan kunnskap blir til. Mine teoretiske utlegninger i det forrige kapitlet er med andre ord ikke å betrakte som objektive verifiserte sannheter. De er kommet til innenfor en bestemt kontekst som ser verden på en bestemt måte. Mekanismen har, etter mitt syn, den skandinaviske nyinstitusjonalismen innebygd i seg, men den kommer sjeldent til uttrykk. Ved å koble min teoretiske inngang til en abduktiv forskningsstrategi kommer dette tydeligere frem. Det er ikke bare møtet med praksis som må håndteres abduktivt, men også møtet med teori. Jeg må derfor behandle min egen datainnsamling, ikke bare som data, men også som uttrykk for min egen tilstand i møtet med de praktikerne jeg studerer underveis i datainnsamlingsprosessen. Når jeg leser mine tekster fra seminarer som har vært holdt i regi av Prosjekt kompetansemotor, lurer jeg på hvorfor jeg skrev ned akkurat det jeg gjorde på tidspunktene tekstene ble til. Når jeg har gjort mine intervjuer og skrevet ned mine svar, lurer jeg på hvorfor jeg spurte som jeg gjorde. Jeg reflekterer over, i Luhmann sin språkdrakt, distinksjonene jeg ser med, fordi distinksjonene på gitte tidspunkter var de som var tilgjengelige for meg. Siden jeg samler inn data og etter hvert får vite mer, etablerer jeg evnen til å reflektere over hvordan distinksjonene påvirker mine fortolkninger. Møtene mellom teori og praksis får distinksjonene til å endre seg. Vitenskapssystemet kommuniserer med praksisfeltet. Min egen og praktikernes forstå-

else av prosjektene endrer seg underveis. Så lenge vi kommuniserer påvirker vi hverandre. En forskerrolle der forskeren står utenfor og kikker inn blir umulig.

Et godt eksempel på en kritikk som har blitt gitt der dette poenget fanges opp, er å finne i bokanmeldelsen til Larsen og Kvålshaugen (2008) av Røvik sin bok ”Trender og translasjoner” (2007) (en bok jeg har referert mye til i mitt teorikapittel). Her gir de et treffende eksempel på problemet. De kritiserer Røviks datatilfang blant annet fordi han ikke tar inn over seg hvordan organisasjonsforskere selv virker inn på feltet som studeres gjennom sitt virke (som forskere). Røvik kritiseres for å innta en klassisk eller mer tradisjonell forskningsposisjon der han gjennomgår flere kilder for hvordan ulike praksiser hele tiden må forholde seg til ideer om organisering som forsøkes innført utenfra, deriblant fra konsulentindustrien. Hvordan forskningen selv, den som blant annet står sentralt i selve ”produksjonen” av konsulenter, tas ikke med i betraktningen. Innfallsvinkelen er positivistisk orientert. Selv om Røvik forsøker å posisjonere sitt arbeid med merkelappen ”pragmatisk institusjonalisme”, gjenstår det å forklare hvordan denne pragmatismen ser ut i forskerens egen praksis.

Gabrielsen (2010) er inne på disse paradoksene når hun utdyper forskerrollen. Hun undrer på om forskningen burde omfavne eller utestenge seg selv fra konstruksjonen som studeres. Er forskerens subjektivitet et problem eller en styrke for de resultatene forskeren produserer? Og hvordan ser denne subjektiviteten egentlig ut? Hun lener seg til det som vanligvis omtales som den lingvistiske vendingen innenfor samfunnsvitenskapene. I organisasjonsteorien mer spesifikt er det flere forskere som kobles til denne tilnærmingen. En av disse er Barbara Czarniawska (1997, 1999, 2004, 2007) som jeg også hyppig har anvendt og referert i dette arbeidet med hensyn til teori<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Andre er Boje (2001), Martin (1992), Hatch (1996), Van Maanen (1988).

Ifølge Gabrielsen (2010) er poenget med den lingvistiske vendingen å forstå forskerrollen ved å sammenligne den med posisjonen en forfatter har i forhold til sin egen litterære tekst. Det er gjennom fortellinger og fortellingens plott at kunnskap blir etablert og mening skapt, et poeng som blant annet Moldenæs er tydelig på (Moldenæs 2006:15). Teksten, ordene og talehandlingene kommer i fokus. Gabrielsen skriver følgende om dette:

*”Dersom vitenskap skapes gjennom konversasjon, vil vitenskapelige tekster ha stemmer i seg. Det blir derfor viktig å diskutere hvordan tekstene er fremkommet, samt hvordan tekstene i seg selv representerer en stemme i en pågående konversasjon. For å følge denne konversasjonen må oppmerksomheten rettes mot konversasjonen mellom forskeren, den vitenskapelige tekst og leseren”* (Gabrielsen 2010:107).

Meningen til forskeren skapes gjennom det språket forskeren anvender. Det samme må også gjelde for de objektene forskeren studerer. Er det snakk om organisasjonsmedlemmer, så har disse sine egne metoder for meningsskaping, og poenget er at de er like valide som forskerens uttrykksformer. Forskerrollen handler da ikke lengre om å samle inn data i form av andres fortellinger (den mer tradisjonelle forståelsesformen). Datainnsamlingen består i å reflektere sammen med organisasjonsmedlemmene. Det må fortelles *fra* feltet, men også *om* feltet. Når det fortelles om feltet er det forskerstemmen, forskerens teorier og blikk for det forskeren ser, som styrer fortellingen. Jeg er også av den oppfatning at de seleksjoner som måtte foregå i forhold til å fortelle *fra* feltet sjeldent kan være verdinøytrale referater. Når data samles inn må valg foretas, noen stemmer inkluderes, mens andre utelukkes. Dette er også en regi forskeren har. Det er i *den samlede refleksjonen* fra og om feltet, at meningene, i tekstuell forstand, skapes.

Det tradisjonelle bildet av forskeren som nøytral, objektiv rapportør er i lys av denne forståelsen naiv. Forskeren har regien og hva forskeren velger å skrive, trekke ut og kaste lys over, preger fremstillingen av stemmene fra feltet. Forskeren er en regissør og påvirker derav sitt eget forskningsobjekt. Posisjonen bør tilkjennegis fordi forskeren selv befinner seg i en meningsskapende posisjon. Å la være å berette om posisjo-

nen og ta inn over seg dens konsekvenser vil derfor, etter mitt syn, være tilslørende. Det er ikke nødvendigvis alltid slik, men i mitt prosjekt finner jeg dette særlig påtrengende. For meg finnes det ingen vei utenom den abduktive tilnærmingen som er vektlagt.

Gabrielsen (2010) kategoriserer forskerrollen med inspirasjon fra Hatch (1996:361), ved hjelp av en skjematisk fremstilling av fire forskerroller. Den modernistiske, der forskeren verken er karakter eller inkludert i fremstillingen, den autoritære-subjektivistiske pragmatismen, der forskeren trer frem i teksten, men som objektiv karakter. Den tredje benevnes som den radikale konstruktivismen, der forskeren er mest opptatt av seg selv i sin egen forskning. Den fjerde og siste rollen benevnes som den refleksive modernismen. I denne rollen beveger forskeren seg mellom både indre og ytre posisjoner. Kunnskap skapes på forskerens hjemmebane, sitt eget fagfelt, og kunnskap skapes i møtet med praktikere. Forskeren blir bindeleddet mellom disse arenaene. Det betyr i en abduktiv strategi, at forskeren må ta høyde for at deltakelsen i seg selv virker inn på de arenaene forskeren deltar på. Dette får, i lys av den lingvistiske dreiningen, betydning for hvordan forskeren beretter fra feltet og tilkjennegir sin posisjon som forsker.

På bakgrunn av utlegningene så langt kan to konklusjoner trekkes. For det første at forskerrollen inneholder en bestemt bagasje som forskeren tar med seg inn i feltet som studeres. Bagasjen inneholder verktøy, for eksempel bestemte teoretiske perspektiver, som får avgjørende betydning for hvordan feltet, i mitt tilfelle studiesentre, forstås og analyseres. Bagasjen er ikke objektivt bestemt av ytre krefter, men et aktivt valg forskeren gjør styrt av egeninteresse, faglig påvirkning, valg av karrierevei etc. For det andre, og dette poenget synes noe underkommunisert hos blant annet Gabrielsen (2010), er det slik at forskeren som aktør i feltet også er en del av det. Forskeren må derfor også ta hensyn til denne påvirkningen. Desto mer aksjonsrettet forskningstilnærmingen er, desto mer bevisst må forskeren (og praktikerens) være denne rollen. Det vil i avhandlingen fremgå at jeg anser både min egen og andre forskeres roller som

aktive posisjoner i feltet som studeres. Aktiviteten er på ingen måte nøytral og må derfor tas i betraktning som datamateriale i seg selv. Det fine med tilnærmingens abduktive momenter, er at refleksiviteten består i en samskaping mellom forskning og praksis. Den kan derfor forstås bedre og derav gjøres mer relevant for bruk (og nytte). Abduksjon betyr potensial for en forskerrolle som kobler forskeren tettere sammen med den praksis som studeres, uten at man trenger å gå på akkord med andre forskningsstrategier. Abduksjon som forskningsstrategi kaster nytt lys over både teoriene som er i bruk og den praksis teorien anvendes på. Mine teoretiske utlegninger brukes fremover i avhandlingen derfor bare ikke i et deduktivt, induktivt og retrospektivt lys, men også i et abduktivt. De ulike forskningsstrategiene, som epistemologiske posisjoner, utgjør en samlet ramme møtet mellom forskere (teori) og praktikere (praksis) kan foregå innenfor.

## **Operasjonalisering av forskningsstrategi**

Hvordan skal jeg så operasjonalisere min forskningsstrategi slik at den utgjør en *forskningsdesign*, en fremgangsmåte for min praktiske tilnærming?

Det er konversasjonen, bredt forstått, som står i fokus: talehandlinger, teksthandlinger og sågar kanskje kroppsspråket. Det interessante er at det ikke bare er forskningsstrategien som peker i retning av konversasjonen som enhet for analyse, men også teorianvendelsen, med sitt dominerende omdreiningspunkt, oversettelsesteorien. Språket blir viktig, teoretisk så vel som metodologisk. Siden språket står i fokus i begge leirene, både forskningsstrategisk og i min teorianvendelse, blir det et poeng å gå nærmere inn på hvordan min tilnærming til språk kan operasjonaliseres.

Jeg har valgt å nærme meg mitt datamateriale ved hjelp av en *diskursanalytisk tilnærming*. Diskursanalysens fremvekst og utbredelse kan ses som en del av nettopp den lingvistiske dreiningen i samfunnsvitenskapene (Alvesson og Karreman 2000, Alvesson og Sköldberg 2008). I diskursanalysen er det språket som står i fokus. Det er ved

hjelp av språket at samfunnets sosiale institusjoner og praksiser opprettholdes og endres. Å fange opp de fenomenene jeg studerer kan derfor gjøres ved å gå veien om en diskursiv tilnærming. Tekster blir, i den lingvistiske dreiningen, nøkkelen til samfunnsvitenskapelig forskning. Diskursanalyse er metoden eller designet jeg anvender for å sette språket i fokus.

## Diskursbegrepet

Diskursanalysen vender seg mot etablerte metoder i samfunnsvitenskapen, de som handler om at vitenskapelig arbeid går ut på å avspeile virkeligheten gjennom å finne frem til bestemte mønstre som måtte avtegne seg i datamaterialet. Dette gjelder både kvantitative og kvalitative tilnærminger. Ulikhet og tvetydighet skal der begrenses ved å lage kategoriseringer som skal fange inn mønstre av variasjon. I kvantitative metoder er dette åpenbart i forbindelse med spørreskjemaundersøkelser, der kategoriene er oppstilt på forhånd. Men også kvalitative tilnærminger brukes med tanke på at datamaterialet helst bør passe inn i analyseskjemaet som forskuddsvis gjerne er utarbeidet. Diskursanalysen forsøker i stedet å ta den totale variasjonen på alvor. Jeg har dermed beveget meg bort fra klassiske positivistiske tilnærminger. Det diskursive analyseskjemaet bidrar til operasjonaliseringen av et mer abduktivt orientert forskningsdesign, en tolknings- og refleksjonsorientert tradisjon som i løpet av de siste 10-årene har vunnet stadig større oppmerksomhet (Alvesson 2008). I den følgende fremstillingen vil jeg derfor redegjøre for og drøfte diskursanalysen som metodisk designgrep.

Mathisen (1997) definerer diskursanalyse på følgende måte:

*”Analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, med fokus på hvordan de ideer og begreper som produseres i denne konteksten tolker og er med på å forme et visst utsnitt av den samfunnsmessige virkelighet”* (Mathisen, 1997:2)

Utgangspunktet er diskursen i form av språkbruk. Kontekst blir i et avhandlingsarbeid av Kvåle (2000), beskrevet som andre ytringer teksten eller utsagnene står i forhold til, og den situasjonen og samfunnsmessige sammenhengen teksten eller ytringen foregår

innenfor og selv er med på å produsere eller forme. Kontekst defineres her vidt, som både den nære konteksten og konteksten teksten i en større sammenheng inngår i, for eksempel min beskrivelse av masterideer slik blant annet Czarniawska og Joerges (1996) beskriver de. Masterideer kan tolkes som et uttrykk for en storskalert diskurs som er et sentralt poeng hos Foucault (1972). Foucault fokuserer på spenningen mellom små lokale diskurser og store diskurser som de små har sine referanser til.

Diskursanalyse har etter hvert blitt et vanlig begrep i samfunnsvitenskapen (Kvåle 2000, Grant og Hardy 2003). Noe av forklaringen kan være, som Kvåle påpeker, at diskursanalyse også anvendes på flere former for sosiale praksiser, prosesser, institusjoner og produkter. En åpnere definisjon enn Mathisens referanse vil derfor være å se diskurs som et sett ideer, en tenkemåte, eller et syn på verden og virkeligheten, som omfatter både språkbruken om den, som kunnskapen, praksisene og effektene av den. Fairclough (1992, Fairclough og Wodak 1997) sier at diskurs er å forstå som tekst *og sosial praksis*. Teksten kan være alt som formidles med ord, mens den sosiale praksisen omfatter de institusjonelle rammene handlingene defineres til å foregå innenfor. Rammene former diskursen, men blir selv formet av den. Språket er en av flere typer praksiser som blir formet og som konstituerer seg i en diskurs. Innenfor rammene av en organisasjon er det handlingene og prosessene som løpende utspilles, som konstituerer diskursen.

Marshak (1998) mener at handlinger er innvevd i prat og tekst, og at det er prat og tekst som gjør handlinger fattbar og meningsfull. Handlinger blir initiert, motivert, forklart, begrunnet og rettferdiggjort ved hjelp av prat og tekst. Gusfield (1989) refererer til litteraturviteren Burke, som i stor grad har påvirket sosialteoretikere til å forstå at språk ikke må studeres som et fenomen isolert fra handling. Det er ved hjelp språkutvekslinger at ting kan skje. I en biografi om Burke skriver Gusfield følgende:

*”...Burke points out if you know a man has said ‘yes’, you still do not know what was said unless you know the preceding actions and what his word was addressed. Objects and events are interpreted, are given meaning. The symbols that are used*



*are ways of naming and describing. In that process selections are made and meaning is created. Language cannot be separated from action because what the actions means and what it is addressed to its symbolic in its content. Action cannot be separated from language because the situation within which the actor acts is defined and understood by the actor through the concepts available to him(...) Words are not empty folders, hanging in the air, They move their audiences to responses and move the speakers to define and refined their contexts(...) Human behavior has both a cognitive side – the understanding of situations – and an active side, the operation of the person on the situation. For Burke both are embedded in language (Gusfield 1989:11).*

Prat og bruk av symboler skaper virkelighetsoppfatninger som gir grunnlag for valg og handlinger. Diskursen blir dermed konstituerende for de handlingsvalg som gjøres og må derfor settes i søkelyset. Samtidig kan ikke praten løsriveres fra den konteksten den fremtrer i. Hvis jeg med mitt norske morsmål skriver ned lyduttrykket til en ku (møøø)', vil de fleste referere lyden til kilden ku, gitt at de har samme morsmål. I USA er lyduttrykket "nooo". Hvis en amerikaner sier det uten ytterligere forklaringer vil en nordmann ha problemer med å koble lyden til kilden ku.

Alveson og Sköldberg (2008) poengterer at man ved å studere språket i aksjon, kan få frem hva slags meninger og holdninger personene bærer med seg. Samme hendelse eller fenomen kan da tenkes å bli beskrevet og forstått forskjellig fra individ til individ. Men det kan også tenkes at fenomenet kan forklares forskjellig hos ett enkelt individ. Dette gjør det vanskelig, i vitenskapelig forstand, å avdekke hva som til enhver tid er sant og usant. Poenget er å rette fokus mot de utsagn som uttrykker ulike former for meninger. Spørsmål kan være: Hvordan er disse utsagnene konstruert? I hvilken sammenheng inngår de i og utføres i? Hvilken funksjon er det utsagnene er tenkt å fylle? Dette er hovedoppgaven diskursanalysen skal hjelpe oss å finne ut av. Dermed blir metoden ikke bare en jakt på hva som er sant eller usant, men like mye en jakt på hvordan utsagn blir sanne. Det innebærer blant annet et fokus på hvordan aktører går frem for å vinne tilslutning som troverdige aktører.

Vi kan derav si at diskursanalysen fokuserer på talehandlinger og måten disse talehandlingene bestemmer grensene for hva som er sosialt og kulturelt akseptable trover-

dige, fornuftige, gode og kanskje til og med sanne handlinger. Dette foregår, ifølge Alvesson og Sköldberg (2008), med utgangspunkt i aktørenes tilgjengelige og eksisterende lingvistiske ressurser som derav blir utgangspunktet for måten utsagn skapes på. Dermed vil utsagnene som skapes bety at det skjer en seleksjon av disse ressursene:

*”Av ett oändligt antal tillgängliga ord och meningskonstruktioner utväljs några medan andra bortväljs (...). Den valda konstruktionen har konsekvenser. Uttryckssätt gör något, påverkar, föreställningar, genererar responser etc.”*  
(Alvesson og Sköldberg 2008:465).

Språket skaper forståelse og språket skaper handling. Det er i lys av dette forskningsdesignet studiesentre som idé, etter mitt syn, kan studeres nærmere.

Det betyr at jeg tolker virkeligheten som diskursivt konstruert og opprettholdt. Diskurser er generelle og utbredte systemer for formatering og artikulering av ideer som foregår innenfor bestemte tidsepoker. Jeg finner derfor bruk av diskursanalyse relevant og nyttig når ideer som reiser omkring skal studeres, nettopp fordi disse primært utfolder seg som språk hos aktørene de kommer i berøring med og (derav) skapes av. Språket i seg selv er det som får handlingene til å bevege seg videre.

Dermed blir en diskursanalytisk tilnærming en studie av ytringer, og den konteksten disse ytringene kan relateres til. Diskursanalyse er derfor tjenlig som tilnærming til å studere ideer på reise. Ideer blir formet og uttrykt gjennom språklige og andre symbolske medier inni, og i relasjon til andre kontekster. Når ideer skal studeres forstås disse dermed i lys av en diskursteori, der et skille mellom prat og handling utviskes. Praten hos aktørene er handlingene som utøves. Jeg går dermed ikke god for at prat og handling må skilles og studeres som ulike fenomener. For å forstå hvordan uhandgripelige ideer kobler seg til konkrete praksiser må språket, som ideen transporteres ved hjelp av, studeres og ses i sammenheng med den praksis den har sitt virke i. Dette synet korresponderer med Røviks poeng om pragmatisk institusjonalisme, der han kobler sitt hovedresonnement til forestillingen om at ideer, tenkning og kunnskap på den ene siden, og handlinger og praksis på den andre siden, *egentlig* er to sider av samme sak.

Ideer slik de kommer språklig til uttrykk, virker sammen på meget komplekse måter (Røvik 2007). Innfallsvinkelen påkaller en åpenhet for at organisasjoner er fragmenterte, skiftende, relasjonelle og flertydige enheter, der aktørenes engasjeres i mange typer prat og praksiser. Ved å studere organisatoriske diskurser kan vi sikre oss viktig innsikt i hvordan organiseringsprosesser utspilles (Grant og Hardy 2003).

Ifølge Grant og Hardy (2003) kan diskursanalytiske teknikker bidra til utvikling av alternative måter å beskrive, analysere, og teoretisere om organisatoriske aktiviteter. For dem er organisatoriske diskurser samlinger av tekster og prat som er innleiret i organisasjonen som momenter i den daglige praksisen, og som derav skaper orden i den. Orden skapes ved at *"ideas are formulated and articulated in ways that go on to shape and influence the experiences and behavior of organizational members in a variety of different settings"* (Grant og Hardy 2003:6). De sier at mening i organisasjoner forhandles frem via daglige friksjoner og kamper, og at disse forhandlingene er med på å skape den organisatoriske praksisen. Det er i diskursen ideene skapes, rives og slites i, og derav finner sine temporære former i.

Grant og Hardy poengterer også at diskursen involverer sett med metateoretiske og teoretiske antakelser som kan relateres til organisasjonsmedlemmenes måte å konstruere sin egen virkelighet på. Diskursen konstruerer virkeligheten ved at den ruller inn visse måter å snakke om bestemte temaer på. Diskursen definerer akseptable samhandlingsformer, samtidig som den ruller ut samhandlingsformer og taleformer som anses som uheldige eller uhensiktsmessige. Alveson og Sköldberg (2008) sier at språket ikke bare fungerer som en avspeiling av den indre verdenen til avsenderen, men også genererer, ved det som sies, skrives eller uttrykkes på andre måter, den samme verdenen. Språket er dermed en del av produksjonen av det som i utgangspunktet kan bli behandlet som selvfølgelige og naturlige sider ved det samfunnet vi lever i.

## Tekst og talehandlinger som diskurs

Jeg har over definert språklige handlinger i vid forstand. Uansett kommer man ikke utenom språklige utsagn hvis selve diskursen og dens innvirkning på organisatorisk endring skal studeres. Tilgangen til diskurser, enten det er rene språklige ytringer eller mer materielle praksiser, må metodisk og analytisk skje gjennom språk (Kvåle 2000). For å fange inn et konkret empirisk felt, slik jeg gjør det, må man gå veien om tekster og talehandlinger som er produsert *i det, for det, om det, og/eller med det*.

Ifølge Czarniawska (1997) har virkeligheten alltid en språklig og en tekstlig uttrykks-side som ligger til grunn for oppfatningen av den. Hun deler tekstens funksjon i tre. For det første sier hun at tekster er representasjoner av virkeligheten. For det andre er tekster også virkeligheten i seg selv, og for det tredje er teksten et produkt som står i relasjon til andre tekster. Sosiale praksiser skapes, uttrykkes og materialiseres i alle disse formene for språkbruk.

Språkbruken er, tolket i vid forstand, sentral for hvordan endringer foregår og kan tenkes materialisert i form av sosiale praksiser. Når Røvik (2007) beskriver hvordan overføring av ideer skjer, retter han også blikket mot å se dette i parallellitet til språket. Han bruker referanser til fagområdet ”Translation Studies” (translasjonsteori<sup>29</sup>) når han skal forklare mekanismene for endring. Han sier:

*”I hvilken grad er translasjonsteori relevant og fruktbart for å forstå overføring av kunnskap og ideer mellom organisasjoner? Og er dette kan hende så pass ulike fenomener at vi uansett må betrakte henvisninger til ”oversettelse” som en metafor importert fra språkvitenskapen, og ikke det som egentlig skjer når ideer overføres? Vårt svar her er at utvidelsen av translasjonsstudienes emne til også å omfatte oversettelse av brede sett av kulturelle ytringer, blant annet ideer, konsepter, trosforestillinger etc. gjør at dette er blitt til en teoritradisjon*

---

<sup>29</sup> Røvik bruker ordet ”translasjonsteori”, mens jeg bruker ordet ”oversettelsesteori”.

*med stor relevans også for forståelsen av overføring av ideer mellom organisasjoner (Røvik 2007:253).*

Han betrakter altså endringer som ideer som oversettes og at oversettelse av ideer får konsekvenser for hvordan disse materialiseres i selve praksisen. Det er i oversettelsen endring skjer, eller potensialet for endring finnes, enten oversettelsen er intendert eller uintentert. Røviks teoretiske skjema bygges ut i form av oversettelseskategoriene som ble presentert og diskutert i det forrige kapitlet (kopiering, modifikasjon og radikal endring), men hva oversettelse i seg selv er, sier Røvik, slik jeg leser ham, lite om, utover å vise til at det ikke bare er tekster som oversettes på *ulike* måter, men at også ideer blir oversatt. Jeg mener at mekanismene ligger i diskursen, og at selve studiet av oversettelser derfor må fokusere dit hen. Teksten i vid forstand representerer ideer på vandring.

Hvordan ideer som tekst vandrer og utfoldes i materielle praksiser kan derfor best studeres diskursivt. Studiene kan foregå på flere måter. I påfølgende avsnitt vil jeg redegjøre for to bestemte diskursive tilnærminger og hvordan disse to kan brukes til å studere ideer som reiser. Den første er koblet til semiotikken og den andre til en såkalt narrativ tilnærming. Jeg anser begge som relevante bidrag som kan gi innsikt i sammenhengen mellom teoribruk og datamateriale i dette arbeidet.

### ***En semiotisk tilnærming***

Semiotikk handler om tegnsystemer. Semio (av gresk) betyr tegn eller symptom. Tegn er skapt i den hensikt at de skal gi mening. Tegn, for eksempel i forhold til hvordan vi sier noe, er med på å skape mening. Saussure (2006), som mange regner som grunnleggeren av den moderne lingvistiske tradisjonen, er mest interessert i verbalspråkets funksjon som meningsskapende element mellom språket som tegn, og det som faktisk kan observeres i verden (Chandler 2002). Tegnet er en kobling mellom en mental forestilling (signifikat) og et konkret observerbart uttrykk (signifikant). Saussure vurderer tegnet som arbitrært, det vil si som en *vilkårlig* etablert forbindelse mellom seg selv og det observerte. Dette ser vi blant annet ved at grenser mellom begreper kan være ulike

fra språk til språk, noe som medfører at oversettelsesarbeid og forståelse ofte er vanskelig. Derfor kan for eksempel forestillingen om en hest ha helt forskjellige uttrykk på ulike språk: hest (norsk), horse (engelsk), Pferd (tysk). Videre kan utsagn som for eksempel 'langt unna' bety vidt forskjellige avstander. Her jeg sitter og skriver sitter jeg langt unna varmeovnen, samtidig som jeg sitter langt unna mitt hjemland<sup>30</sup>.

Filosofen Peirce (ref. Chandler 2002) var også opptatt av språkets semiotiske side. Han studerte tegn generelt, og ville studere hele den menneskelige bevissthetsproduksjon for å lage et system for klassifikasjon av tegn på et mer generelt nivå enn Saussure. I hans tegnbegrep inngår blant annet en klassifikasjon av ulike typer tegn basert på deres forhold til referansen: Ikoner, indekser og symboler. Ikoner har likhetstrekk med det de står for, slik for eksempel "smileys" likner på et smilende fjes. Indekser har en nærhet med, eller står i et kausalt forhold til det de står for. Symboler står i et arbitrært forhold til referansen, slik som språktegnene. Det vil si at forholdet er tilfeldig og derav fremstår som en kode. Når språk innlæres er det dermed en knekking av koder som foregår. Kollektiv mening er basert på koder, og for å skape mening må kodene løses. Når koden er løst, beredes grunnen for bedre kommunikasjon.

Chandler (2002) sier det på følgende måte:

*"We seem as a species to be driven by a desire to make meanings: above all, we are surely Homo significans - meaningmakers. Distinctively, we make meanings through our creation and interpretation of 'signs'. Indeed, according to Peirce, 'we think only in signs'. Signs take the form of words, images, sounds, odours, flavours, acts or objects, but such things have no intrinsic meaning and become signs only when we invest them with meaning. 'Nothing is a sign unless it is interpreted as a sign', declares Peirce. Anything can be a sign as long as someone interprets it as 'signifying' something - referring to or standing for something other than itself. We interpret things as signs largely unconsciously by relating*

---

<sup>30</sup> Jeg oppholder meg når denne teksten skrives, ved UC Berkeley i California, og skriver *langt unna* mitt hjemsted som er Tromsø i Norge. Det er også litt kjølig på kontoret mitt akkurat nå og jeg synes derfor at varmeovnen henger litt for *langt unna* kontorpulten min.

*them to familiar systems of conventions. It is this meaningful use of signs which is at the heart of the concerns of semiotics” (2002:17).*

Ved hjelp av en semiotisk tilnærming kan flere tolkninger av sammenhenger mellom tegn, fortolker og objekt gjøres. Som forsker er det min oppgave å betegne sammenhengene. Vi kan se for oss tre typer meningssskapende mekanismer som kan tre i kraft langs et kontinuum. På den ene siden har vi tegn som ikke er noe annet enn det bokstavelig talt uttrykker. Egenskaper ved et fenomen eller en idé overføres direkte. Tegnet denoterer. Tolkningen lener seg til Saussures forståelse. I den andre ytterkanten kan et tegn tolkes i den hensikt å fremkalle nye bilder ved hjelp av de assosiasjonene tegnet vekker. Tegnet (eller ordet) kan konnotere. Ideer kan som språklige figurer bli brukt til å overføre mening fra et felt til et annet, men siden det er snakk om språk og ikke håndfast materialitet, kan ordet ikke tilskrives status utover å være et bilde eller en forestilling om noe. Tenk for eksempel på ordet ”offentlig forvaltning” og sammenlign dette med ”privat sektor”. Ordene vekker normalt konnotasjoner av meningssskapende karakter, som kan få konsekvenser for hvordan realitetene utspiller seg i disse semiotisk prekategoriserte virksomhetene. Ved å nevne det ene ordet kan man ikke la være å tenke på de egenskaper konnotasjonen fører med seg og konnotasjonen angir handlingsvalg.

Hvordan står det sentrale objektet for denne avhandlingen seg i lys av en semiotisk tilnærming. Hva slags tegn er det ordet ”studiesenter” er? Det er i forståelsen av språket innenfor studiesenterfeltet at handlingene og handlingens konsekvenser utspiller seg. I et kontinuum mellom denotasjon og konnotasjon reiser ideene. Begreper som denoterer må da nødvendigvis skape grobunn for formlighet og konvergens, mens begreper som konnoterer åpner for mangfold og divergens i feltet. For å forstå nyansene i oversettelsesprosessene, enten disse foregår i en dekontekstualisert eller kontekstualisert setting, må samspillet mellom idé, fortolkere og objekt studeres. Fortolkerne er alle de aktører som er innrullert i feltet, mens objektet er studiesenterfeltet.

Semiotikken kan, slik jeg ser det, bringe innsikt i hvordan oversettelser faktisk foregår. Men det er samtidig et poeng at ord, begreper og benevninger gjerne ordnes i mer eller mindre sammenhengene setninger, og derav når setningene blir mange nok, fortelling-er. En annen og utfyllende diskursiv vinkling vil derfor være å se på hvordan ideers reise kan ses på som narrativ.

### ***En narrativ tilnærming***

I forlengelsen av en semiotisk tilnærming til diskursanalyse, kan en narrativ tilnærming anvendes. Mens semiotikken er opptatt av ordenes og begrepenes betydning, er en narrativ tilnærming opptatt av hvordan ordene og begrepene settes inn i sammenhenger som gir mening. Det er snakk om å studere språket som en *meningsskapende* aktivitet. Språkbruken blir her analysert på et annet plan (Polkinghorne 1988, 1995). En definisjon som ofte repeteres i litterære diskusjoner om narrativ, og som er et utgangspunkt for min fremstilling er den følgende: "*We might conceive of narrative discourse most minimally and most generally as verbal acts consisting of someone telling someone that something happened*" (Herrnstein Smith 1981:228).

Et narrativ består av minst tre elementer. En forteller, en mottaker, og selve fortellingen om det som har hendt (Norris, Guilbert, Smith, Shahram og Phillips 2005:538). Det er fortellingen som her står i fokus. For at ord skal bli til setninger og setninger til fortellinger er det noen krav som stilles til hvordan setningene skal henge sammen. En tilnærming er å se på narrativ som fortellinger om hendelser langs et *tidsforløp*. En annen er å se på narrativ som sammenbinding av hendelser i *årsaksforløp*. Narrative diskurser er dermed ikke bare å forstå som et fokus på en serie med setninger, men hvordan setningene på et eller annet vis er bundet sammen til en meningsfull helhet. Men ikke alle setninger som er bundet sammen av forfatteren (enten nå de skrives eller sies), er å anse som narrativ. Det finnes noen klare avgrensninger. La meg gi følgende eksempler (A, B, C og D):



A: ”Nytt valgsystem ble innført i fylkeskommunene i 1976. Studiesenteret på Finnsnes ble etablert i 1996. Folketallet i Nordland gikk tilbake i 2008”

B: Studiesenteret har blitt etablert på Finnsnes. Studiesenter Salten er etablert i fem saltenkommuner.

Eksemplet under A er en liste med hendelser i temporær orden, mens B ikke er det fordi det ikke sies noe om et hendelsesforløp under B. Men B gir antydninger om noen sammenhenger fordi temaet går igjen i begge setningene. Men ingen av dem kan defineres som rene narrativ.

La oss utvide B på følgende måte:

C: Studiesenteret ble etablert på Finnsnes i 1996. Studiesenter Salten ble etablert i 2006.

Eksemplet under C nærmer seg et narrativ fordi det gir innsikt i en kronologi over et fenomen som i semiotisk forstand (ordet studiesenter) fremstår som noenlunde likt. Men eksempel C fremviser ingen påviselig sammenheng mellom hendelsene, ut over at de inngår i en temporær orden. Så verken A, B eller C er å forstå som fullverdige narrativ. Et narrativ trer frem når hendelser bindes sammen på en slik måte at den ene hendelsen kan leses som en kobling til den andre. Å fortelle i narrativ modus er å fortelle om spesielle forbindelser mellom hendelser. Men det betyr ikke at det trenger å være snakk om kausale forbindelser. Den ene hendelsen trenger ikke å være årsaken til at den andre hendelsen faktisk finner sted. Et narrativ oppstår når et tema kan ses på som noenlunde enhetlig og at temaet trer frem i form av sekvenser som kan bindes sammen. Vi kan for eksempel fortelle om en tilstand som er en utilstrekkelig, men nødvendig del av en annen tilstand. Denne andre tilstanden kan i seg selv være unød-

vendig, men tilstrekkelig nok del av en annen tilstand, til at denne tilstanden blir påvirket<sup>31</sup>. Et eksempel kan da være:

D: Studiesenteret på Finnsnes ble etablert i 1996. Flere år senere ser vi stadig nye etableringer og ideen om studiesentre spres. Studiesentret i Saltenregionen fant sin operative form i 2006.

Vi har med narrativ å gjøre når handlinger inngår i hverandre eller kobles til hverandre. Fortelleren må anskueliggjøre sammenhenger mellom hendelsene det fortelles om. Årsak - virkning sammenhenger er for *plot* å regne. Men som jeg har påpekt, så må også sammenhenger av ikke-kausalt karakter også kunne utgjøre poenger i en narrativ tilnærming. I eksempel D kan det være gode grunner til å tro at det kan finnes koblinger mellom studiesenteretableringene som beskrives, uten at jeg som forsker nødvendigvis klarer å identifisere tydelige kausale sammenhenger. Det er dette som er et narrativs styrke og kanskje også samtidig svakhet. Når ideer som reiser skal studeres er det i fortellingene om ideene at reisene kan spores. Men selve fortellingene trenger ikke å åpenbare de klare kausale sammenhengene. Men en narrativ innsikt gir oss en mulighet til å styrke vår forståelse av hva som faktisk foregår når ideer reiser, ikke minst med tanke på hva slags skjebne ideene får når de reiser inn i nye kontekster. Et viktig poeng er at narrativ bidrar til at ideen reiser.

Carroll (2001) mener at et narrativ som et minste felles multiplum må bestå av hendelser som er kausalt *relevante*, men at de ikke påviselig *må* være kausalt *avhengige*. Små nyanser kan her gjøre store forskjeller på hva som er narrativ og hva som ikke er det. Et eksempel kan være setningene: ”Kongen er død og så døde dronningen. Setningene er ikke et tydelig narrativ fordi de to hendelsene ikke er bundet sammen. Setningen: ”Kongen er død og så døde dronningen av sorg over at kongen døde”, er et narrativ

---

<sup>31</sup> Resonnementet er hentet fra den såkalte INUS-modellen: “Insufficient, but necessary part of a condition that is unnecessary itself, but sufficient for an effect on an event”.

fordi hendelsene her er bundet sammen for leseren. Setningen blir en fortelling om sammenhenger som følge av en plottbasert logikk.

Å se på diskurser som narrativ betyr at narrativ ikke kan produseres uten en kontekst. Det kan da heller ikke bli forstått uten at konteksten blir tatt med i vurderingen. En diskurs er dermed alltid relatert til en annen diskurs som da nødvendigvis må være produsert tidligere i tid. Eksemplet over med kongen og dronningen hviler på en sammenheng mellom ordet konge og ordet dronning de aller fleste vil ha som kontekstuell innramming for det som leses, uten at det eksplisitt er blitt forklart. Vi vet at ordene konge og dronning har noe med hverandre å gjøre fordi vi, i tråd med semiotiske poenger, *vilkårlig* har bestemt at det er slik. Konteksten legger noen føringer som i seg selv bereder grunnen for meningsskapende aktiviteter.

Ved å studere avhandlingens tema i et narrativt lys kan koblinger mellom avgrensede diskurser gjøres i form av en intertekstuell analyse. Det er i diskursen mening skapes og meningsskapingen kan produsere nye effekter. Det er dermed lett å se sammenhengene til mitt tema. Ideer reiser som semiotiske uttrykk, og disse er pakket inn som fortellinger. Er fortellingene gode, vil det være naturlig å vurdere innflytelsespotensialet som stort. Gode fortellinger fascinerer. Semiotikk og narrasjon kan metodisk dermed si noe om hva som faktisk foregår når kopiering skjer, når modifikasjoner skjer, når radikal omvandling skjer, eller når noe glir forbi som ikke-translasjoner. Det finnes i organisasjonsverdenen mange fortellinger som har blitt oppfattet som så gode at fortellingens budskap har blitt spredt både langt og raskt. Gabriel sier det på følgende måte: "*Stories travel easily, mutating along the way, resurfacing in unexpected places in unexpected shapes*" (1998:136). Det er i språket ideen om studiesentre skapes, spres og forvaltes. Det handler om aktørenes streben etter meningsskapning, og ikke om nødvendigvis hva som nøyaktig har skjedd. Meningsskapning blir viktigere en nøyaktighet. Meningsskapning betyr ifølge Weick (1995) at mennesker konstruerer lag av meninger, der nye hendelser relateres til tidligere erfaringer. Møtene mellom nye hendelser og erfaringer skaper nye rammer for meningsskapningen. Weick kaller nye hen-

delser for stikkreplikker. En stikkreplikk, som viktig bestanddeler av narrativ fremkaller responser, og det naturlige vil være å se stikkreplikken i relasjon til tidligere erfaringer. Det er de tidligere erfaringene som hjelper til med meningsskapingen av den nye hendelsen. En bestemt idé kan være en slik stikkreplikk. Ideen har en semiotisk side, men må fortelles inn, og tilpasses tidligere erfaringer. Det er på den måten endringer skapes.

Ifølge Czarniawska (2004) er meningsskaping en særdeles viktig organisatorisk aktivitet som foregår ved hjelp av fortellinger. Uten fortellinger hadde aktivitetene fortonet seg som ekstreme fragmenter i en serie hendelser som utenfor øyeblikkets nære kontekst vil fortone seg som meningsløse. Narrativ bringer helhet til bitene helheten skapes av. Dermed blir fortellingene om studiesentre, enten de nå fortelles av forskere, av praktikere eller til og med i denne teksten, en viktig meningsskapende konstruksjon som det kan utledes noen effekter fra. Fortellingene må derfor studeres enten de kommer *fra feltet*, eller som i mitt tilfelle, også som fortellinger *om feltet*. Narrativ, slik jeg oppfatter det, kan ikke forstås som rene representasjoner av virkeligheten. Narrativ er, i det øyeblikket de fortelles, med på å konstruere verden slik den er. Dermed kan en som forteller om sine møter med studiesenterideen, fortelle inn sammenhenger av kausal karakter fordi disse sammenhengene er det som gir akkurat denne aktøren mening. Kausalitet er med andre ord ikke bare noe som har hendt, men også noe som faktisk skapes. Hvorvidt den er sann eller usann er det for meg, som forsker, vanskelig å kontrollere. Men at fortellingen blir fortalt, at den har et plott, og at plottet gir mening er i seg selv sant (ved at det faktisk skjer), og for meg en viktig del av mitt datamateriale.

### ***Plottet i fokus***

Plottet står frem som det sentrale i narrativ. Å forstå studiesenterideen handler om ideens plott, slik det kan forstås ved å finne ut av hvordan plottet tar form hos aktørene som bidrar til skapelsen av det. Et godt plott som henger sammen, antas å styrke ideens reise og praktiske implikasjoner. Et svakt plott kan bidra til forvirring og utilstrekkelighet. For å finne ut av dette må jeg koble tegn og narrativ sammen. Jeg finne ut av

hvordan historien om studiesentre blir skapt, ved å samle inn fortellinger. Videre må jeg fortolke fortellingene, analysere dem, og til slutt sette sammen min egen historie. Plottet står hele veien sentralt (Czarniawska 2004). Mangel på plott både i min egen og andres tekster betyr at noe ikke er forstått, at det ikke henger sammen og derav bidrar til at interessen og oppmerksomheten for temaet reduseres eller blir helt borte. Narrativ betyr å være opptatt av spørsmål som handler om hva som er *interessant*, hva som er *relevant*, og ifølge Czarniawska (2004:136), til og med hva som er *vakkert*. Det siste, fordi det som oppfattes som vakkert, bidrar til økt oppmerksomhet.

Et godt plott får oversettelsene til å henge sammen. De antas å styrke ideens potensial for spredning og mer praktiske implikasjoner. Oversettelser handler derfor også om plott. Det er plottet som "driver verket" (Larsen 2004). Plottet bidrar til å skape bevegelse, og er plottet dårlig, kan bevegelsen stoppe opp. Ideer som reiser er med andre ord avhengige av gode plott.

Plott kan bestå av *plottpunkter* (Larsen 2004:178). Larsen trekker frem at det må være en *åpningssituasjon*, noe som drar handlingen(e) i gang. Videre må det være noen som tar tak i situasjonen. Larsen kaller dette for den *igangsettende begivenhet*. Når begivenhetene er i gang må handlingen tilføres energi. Dette kan være i form av det Larsen (2004:179) kaller for *vendepunkter*. Det er noe som skjer som bryter med det etablerte. Når vendepunktet er et faktum, tar det nye form, det vil si at det oppstår en ny *hovedscene*. En ny tilstand er etablert. Larsen anvender slike plottpunkter til å beskrive hvordan en god spillefilm gjerne er bygd opp. Jeg ser paralleller til hvordan ideer kan tenkes å bli skapt, spredt og mottatt. De må nødvendigvis gjøre det ved hjelp av et plott som er så godt at det holder aktørene fast til ideen plottet handler om. Plottet blir maskineriet som skal bringe fremdrift til endringsarbeidet. Det er altså ikke nok kraft i at tegn eksisterer. Det må være plott til stede, fordi plott er et grunnleggende struktur-element med hensyn til hvordan ideer kan tenkes å bli nettopp skapt, spredt og mottatt. Plottet bidrar til at hendelser og handlinger settes inn i meningsskapende sammenhenger (Moldenæs 2009). Plottet bringer mening til det som ellers vil fremstå som lis-

ter og kronologier med utsagn. For å forstå organisatoriske prosesser og hendelser må plottet i diskursene studeres.

Basert på det jeg så langt har skrevet, vil jeg nå mer i detalj gå inn på hvordan diskursanalytiske tilnærminger kan anvendes som utgangspunkt for å analysere organisatoriske diskurser.

## **Diskursanalyse som metode i organisasjonsteorien**

Diskursanalysen er ment å åpne datamaterialet på en annen måte enn mer tradisjonelle tilnærminger ved at forskeren kan sette seg selv i en friere posisjon i forhold til det. Alvesson og Karreman (2000) skriver at introduksjonen av diskursanalyser i organisasjons- og ledelsesfagene utstyrer forskeren med en mulighet til å reflektere over den tvetydige og konstruerte naturen til data som samles inn. Fortolkninger som vektlegger det refleksive aspektet støttes hos Grant og Hardy (2003). De refererer til Fairclough og Wodak som sier at:

*”Discourse is not produced without context and cannot be understood without taking context into consideration. (...) Discourses are always connected to other discourses which were produced earlier, as well as those which are produced synchronically and subsequently”* (Fairclough og Wodak 1997:277).

Et hovedpoeng er at organisatoriske diskurser utgjør et samspill mellom produksjon av tekster på et lokalt nivå og større kontekstuelle diskurser. Det er snakk om at språktrykk alltid må leses ut fra en forståelse av at de er tilbakevendende og at samspill mellom nye ideer og det eksisterende trer frem i komplekse mekanismer som bringer aktører frem og tilbake mellom makrorelaterte og mikrorelaterte prosesser. Grant og Hardy mener at organisasjonsforskere har en svak innsikt i hva som faktisk foregår i slike samspill (2003:7). Det kan være samspillet mellom lokale fortolkninger og masterideer, og hvordan motstand og medgang manifesteres i diskursene aktørene inngår i. Det er også slik at konteksten også alltid spiller inn når noe fortelles. Når jeg som forsker intervjuer eller lytter til aktører i praksisfeltet må jeg ta hensyn til at jeg selv represen-

terer en ramme for samtalen som omskaper konteksten samtalen skjer i. Det er sannsynlig at fortellinger på kammerset, kan være forskjellig fra fortellinger som når frem til forskerøret. Grant og Hardy stiller spørsmålet om hva konsumet av tekster gjør med dette samspillet.

For å forstå hvordan semiotiske uttrykk og narrativ om ideer bringer endring til organisasjoner, må diskursanalytiske tilnærminger relateres til studiet av organisatorisk endring. I diskursen forhandles meninger frem i et komplekst samspill mellom involverte aktører. Grant og Hardy sier derfor at diskursen må kobles inn i eksiterende sosioalleteoretiske og organisasjonsteoretiske tilnærminger, som for eksempel institusjonell teori og ANT (2004:9).

Alvesson og Karreman (2000) sier at språk og språkbruk i økende grad erkjennes som det kanskje viktigste fenomenet å studere når empiriske undersøkelser skal gjøres. Klassiske begreper som har vokst frem og ut av organisasjonsfaget, for eksempel ledelse, desentralisering, hierarki, strategi, deltakelse, beslutninger, struktur, kultur, og ikke minst metaforbaserte begrepspar som den mekaniske og organiske organisasjon, har ikke abstrakte kontekstfrie betydninger. De må alle forstås ut fra den situasjonen de anvendes i. Boye (2001) poengterer at man ved å studere diskurser kan åpne studier av organisasjoner på helt nye måter. Han vektlegger studier av hvordan historier fortelles om bestemte organisasjoner og hvordan fortellingene konstituerer dem. Det er plottet i slike fortellinger som blir det meningsbærende elementet i dem.

Ut fra det overnevnte mener jeg at selve teoriutviklingen innenfor den skandinaviske nyinstitusjonalismen kan leses som en lingvistisk dreining. Å anvende innsikter fra oversettelsesteorien kan derfor styrkes ved å ta en diskursteori i bruk. Ideene som studeres eksisterer som språkuttrykk, og de reiser ved at det etableres fortellinger om dem. På reisen hektes aktører til og av ideene. Det interessante blir derfor å studere representasjonskapasiteten i det språket som i vid forstand studeres. Det er trekk som herav peker i retning av at oversettelsesteorien, innenfor det skandinaviske nyinsti-

tusjonelle organisasjonsteoretiske paradigmet, på sett og vis kan ses på som en diskursteori i seg selv, men med presiseringen av det blikk teoriretningen (re)presenterer.

Diskursanalysen vil hjelpe meg til å:

- Se på koblinger mellom fremveksten av nye diskurser og de som eksisterer fra før (ideer om organisering ligger inni diskursene).
- Se på hvordan diskursen spres via dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsmekanismer (ideer spres via bilder, skriving og prat).
- Se på hvordan nye diskurser som vinner frem (i semiotisk og narrativ forstand), kan tenkes å vinne hegemoni i bestemte organisasjoner (hegemoni må uttales), et hegemoni som da avhenger av kvaliteten på plottene som bærer ideene frem.
- Til slutt å se på hvordan diskursen materialiserer seg som utfall i nye organisasjoner og virksomheter (nye virksomheter og nye handlingsformer kommer til syne?).

Logikken i punktene er basert på at ingenting vokser frem av ingenting. Nye diskurser vokser frem av gamle de står i et forhold til. For det andre spres diskursene, noe som må bety at de virker kolonialisering på nye virksomheter. Men kolonialisering kan ikke bety noe annet enn at nye diskurser relateres til og brynes opp mot gamle. Det er snakk om interorganisatoriske diskursledede prosesser (Fairclough 2005). For det tredje skjer det noe når noe får status av hegemonisk karakter. Det som skjer vil også måtte kunne leses ut av den diskursen som dominerer. Det antas til slutt at nye diskurser som etablerte størrelser kan anta former som sjangere og bestemte stil- og språkretninger virksomheter bygger sin selvforståelse rundt. Fairclough bruker et eksempel fra offentlig sektors transformasjon i lys av begrepet New Public Management (NPM) som en identitetsendrende diskurs offentlig sektor forandrer sin selvforståelse ved hjelp av. Jeg vil tilføye at denne selvforståelsen kan innta så sterke innleirede former at sektoren selv ikke trenger å se hva den selv ser og tenker med.

Gustavsen (1998) stiller spørsmålet om det ikke finnes en virkelighet bak eller bortenfor språket, at det er noe som fortellingen og ordene faktisk handler om som kan studeres som endringer? I sitt svar fremmer ham et syn på at den lingvistiske dreiningen



nettopp handler om at det er selve *språket* som fremstår som virkeligheten for både forskere og praktikere og som derfor må studeres. Han sier:

*”Change must be seen as a question of improving on existing and creating new, linguistic tools which enable those concerned to relate to each other in new ways. Even if there are realities behind linguistic expressions, which can be separated from these expressions, these realities are accessible only through the linguistic expressions of the local actors. There is no way in which research directly can gain insights into the social aspects of a workplace”.* (Gustavsen 1998:1).

Gustavsens poeng korresponderer med det jeg i min forskningsdesign forsøker å få til. Tilgangen til empiriske realiteter tar veien gjennom språket. I tillegg er det viktig å understreke at språket ikke bare reflekterer en virkelighet bortenfor det, men samtidig når det brukes, er med på å skape den samme virkeligheten, det vil si nye virkeligheter. Det er det som er det fundamentale konseptet den skandinaviske nyinstitusjonalismens fokus på oversettelsesteori burde være opptatt av å studere, og som jeg ved hjelp av denne avhandlingen vil forsøke å gi mitt bidrag til. Det er konstruksjonsprosesser som er i arbeid via språklige handlinger som løftes frem.

## **Ulike organisatoriske diskurser**

Min metode er å spore diskursene i de organisatoriske aktivitetene jeg finner ideen jeg forfølger i. Det er i diskursene ideene oppdages og tar form. Med *form* forstås hva som menes med hvem som deltar i diskursen. Det kan deltas på mange måter. En modernistisk-rasjonell variant ser på diskursen som monolog. Organisatoriske diskurser er diskurser der organisasjonen fremstår som en enhetlig stemme. Organisasjonen er en avgrenset og hel enhet. Dette synet på organisasjoner synes å prege deler av teorifremstillingene som har vokst frem i den skandinaviske nyinstitusjonalismen som ifølge Nilsen (2007) gjerne behandler organisasjoner som enhetlige aktører som derav opererer med en samstemt forståelse av hvordan ideer tenkes å bli håndtert i møte med lokale virksomheter (et poeng jeg utdypet i det forrige kapitlet). Men som Nilsen påpeker, kan det også tenkes at organisasjoner på langt nær må vurderes som grunnleggende

superpersoner, men derimot som enheter bestående av flere stemmer. Organisasjoner er i konstant samspill med sine omgivelser og det vil være naivt å tro at organisasjoner fremstår med én stemme. Det er mer snakk om en form som inntar dialogiske trekk. Flere stemmer er involvert, og det vil til enhver tid være strid om hvordan ideer som kommer inn blir oppfattet og fanget opp. Det er dermed ikke nok å forstå organisasjonen som oversetter. Med referanse til Latour (1986) må derfor *form* refereres til handlingene i organisasjonen, og ikke til organisasjonen som sådan. Organisasjoner er ikke superpersoner som tar bort den enkeltes persepsjonsapparat.

I tillegg kan organisatoriske diskurser foregå på ulike nivåer. Med *nivå* menes stedet eller stedene diskursen foregår på. Gjelder diskursen kun innenfor en enkelt organisasjons grenser på den ene siden, eller er diskursen tilhørende et globalt felt av organisasjoner? Det er mange som bidrar til diskurser, og ifølge Latour vil det være feil å forstå oversettelser som mekanismer utført av enhetlige organisasjoner. I tillegg er et skille mellom organisasjon og omgivelse stadig mer problematisk å operere med. Ideer som reiser er per definisjon organisasjonsovergripende fenomener. Det er sånn sett svært vanskelig å avgjøre om ytringer eller diskurser er intern eller ekstern, eller å anse som spesielle eller mer generelle. Interne diskurser er spesielle for den enkelte organisasjon. Det er snakk om fortellinger som gir mening primært i en bestemt lokal kontekst. Disse kan igjen være preget av en større ekstern diskurs der denne utsettes for lokale fortolkninger, reaksjoner og oversettelser (slik dette er utdypet i kapittel 2).

Diskurser handler i tillegg til form og nivå, også om *stil*. Med stil forstås forholdet mellom formelle og mer uformelle uttrykksformer. Preges diskursen av offisielle eller mer folkelige fremstillinger og i hvilken grad virker fremstillingsformene inn på idéoverføringsarbeidet? Hva handler diskursene om, og på hvilken måte kan ulike diskurser tenkes å være sammenfallende eller konkurrerende? Hvordan foregår hverdagsdiskursene? Hva er det som preges møtene mellom ulike typer diskurser og hva er det som i disse møtene uttrykker og former de interne meningsskapingsprosessene? Hvordan ideer oppfattes og forstås kan fanges opp ved å lytte til den organisatoriske folklo-

ren i form av den uformelle hverdagspratens møter med et mangfold mer eller mindre formaliserte diskurser hverdagspraten tvinges til å forholde seg til. Czarniawska kaller denne diskursen ”officialese”. Med det fokuseres det på den særegne og felles språkbruken som bestemte typer virksomheter over tid utvikler og konstituerer sin selvforståelse ved hjelp av. Det er viktig å poengtere at stildiskurser kan inngå i flere identitetsfremmende diskurser. Det kan for eksempel være identiteter knyttet til det å bo og ha sitt virke på et lite sted (bygdeidentitet) og samtidig tilhøre en utdanningsdiskurs. I forhold til mitt arbeid blir det et poeng å finne ut av hvordan stilen i ulike diskurser virker førende på måten verden oppfattes på.

Til sist kan det også spores variasjoner i selve *innholdsaspektet* ved diskursene. Innholdet handler om hvordan diskursene blir fylt med temaer som er utfyllende og/eller konkurrerende. Å finne ut av hvordan slike diskurser møtes, og hva møtene gjør med meningsskapingssprosessene er også av betydning. I denne sammenhengen anser jeg innholdsaspektet som avhengig av egenskaper ved de tre forutnevnte komponentene. Innholdet preges av formen, stilen og nivået diskursene foregår innenfor.

Jeg mener det er åpenbart at de aller fleste elementene mine forskningsspørsmål tar opp, krever et nært fokus på flyten av handlinger som tar plass i diskursene som form, nivå, stil og innhold. Mitt utgangspunkt er at organisatoriske fenomenene jeg studerer er en konsekvens av at de er konstruerte, og at de aldri inntar endelige former. Studien min er derfor prosessuell i sin karakter.

Organisasjoner som endrer seg er, a priori, skjøre byggverk som best lar seg studere ved at fokus blir rettet mot utforskning og beskrivelser av lokale stabiliseringsprosesser (Law 1999). Law beskriver en organisatorisk enhet som et temporært punktum av analytisk karakter som forskere konstruerer for å gjøre det lettere å skaffe til veie innsikt i en verden av heterogene og svært komplekse nettverk. Bruk av punktualiseringer gjør det mulig på gitte tidspunkter å forstå hva som faktisk foregår. I en analyse av

sammenkoblinger mellom organisasjonsteoretiske betraktninger og konsekvenser dette får, for valg av forskningsdesign sier Chia (1996) det på følgende måte:

*“In going about our daily activities, we find ourselves unable to cope with the endless relational ramifications of the heterogenous networks which make up our organizational world, hence punctualization provides a means of simplifying network complexities by economically reducing equivocality in dense informational situations.(...) An expanded organization theory must therefore embrace a concern with how it is that representing and organizing as primary ordering activities recursively work to produce ‘objects’ that provide a legitimate foci for academic attention. What we call ‘organizations’, or ‘individuals’ or even ‘knowledge’ itself, are, as we have argued, more or less precarious outcomes of this recursive social process. In telling our research ‘stories’ we are making pools of organizations which are themselves local and recursive. These stories have to do with the processes of organizing and ordering that generate relatively stabilized effects such as ‘knowledge’, ‘technologies’ and ‘agencies’. They reveal how such ordering networks elaborate and extend themselves and in so doing help to erode deeply entrenched distinctions between the macro-social and the micro-social, the individualizing and the organizing processes, the material and the social, the word and the world” (1996:53-54).*

Hovedpoenget til Chia er at forskeren selv er en del av det som studeres ved at kategoriene og rammene forskningsprosjekter og objekter studeres innenfor, virker tilbake på de funn forskeren er i stand til å gjøre. En god forskningsdesign bør ha i seg en forståelse av denne dimensjonen. Chia går så langt som til å si at forskningsprosesser og teoribygging alltid vil ha i seg tvilsomme elementer av forantakelser, ufullstendighet og fragmentering. Kategorier som objekt og subjekt, observatør og observert, individ og organisasjon, struktur og kultur, mikro og makro, må derfor håndteres med varsomhet. Den epistemologiske statusen til de kan virke tilbake på de funn som gjøres. Alle konsepter og begreper må derfor forstås i forhold til de *prosessene* som har ført frem til dem. Dermed må det også ligge en forståelse til grunn for at *nye prosesser* kan bidra til at disse predistinksjonene kan bli endret. Dette er for meg et viktig analytisk utgangspunkt som *både* min teoribygging og min forskningsstrategi understøtter og som har fått konsekvenser for mitt valg av forskningsdesign. Chias standpunkt som han selv kobler til en slags postmoderne forståelse av hva organisasjoner er, vektlegger at organisatoriske diskurser ikke er noe som foregår *i* organisasjoner. De er heller ikke

diskurser *om* organisasjoner. Han mener at det er et poeng å fremheve at diskursen *er* selve organisasjonen.

## Sammenfattende betraktninger

Arbeidet mitt krysser flere forskningsstrategier, og henger sammen med min egen bakgrunn som praktiker i feltet, og den tilnærmingen jeg har hatt til den samme praksisen. Som organisasjonsforsker har jeg tatt utgangspunkt i at organisasjonsteoriens faglige begreper og kategorier er riktige å bruke i analysearbeidet. Teorifremstillingen representerer både en representasjon og en konstruksjon av virkeligheten. Valg av forskningsstrategi er en viktig del av denne representasjonen og konstruksjonen. ANT bringer for eksempel inn en forskningsstrategisk logikk som med sin ontologiske relativisme gjør det vanskelig å definere selve casenes grenser. Hvordan en idé eller flere ideer reiser inn og ut av organisasjoner som er aktivert, og inni organisatoriske felt, og effektene slike reiser kan tenkes å få, må studeres ved primært å rette oppmerksomheten mot ideene og ikke casene, og ideene er i verden som nettopp *språklige* uttrykk. Verden er ikke en sosial konstruksjon av realiteter, men en konstruksjon av sosiale realiteter. Konstruksjonen må derfor undersøkes.

Lee og Hassard (1999) argumenterer som nevnt for at ANT er ontologisk relativistisk, uten at den nødvendigvis ikke er i empirisk forstand, realistisk. ANT betyr at forskningsdesignet må få grep om hvordan man kan bevege seg fra strukturelle preskripsjoner, til å få grep om selve dekonstruksjonen av konstruksjonene. Organisasjonsteorien må unngå å ende som en forpliktelse til å hevde sin egen posisjon og egne kategorier. Konsekvensen blir en metode som må ta inn over seg disse dimensjonene. Jeg må åpne for at den som observerer (forskeren) også kan bli den som blir observert. Diskursanalysen representerer en metodisk vri som kan fange inn en slik distinksjon. Organisasjonsteoretiske forfattere er etter mitt syn bemerkelsesverdig fattig på refleksjoner om denne dimensjonen. Når ideer reiser blir reisen stort sett alltid studert ut fra noen grunnleggende forestillinger om at det finnes noen sanne rammer for organise-

ring slike reiser foregår innenfor. Disse rammene legger føringer på hva som blir studert, og ansett som viktige prosesser. Hvis det for eksempel er slik at oppfatningen om at organisasjoner blir stadig mer formlike, er det nettopp jakten på formlikhet som vil bli den dominerende. Dermed kan blikket for faktiske forskjeller bli borte. For å finne ut av hva som faktisk foregår må forskeren derfor bevege seg inn i så mange virksomheter som mulig for å finne ut hva slags liv ideen skaper i disse virksomhetene, og ikke minst hvordan ideen kommuniseres mellom de ulike virksomhetene. Ideene gjør noe med virksomhetene, og virksomhetene antas å gjøre noe med ideene. Det er *i språket* ideene kommer til uttrykk. Chia poengterer at:

*‘The study of organizational discourse, and the way it shapes our habits of thought, by legitimizing particular objects of knowledge and influencing our epistemological preferences, is crucial for a deeper appreciation of the underlying motivational forces shaping the decisional priorities of both organizational theorists and practitioners alike’* (Chia 2000:514).

Jeg har valgt å anvende en diskursiv tilnærming fordi jeg mener posisjoneringen best fanger opp det fenomenet jeg har valgt å studere. Metoden lener seg dermed til en tilnærming som er ment å ta høyde for teoriens funksjoner slik de er beskrevet i det forgående kapitlet.

Forskningsdesignet er dermed valgt ut fra *tre årsaker*. For det første er det trekk ved selve datamaterialet som gjør det hensiktsmessig å velge en diskursanalytisk tilnærming. Deretter er det et poeng at min teoriinngang er av en særlig semiotisk og narrativ karakter. Til sist er det også egenskaper ved den valgte forskningsstrategien som gjør det til et poeng å anvende en diskursiv tilnærming. Diskursanalysen bringer alle disse momentene sammen og setter meg selv i en posisjon der jeg som forsker kan gå inn i en dialog med både teoriene, og den praksis jeg studerer.

## **De konkrete metodegrepene**

Studiesenteretableringer utgjør mitt konkrete empiriske nedslagsfelt. For å finne ut av hvordan ideene reiser og virker inn i studiesenterfeltet har jeg over presentert en dis-

kursanalytisk tilnærming som min innfallsvinkel. Her vil jeg beskrive hvordan jeg har gått til veie for å skaffe meg innsikt i disse diskursene. Jeg vil komme inn på hvordan studien har blitt til, og hvordan den er lagt opp ved å vise frem hvordan tekster, som semiotikk og narrativ i feltet, har blitt samlet inn. Jeg har i presentasjonen av mine forskningsstrategier konkludert med noe slikt som at det ikke finnes en enkelt fremgangsmåte som ligger til grunn for min tilnærming. For meg har berøringen med studiesentervirksomheten kommet i stand ved at jeg fikk i oppgave å representere min arbeidsplass i en dialog med studiesenteraktørene om våre felles utfordringer. Dette skjedde som smått fra 2003, altså i god tid før selve avhandlingsarbeidet tok til. Valgene av de to sentrale casene er basert på at jeg i perioder hadde mest med disse å gjøre. Min inngang til feltet var basert på faglig innsikt i organisasjonsteori, samt erfaringer med å utvikle og gi høyere utdanningstilbud til målgrupper studiesentrene er spesielt opptatte av. Det var altså først etter flere år med arbeid i videreutdanningsfeltet at jeg ble fristet til å konstruere og gjennomføre et forskningsbasert avhandlingsprosjekt med bakgrunn av de erfaringer jeg frem til forskningsprosjektets oppstart hadde i feltet<sup>32</sup>. Min forskningsstrategi ser jeg derfor på som et produkt av parallelle prosesser, mer enn som et produkt av et bevisst og systematisk forskningsarbeid fra dag én av. Arbeidet mitt har med andre ord funnet sin form og sitt innhold på bakgrunn av vekselvirkninger mellom meg selv som praktiker og meg selv som forsker i feltet.

Etter at det ble klart for meg at jeg skulle gjøre studiesentre til objekter for min forskning, fant jeg ut at jeg i kraft av min nye rolle i grove trekk hadde to typer feltarbeid tilgjengelig. For det første å være deltaker på så mange studiesenterarenaer tiden kunne tillate, og for det andre, som praktiker i feltet, være en intervenserende deltaker i feltet. Begge disse rollene handlet om å forsøke å begripe og gripe diskursen i feltet. Tekst, i skrift og tale, ble nøkkelen til min samfunnsvitenskapelige forskning. Jeg må

---

<sup>32</sup> Videreutdanning som verktøy for regional utvikling er et sentralt arbeidsområde knyttet til min stilling ved Uvett, Universitetet i Tromsø, fra januar 2000.

derfor forholde meg til språkanvendelsen til de jeg studerer, slik den fremtrer i ulike sosiale sammenhenger (også min egen språkanvendelse!).

Samfunnsvitenskapelige metoder har tradisjonelt hatt en tendens til å rette oppmerksomheten mot hvor konsistent sosiale fenomener kan beskrives. Desto større konsistens, desto bedre, og konsistens utgjør samtidig et godt fundament for i deduktiv forstand støtte eller avkrefte teorier som anvendes for å kaste lys over sosiale fenomener som studeres, eller i induktiv forstand utvikle teorier basert på det som er observert (Alvesson og Sköldbberg 2008). I diskursanalysen er også nøyaktighet viktig, men kun om forskeren ønsker å undersøke regelmessigheter og mønstre i språkanvendelsen. I mitt tilfelle er det oversettelsene som står i fokus og dermed blir også inkonsistens og variasjon interessant. Diskursanalysen som metode er særlig egnet til å fremme variasjon i respons. Dette har vært ledetråden for min metodiske tilnærming. Når jeg for eksempel har gjennomført intervjuer, har jeg fulgt rådet til Alvesson og Sköldbberg (2008:466), om selv å være aktiv deltaker, og ikke forsøke å tvinge respondentene inn i intervjuguideskjemaer som prekategoriserer samtalens handlingsrom.

Med hensyn til de konkrete grepene, så skal jeg ikke trøtte leseren med detaljer. Disse vil fremgå av mine empiriske fremstillinger og mer teoretiske orienterte analyser i de påfølgende kapitlene. Mer overordnet er det likevel et poeng å presisere at min metode nok ligner på den Kvåle (2000) landet på ved sitt avhandlingsarbeid (om organisatorisk identitetsendring). Hun skriver følgende om sin egen metode:

*”Mykje av metoden som dette arbeidet kviler på når det gjeld forskingsdesign og innsamling av data og empiri, er ikkje skildra i nokon metodebok eg kjenner til. Det vi seia at eg har korkje utforma eit sett av hypotesar på bakgrunn av teori for så å samla data som kan avkrefte eller stadfesta desse antakingane, eller planmessig valt eit empirisk felt for så induktivt byggja opp teoriar om kva som foregår i feltet. No er det gjerne skjeldnare enn ein kan få inntrykk av gjennom metodelitteraturen, at empiriske studiar foregår så rasjonelt som den hypotetisk-deduktive, alternativt induktive framgangsmåten føreskriv. For meg har det, så vidt eg greier å skildra det undervegs og i ettertid, dreid seg om at eg tilfeldigvis kom borti ei verksemd, trygdeforvaltinga, og som eg måtte gjera meg kjend med og prøva og begripa. Mine føresetnader for dette var i utgangspunk-*



*tet teori om organisasjoner og om offentlig forvaltning. Det var først etter flere år med slik orientering i høve til trygdeetaten at det fall meg inn å freista å konstruera og gjennomføra ei heilskapleg avhandling på bakgrunn av mine daglege "ad hoc" analyser.(...) dette arbeidet har funne si form og sitt innhald på bakgrunn av "vekselverkader" mellom daglegdagse observasjonar, teoretiske studiar, forsøk på å systematisere avgrensingar og feltarbeid, og nye observasjonar, kjennskap til nye teoretiske omgrep og innfallsvinklar og nye forsøk på avgrensing og systematisk datainnsamling" (Kvåle 2000:72-73).*

Som overskrift til denne teksten, som er et nøkkelsitat for meg, bruker hun "Eit designlaust forskingsdesign?" Jeg mener det ikke er designløst, men ulikt mer tradisjonelle tilnærminger, og beskrivelsen ligger så nært opp til min egen tilnærming at jeg har valgt å sitere den som den er. Jeg anvender også to tilnærminger. Jeg deltar i studiesenterfeltet i vekselvirkningen mellom en rolle som praktiker, og en rolle som forsker. Videre startet jeg, etter hvert som bevissthetsnivået mitt om at dette skal bli et avgrenset forskningsarbeid steg, innsamling av tekster (i vid forstand). Observasjon, intervjuer og tekstmateriale har vært mine mest anvendte kilder.

## **Deltakerposisjonen min og mitt datamateriale**

Fra min deltakerposisjon har jeg etter hvert utviklet en bevissthet knyttet til ANT sitt poeng om å være ontologisk fattig. Å studere case kan gjerne være et utgangspunkt å ta tak i, men så lenge temaet er hvordan ideer reiser, må man være åpen for forandring. Det betyr at organisasjonene som studeres, kan ha vage grenser. Dette kan ikke bestemmes ut fra epistemologiske kategorier om ansatte, om lønn, om arbeidssted, om forvaltningsregimer etc. Statusen til aktørene kan endre seg underveis. Helter kan bli til skurker, og de som tilsynelatende er de mest nøytrale kan, enten de vil eller ikke, ha inntatt funksjoner som peker i retning av at de har blitt tilskrevet helt andre roller enn dem de selv identifiserer seg med. Den som leser videre vil se hvordan en av mine tiltenkte veiledere for dette prosjektet, etter hvert som det tok form, omskapes til å bli prosjektets kanskje viktigste kilde for informasjon i kraft av at jeg identifiserer personen som en svært sentral praktiker i feltet! Hele plottet med hensyn til framgangsmåte er altså inspirert og styrt av logikken den abduktive forskningsstrategien gir. Den betyr

mye for hvordan jeg taktisk går frem med hensyn til innsamling av datamateriale, og ikke minst min forståelse av hva datamateriale kan være.

Den empiriske delen av studien har ingen klare grenser og må sies å bygge på alt jeg har sett, hørt og lest om studiesenterfeltet etter hvert som tematikken for mitt prosjekt ble allokert i denne retningen. Min egen produksjon i feltet er også en del av det empiriske materialet jeg analyserer. Jeg står ikke i noen eksklusiv posisjon utenfor det. For meg har det å observere betydd at jeg har lest og lyttet til det som har blitt sagt. Jeg har tatt notater og forsøkt å fange inn så mange semiotiske og narrative poenger som overhodet mulig underveis. Det har vært min måte å skape et *plott* på, et plott som skal gi mening.

Tilnærmingen har sine klare praktiske implikasjoner, og derav også svakheter. Den krever aksess til så mange arenaer som mulig der samtalene foregår og tekster produseres. Den krever tillit og innsikt som kanskje peker ut over det som i hvert fall i forbindelse med doktorgradsarbeider er vanlig. Men jeg mener ut fra min egen historie i feltet å ha den nødvendige posisjonen i forhold til det. Jeg opplever at jeg i kraft av mitt virke ved U-vett har hatt god tilgang til feltet. U-vett er opptatt av studiesenterfeltet, og har i snart 10 år støttet institusjonsbyggingen innenfor det, ikke ukritisk, men prinsipielt<sup>33</sup>. Jeg har i møtene mine med alskens studiesenteraktører (i bred forstand) blitt oppfattet som en venn (om en kritisk i flekkene) og ikke fiende (slik oppfatter jeg det i hvert fall). Vennskap har åpnet dørene, og jeg ser, når jeg prospektivt leser mine egne tekster som opp gjennom årene har blitt produsert ”tilbake” til feltet, at jeg stort sett alltid snevrer inn mine konklusjoner til støtte for studiesenteret som idé. Jeg har selv blitt en fasilitator for ideen noe som ikke er en ulempe i dialogen med aktørene i

---

<sup>33</sup> U-vett har engasjert seg, i forhold til sitt mandat som egen avdeling for etter- og videreutdanning, på flere arenaer enn aktivitetene som omfatter studiesenterterminologien. I forhold til samarbeidende virksomheter utenfor universitetet har U-vett forsøkt å utvikle kunnskap knyttet til næringshagekonseptene i Norge gjennom et doktorgradsarbeid av Holen (2010). Videre har lokale konkrete utviklingsprosesser i et nordnorsk lokalsamfunn blitt detaljfokusert gjennom et doktorgradsarbeid av Hilde Pettersen (2011). Mitt arbeid inngår som en del av disse tre doktorgradsprosjektene, der jeg fokuserer på studiesenterideen.

feltet. I praksis har jeg fått tilgang til alle de arenaer jeg har måttet ønske. Jeg kan i hvert fall ikke huske at noen har sagt nei. Jeg har bidratt med ideer og gjennomføring av seminarer og konferanser. Jeg har til og med fått følge forskere som har forsket på den samme empirien som meg selv, noe som har gitt meg tilgang til også disse diskursene.

Åpenheten jeg ble møtt med skyldes (tror jeg) først og fremst at jeg ble oppfattet som en konstruktiv aktør i feltet jeg forsket på, en form for aksjonsforsker<sup>34</sup>. Jeg kunne komme til nytte. Et annet moment er at få eller ingen oppfattet feltet og tematikken som kontroversiell og problemfylt, noe som har redusert faren for etisk orienterte dilemma. Prosjektene jeg til slutt landet på som mine utvalgte caser, var åpne i formen og veldig mye av det som ble sagt og gjort ble skriftlig dokumentert og gjort tilgjengelig for allmennheten. Prosjektene mange aktører har sånn sett vært lette å spore.

Min teoretiske bevissthet har vært en ledetråd fra begynnelsen av, mens operasjonaliseringen av min forskningsdesign ved hjelp av diskursteori, har blitt spisset til underveis. Min egen deltakerposisjon har sånn sett også gjennomgått en metodologisk modning. Min rolle har skiftet underveis fordi mitt datamateriale strekker seg lengre tilbake i tid enn min egen rolle som forsker i feltet. Det betyr også at jeg sitter på materiale der jeg ikke eksplisitt har annonsert min tilstedeværelse som forsker. Når doktorgradsprosjektet ble en realitet har jeg dog hele tiden gjort oppmerksom på at min deltakelse har implisert at jeg deltar i en forskerrolle. Men samtidig har det i praksis vært umulig å rendyrke rollen, fordi jeg også har deltatt som praktiker, som representant for Universitetet i Tromsø, som foredragsholder etc. Jeg har ikke kunnet gjøre noe annet her enn å være meg bevisst disse rollene, kommunisere de, og gjøre deltakerne jeg har møtt på de mange studiesenterarenaene (særlig i mine to case) klar over at jeg vil an-

---

<sup>34</sup> Aksjonsforskning står i kontrast til konvensjonell samfunnsforskning som vektlegger at det er viktig med avstand og objektivitet til forskningsfeltet (Levin og Klev 2002). Aksjonsforskerens bærende prinsipp er at forskningen skal føre til læringsaktiviteter hos de det forskes på, noe som gjør det rettere å si at aksjonsforskning er forskning *for* og *med* praksis, mer enn *på* praksis.

vende tekstualiteten i feltet i mitt forskningsarbeid, slik at de av blant annet etiske grunner kan forholde seg til hva jeg sier og gjør med materialet jeg har samlet inn.

Til tross for den gode arenatilgangen min ser jeg også svakheter i prosjektet. Metoden jeg har lagt opp til er svært ambisiøs fordi den påkaller aksess til så mange diskurser som overhodet mulig, ikke bare snapshots, men også i longitudinell forstand, siden det er oversettelser av ideer på reise som står i fokus. Siden jeg ikke ”eksisterer” eller lever på permanent basis i feltet jeg studerer, vil jeg alltid gå glipp av noe. Det er flere arenaer jeg anser som viktige, eller som jeg i hvert fall tror er viktige, jeg aldri har deltatt på. Min deltakelse er styrt av de ressursene for prosjektet jeg har hatt til rådighet med hensynt til tid, økonomi, og egne evner til å persipere det. Diskursteorien som operasjonell plattform er nådeløs sånn sett. Fra et forskerståsted må det derfor tas høyde for at alt ikke kan fanges opp (men det betyr ikke at man skal la være å forsøke).

Det samme kan sies om mitt teoretiske ståsted. Det kreves store ressurser, med hensyn til å dykke ned i mikrouniversene oversettelsene foregår innenfor, og jeg er klar over at det finnes arenaer jeg aldri har vært på. Men basert på det jeg over har lagt vekt som min eksklusive tilgang til feltet, mener jeg likevel å ha vært i en posisjon som har tillatt meg å gi mitt prosjekt den vinklingen det har fått (og derav livets rett).

Med hensyn til detaljer om fremgangsmåter, deltakelsesarenaer, tekst- og taletilgang, så vil dette i all hovedsak fremgå av tekstutlegningene i de påfølgende kapitlene. Her nøyer jeg meg med å gi et mer overordnet riss av min inngang til studiesenterfeltet og dets kilder.

## **Tekster, talehandlinger og innsamlingen av disse**

Det materialet og den kunnskapen jeg besitter om studiesenterfeltet er samlet inn fra høsten 2003. Noe kunnskap om feltet hadde jeg fra før av, men jeg ble via min arbeidsgiver konkret koblet til studiesenterrelaterte aktiviteter denne høsten. Jeg hadde på dette tidspunktet ingen klar formening om at jeg etter hvert skulle gjøre tematikken

til tema for mitt avhandlingsarbeid. En del av det materialet som er samlet inn er derfor ikke gjort med tanke på avhandlingen, men senere brukt som datamateriale for mitt arbeid. Dette vil fremgå av mine empiriske utlegninger.

Jeg gikk bredt ut og brukte ”regionalt initierte utviklingsprosjekter” som heading for mitt arbeid, når jeg i empirisk forstand skulle spisse det til. Jeg tenker her på min åpne tilnærming, den jeg har beskrevet som ontologisk fattig i sin form. Jeg ville bevisst gå bredt ut og forsøke å fange inn ideer som fungerte som tilsvar på en samfunnsutvikling som i folkelige vendinger, gjerne omtales som de ”distriktstypiske utfordringene”: fraflytting, nedgang i folketall, aldring (forgubbing), og generell utarming av særlig næringsrelaterte arbeidsplasser i distriktene. At studiesentre etter hvert utkrystalliserte seg som sentralt temavalg ble styrt av at mitt arbeidssted ved Universitetet i Tromsø, U-vett (avdeling for etter – og videreutdanning) hadde viet fenomenet oppmerksomhet, både rent forskningsmessig, og ikke minst ut fra en forestilling om at slike miljøer ville bli viktige alliansepartnere for Universitetet i Tromsø i årene som skulle komme.

U-vett trodde på studiesenterideen, men den var svakt dokumentert og i støpeskjeen, rett og slett en interessant konstruksjon under utvikling. Jeg ble derfor delvis ut fra egeninteresse, og delvis styrt inn på dette temaet. Når mitt arbeid tok til var dette ingen selvfølge. I det neste kapitlet kommer jeg i detalj inn på hvordan utvalgs- og konkretiseringsprosessen foregikk. Jeg skuer da blant annet tilbake til min egen forståelse av mitt eget prosjekt slik jeg beskrev det i min søknad til opptak ved universitetets doktorgradsprogram.

Når studiesenteret som tema var en realitet, spisset jeg etter hvert til forskningsinngangen min både med hensyn til teori og med hensyn til forskningsstrategi. Det ble tidlig klart at jeg stod i den nevnte posisjonen i forhold til det (den jeg over har beskrevet som nær), og jeg skjønnte at denne ville by på både muligheter og utfordringer. Det er mulighetene jeg har fokusert mest på (naturlig nok), muligheter som handler om god tilgang til viktige diskursive elementer i forskningsprosessen. Dette handler

om muntlige samtaler og intervjuer, muntlige overleveringer, skriftlige offisielle kilder og ikke minst skriftlige arbeids- og prosessnotater jeg i de prosjektene jeg etter hvert valgte ut, oppfatter å ha hatt rik tilgang til.

Metoden ble å samle inn disse samtalene og tekstene, fortolke dem, analysere dem, og se på hvordan samtalene og tekstene brakte studiesenterfeltet og ideen om det, i bevegelse. Arenaene som ble brukt var seminarer, diverse møter, konferanser, postkorrespondanse med vekt på e-post, samtaler og mer eller mindre strukturerte intervjuer. Med hensyn til e-post har for eksempel i alt 241 e-poster i innboksen min knyttet til mine to case, der mange av disse, anslagsvis 1/3 del har vedlegg knyttet til seg, vedlegg som inneholder bråtevis med både offisielle og mer prosessrelaterte (uoffisielle) dokumenter. Alt i alt er det et stort materiale å håndtere. Jeg har derfor måttet selektere materialet underveis. Målet har vært å finne frem til trekk i datamaterialet som i forhold til min teoretiske inngang er meningsskapende for meg.

Teorien jeg anvender har bidratt til å styre min egen tekstbehandling. Jeg har letet frem empiriske fortellinger og satt disse inn i et system, styrt av mitt teoretisk-faglige ståsted. Dette er som Kvåle (2000:77) uttrykker det, noe som skjer når forskere lar ulike empiriske fortellinger og empiriske og teoretiske fortellinger, eller ulike empiriske tolkninger og empiriske og teoretiske tolkninger, snakke med og til hverandre. I samtaler, det være seg tekstlige eller muntlige, skjer det nettverksbyggende eller nettverksnedbrytende aktiviteter (jamfør begrepet om gode versus dårlige passasjepunkter) der deltakerne opplyser hverandre, motsier hverandre, tolker hverandre og tar løpende standpunkter. Czarniawska og Joerges (1997:72) utdyper poenget: *“...to look at the narratives from the field, to compare them with one another and with the narratives from academia, in order to see what they say and what they do, what effect they make and how this effect is achieved”*.

Selve analysen er også en fortelling, nemlig forskerens. De som blir studert kommer til orde gjennom min tekst, men det som skjer blir ikke bare tolket, men også styrt av teo-

riene jeg som forsker anvender. Teoriene skal lyse opp empirien, men blir samtidig selv opplyst. Det er konstruksjoner i feltet som blir belyst, samtidig som at selve belysningen i seg selv er en konstruksjon. Det er essensen i min tekstlige tilnærming til studiesenterfeltet.

## Oppsummering

Avhandlingsarbeidet er et forsøk på å studere hvordan en idé om noe nytt, med base i utdanningspolitikken som system i samfunnet (studiesentre), skapes, spres og forvaltes i de lokasjonene ideen lander i. Det er kunnskapsbygging om studiesentrenes liv og levnet som står sentralt. Men avhandlingen er også et forsøk på noe mer. Dette kapitlet er i så måte illustrerende fordi det er ment å bidra til et akademisk orientert funn i seg selv. Jeg tenker på min utlegning av forskningsstrategien og denne strategiens forhold til teorien jeg anvender. Jeg mener den skandinaviske nyinstitusjonalismens anvendelsesrepertoar styrkes ved å koble teoribyggingen tettere sammen med hva slags forskningsstrategi(er), teoribyggingen i seg selv bidrar til å utløse og fremelske. For meg har det vært fruktbart å koble språkfokuset i den skandinaviske retningen av nyinstitusjonell teoribygging til diskursteori. Dette skaper et presisert fokus for forskeren. Det er, siden den skandinaviske nyinstitusjonalismen er så opptatt av hvordan realiteter konstrueres, grunn til å knytte teorien til en forskningsstrategi som tar konstruksjon på alvor. Det betyr ikke at man skal se bort fra tradisjonelle tilnærminger, men ta inn og vektlegge retrodiktive og abduktive forskningsstrategier.

Det er på bakgrunn av dette at jeg har viet min forskningsstrategi, og dens metodiske avlegginger så vidt mye plass i avhandlingen. Innfallsvinkelen var ikke opprinnelig et hovedfokus. Den har utviklet seg etter hvert. Teksten i dette kapitlet er et uttrykk for disse fremvoksende ambisjonene fra min side. Dermed har også kapitlet blitt såpass omfattende som det faktisk er. Avhandlingen kan altså leses på flere plan, og ikke utelukkende som et empirisk prosjekt, selv om det er nettopp det som i de påfølgende kapitlene nå skal stå mer i fokus.





## KAPITTEL 4: Skapelsen og spredningen av studiesenterideen

Snøfillene daler ned over frontruta på leiebilen. Jeg er på vei fra flyplassen i Bodø til Saltdal kommune, tilhørende regionen som går under fellesbetegnelsen Salten. Kalenderen viser den 15. november 2004, en god stund før avhandlingsarbeidet påbegynnes. I etterpåklokskapens teoretiske lys skjønner jeg at veien jeg kjørte langs er en institusjon. Hadde den blitt bygd i dag hadde kanskje ikke svingene vært så mange? Men jeg har ikke noe valg, jeg må følge veien slik den er. Jeg beveger meg langs den ene institusjonen i retning en annen. Vensmoen *studiesenter*, stod det i konferansepapirene. Studiesenteret i seg selv er ingen institusjon, men lokalene det er plassert i er så absolutt det. Jeg opplever lokalene som store, beint fram overdimensjonert i forhold til studiesenterets beskjedne aktivitet. Hvorfor her, i et nedlagt tuberkulosesanatorium, langt unna Rognan, administrasjons- og servicesenteret i kommunen? En delvis tom og ubrukt byggmasse var der, det var nok det som kanskje bestemte det hele. Byggmasser er tunge institusjoner, tenker jeg nå, når mine teorier om avhandlingens tema har festet seg. Byggmasser er også med på å bestemme *hvor* organisasjoner blir lokalisert, og *hvordan* de dermed kan tenkes å virke.

Institusjonell teori, stivhengighet, stiskaping, aktør, aktant og oversettelsesteori. Det er mange begreper som surrer i hodet når analysen etter hvert tar til. Med innsikt hentet fra Luhmanns begrep om selvrefererende systemer, og innsikt fra den abduktive forskningsstrategien, er jeg klar over at begrepene også er en form for valg betinget av de faglige institusjonene jeg selv er en del av. Måten kapitlet er skrevet på preges av disse institusjonene. De utgjør sentrale premisser for både *hva* jeg skriver og *hvordan* jeg skriver. Men teoriene står ikke i fokus nå, det er det nå empirien som gjør. Men teorien er ment å skinne igjennom. Den styrer fremstillingsformen i dette og det neste kapitlet og legger føringer med tanke på analysedimensjonene disse avsluttes med, og som fanges opp i det siste sjette kapitlet avhandlingen kulminerer med.

Jeg er altså på reise til min Salten-case (før det ble definert som det) og, slik jeg selv klarer å rekonstruere min egen historikk, tror jeg det var denne høsten ideen om avhandlingen vagt tok til. Siden reiser jeg flere ganger til regionen, og for hver tur blir mitt eget prosjekt tydeligere. Mine forskerbriller kommer på plass, og med dem også en ny rolle for meg, forskerrollen. Med flere turer, samtalerunder, intervjuer, observasjoner og dokumenter, tar forskningsspørsmålene konkret form, og med dem selve avhandlingen. At studiesentre ble tema var ved begynnelsen ingen selvfølge. I et mangfold av store og små tiltak som passet inn som objekt for et avhandlingsarbeid i forhold til min praksis ved U-vett, var det mangt det kunne tas tak i. Det endte med studiesenterformen, og etter formuleringer av forskningsspørsmålene (for det meste omformuleringer), endte jeg ut med de som denne avhandlingen handler om. Hvordan skapes, spres og mottas studiesenterideen?

## **Inngangen til avhandlingens tema**

Jeg minnes at jeg startet nokså generelt ut sommeren 2005, ved stipendiatperiodens oppstart. I min egen prosjektbeskrivelse er studiesentre knapt nevnt, og når jeg etter hvert fant frem til studiesenteret som forskningsobjekt var verken forskningsstrategi eller forskningsdesign spisset til. Å studere studiesenterformen ut fra en forståelse av at studiesenteret kan ses på som en idé, og videre hvordan denne ideen reiser og får kraft ved hjelp av de aktørene ideen både skapes og samtidig spres av, er et diskursivt plott som kom til etter hvert. På samme måten som ideer på sett og vis finner sin form mens de reiser, finner også avhandlingen sin form underveis.

For å skape sammenheng må forskningsprosessen nødvendigvis gjennomgå noen etterrasjonaliseringer. Avhandlingstekster, for å ta det mest nærliggende eksemplet, kommer nokså etterskuddsvis til, i mitt tilfelle, forhåpentligvis på en slik måte at teksten avhandlingen består av, yter empirien den er ment å kaste lys over, rettferdighet. Fremstillingen under viser frem min egen kontekst slik jeg tilkjenner min egen inngang til temaet, en inngang som i tråd med mine forskningsstrategiske poenger, i seg

selv har blitt til et poeng å få med. Teksten blir, i tråd med innsikt fra diskursiv teori, en meningsskapende aktivitet, både for meg selv og (forhåpentligvis) for leseren.

Teksten under er sakset ut fra min prosjektbeskrivelse, og danner rammen for min inn- gang til prosjektet<sup>35</sup>. Jeg skrev følgende:

*I avhandlingen vil jeg se nærmere på hvilke utfordringer og muligheter fraflyttingsut- satte lokalsamfunn i Norge står overfor i årene som kommer. Jeg har valgt å se nær- mere på noen lokalsamfunn og regioner som har opplevd en jevn befolkningsnedgang i løpet av de siste 10-20 årene. Jeg vil presisere at min avhandling ikke vil være en stu- die av årsaker til fraflytting, men hvordan man lokalt jobber for å skape bedre vilkår for vekst og ny utvikling, i den hensikt å snu negative tendenser som har fremtrådt i løpet av de senere år. Dette er tendenser som står i kontrast til befolkningsutviklingen etter krigen og frem til 1980-tallet der alle nivåer i bosettingssystemet utviklet seg i positiv retning, forstått som en vekst i befolkningen (Hansen og Selstad 1999) (...)*

*Mens sentrale deler av forskningen på området så langt har vært orientert mot mer overordnede strukturelle endringstrekk, er utgangspunktet for mitt arbeid å se nærme- re på hvordan lokale aktører forholder seg til utfordringer man i det daglige står over- for. Det finnes en del nyere norske studier innenfor feltet (f eks Teigen 2004, Harvold 2004, Bolkesjø og Onsager 2004, Skjeggedal 2004, Grimsrud, Hagen og Ørbeck 2004), men de fleste av disse er kvantitativt orientert og går sjeldent i inngripen med hvordan aktører driver frem konkrete strategiske prosesser og tiltak som kan ses og vurderes i lys av samtidens utviklingstrekk. De strukturelle tilnærmingene gir solid inn- sikt i overordnede makrorelaterte utviklingstrekk med tanke på politiske styringssigna- ler og statistiske avtegninger av samfunnsutviklingen, men hvordan utviklingen avteg- ner seg i konkrete prosjekter og hvordan enkeltmennesker berører og berøres av utvik- lingstrekken, sier denne forskningen og statistikkrapporteringen forholdsvis lite om. I tillegg påkaller de strukturelle tilnærmingene et variabelutvalg som kan gi en viss av- grensning av kunnskap om hvordan slike lokalsamfunn utvikler seg, og hvordan aktø- rene selv opplever sin situasjon. Lokale aktører innenfor det store bildet av samfunns- utviklingen vil derfor være mitt forskningsanliggende. Bidraget er derav ment å tette*

---

<sup>35</sup> Hvorfor dette er et poeng fremgår av de to forgående kapitlene. Min egen selvrefleksjon omkring avhandlingens tematikk blir med dette bekjentgjort. Mine egne forestillinger, både teoretisk og forskningsstrategisk, er en del av det empiriske materialet og fremtrer som en betingelse for hvordan jeg ser, forstår, tolker og analyserer avhandlingstemaet. Teksten i kursiv representerer mitt ”forståelsesunivers” på tidspunktet avhandlingsarbeidet tok til. Teksten er et utdrag, ment å vise frem hovedlinjene i dette universet. Det er en del av empirien i dette arbeidet, selv om det i teksten trekkes opp flere teoretisk orienterte poenger. Jeg understreker dette slik at leseren ikke tolker utlegningene i kursiv som en omvei til den ”egentlige empirien”. Dette er en del av empirien, og er ment for både praktikere og mer teoretisk orienterte lesere å gi innsikt i hva slags innramming jeg ser studienes- terideen i lys av.

*huller i vår kunnskap knyttet til hva som i hverdagslivet blir gjort for å møte utfordringer en stadig mer globalisert og internasjonalsert verden synes å føre med seg. Dette gjøres gjennom å beskrive og analysere noen utvalgte lokale utviklingsstrategier og tiltak som har som målsetning å konsolidere og styrke levekårene i lokalsamfunnet. På denne måten rettes blikket mot sammenhengen mellom lokale aktørers praksis og lokalsamfunnets og regionens utvikling”.*

Jeg satte lokale prosjekter i fokus og presenterte konteksten slike prosjekter på et mer generelt grunnlag virker innenfor, slik jeg på dette tidspunktet forstod den. Min kontekstforståelse beskrev jeg slik:

*”I dag er det slik at samfunn over store deler av verden opplever raske sosiale og teknologiske endringer. Slike endringer blir karakterisert på flere måter, og begreper som internasjonalsisering, globalisering og regionalisering gir noen overordende signaler om hva disse endringene består i. Jeg retter blikket mot mer rurale strøk og utviklingen slik den her fremtrer. Rundt om i Norge kan man i dag se en klar vekst i urbane områder, mens rurale distrikter i større grad opplever motgang og fraflytting. Disse endringene står i kontrast til det som i hele etterkrigstiden har vært distrikts- og regionalpolitikens fremste målsetting, nemlig å opprettholde bosettingsmønstrene. Denne politikken ble særlig styrket og konsolidert ved hjelp av en ekspansiv statlig distriktspolitikk på 1970-tallet (Brox 1984, Selstad 2004). Eksempler på tiltak som kom til i denne perioden var alt fra tung statlig industriell satsning, utvidet støtte til landbruket, tunge statlige overføringer til perifere kommuner (tiltakssoner), styrking av fylkeskommunens rolle som regional aktør (reformen av 1976), etablering av desentraliserte utdannings- og forskningsmiljøer, og satsning på kultur i form av regionteatre. Selstad (ibid.) beskriver utviklingen i distriktene etter krigen og frem til 1970-tallet som en distriktseksponsiv fase der innsatser knyttet til kraftutbygging, kommunikasjonsforbedringer og kapitalinnsprøytinger dominerte på tiltakssiden. Dette var distriktspolitikens tre k’er.*

*En fellesnevner for 1970-tallets regional- og distriktspolitikk var troen på sterk sentral styring og planlegging, og perioden kan i ettertid kanskje ses på som planoptimismens siste desennium. Endringer fremtrer i løpet av 1980-årene og spiren til et regionalpolitisk regimeskifte ble sådd ved regjeringsskiftet i 1981 (Willoch-regjeringen), og fulgt opp utover årtiet også av sosialdemokratiske regjeringer. Dette kommer til uttrykk i en fra nå av jevn strøm av regionalpolitiske stortingsmeldinger i perioden fra 1980 frem til i dag. Felles for hele perioden har vært målsettingen om å opprettholde bosettingsmønstrene, men selve virkemiddelsiden, det vil si hva som har blitt sett på som gode tiltak for å klare dette, har blitt endret. I grove trekk handler denne endringen om en overgang fra en Keynesiansk inspirert motkonjunkturpolitikk til en regionalpolitikk mer inspirert av en nyliberalistisk markedsorientering som etter hvert tok begrepsmessig form som såkalte NPM-inspirerte strategier (New Public Management).*

*Tonen ved slutten av 1980-tallet var at landet trengte den vekstkraften det hadde, og om denne lå i rurale eller mer urbane områder ble i et økonomisk kriseperspektiv av mer underordnet karakter (Selstad ibid.). Denne logikken representerer et brudd med planleggingsoptimismens tro på fordeling av ressursene. I stedet kommer troen på vekst gjennom samarbeid, økt kompetanse og utvikling av ny kunnskap. Veksten måtte skje ved at bedriftene og regionene utviklet sin kompetanse nedenfra, der virkemiddelapparatet i større grad skulle stimulere til kompetansebaserte tiltak i stedet for å gi mer driftsbasert støtte. Ifølge Selstad (ibid.) utgjør dette essensen i et regimeskifte. De faglige betraktningene talte for at endogent betingede krefter fra nå av skulle erstatte den tidligere troen på eksogent tilførte vekstimpulser utenfra, i form av økonomiske subsidier.*

*Den endogene dreiningen, som Selstad bruker som merkelapp på skiftet, fikk betydning for hvordan regionene og lokalsamfunnene utenfor de større byene fra nå av skulle utvikle seg. (...) Ansvaret for videre utvikling ble nå i større grad flyttet over på regionene selv. Her ses spiren til noen utviklingsmessige paradokser. Samtidig som at utfordringene øker, og derav kravene til kompetanse, blir regionene bedt om å ta et mer selvstendig ansvar for sin egen utvikling, uten at det legges opp til hvordan kompetansen selvstendighetslinjen medfører, skal utvikles. Dette har vært med på å skape et kompetansegap mellom større sentra og perifere områder, der byene, og de store regionale sentrene har fått styrket sin evne til endogen utvikling, mens mer rurale strøk syntes å ha sakkert akterut.*

*Dette er ikke et særnorsk fenomen, og innenfor EU-området har man blant annet forsøkt å utvikle noen mellomliggende støttestrukturer, en satsning på såkalte polysentriske strukturer, som er ment å bygge bro mellom storbyene og perifere rurale områder (Faludi og Waterhout 2002). Den polysentriske strukturen kommer til uttrykk som redskap for regional utvikling i utviklingsprogrammer i EU-regi som for eksempel The European Spatial Development Perspective Programme (ESDP) og senere etableringen av "European Spatial Planning Observation Network" (ESPON) i 2001. I denne tenkningen presenteres en romlig dimensjon som kommer som et tillegg til den klassiske regionalpolitikken. Et hovedpoeng er at regionene selv må bygge opp sekundære sentra utenfor hovedstadsområdene, som har så stor vekstkraft at de kan virke som motorer for en romlig orientert utvikling i egen region. Bosettingsmålsettingene står ved lag, men i stedet for å tenke utelukkende avgrenset kartografisk rundt bosettingsstrukturene, begynner man i stedet å snakke mer om en regional vekstkraft der man ved hjelp av høyverdige infrastrukturer kan skape gode forbindelser mellom sekundære vekstkraftige bysentra, og mer ekstreme periferier. Det forventes derav at samspillet i og mellom regioner i form av polysentriske strukturer over tid kan styrke hele regionens bosettingsmønster. I norsk språkdrakt snakkes det om at bosettingen skal konsolideres ved hjelp av arbeidsmarkedsregioner (St.meld.nr. 33 1992-1993). I takt med 1990-årenes kraftige urbant orienterte vekst kan det synes som om selve regionbegrepet har endret seg og at byer som utgjør naturlige regionsentra har fått styrket sin status som brikker i en mer romlig orientert politikk, der handlingsrommet til*

*det lokale og regionale nivået synes å øke. Tiden har løpt fra den store eksogene fortellingen og dagens regionale og lokale utfordringer søker sine løsninger i regionenes indre (Selstad ibid).*

*Den endogene dreiningen har i tillegg blitt kraftig stimulert av økonomiens dreining mot kunnskap som vekstfaktor, navngitt som den nye kunnskapsøkonomien (Castells 1996). Evnen til utvikling sies å ligge i myke variabler som knapt lar seg operasjonalisere. Bounfour og Edvinsson (2005) ser på disse endringene som et skifte i grunnleggende verdiskapende mekanismer i den vestlige verdenen. De beskriver dette som en overgang fra vektlegging av synlige, håndgripelige, legemlige ressurser til vektlegging av uhåndgripelige, ulegemlige ressurser (intangible resources), eller den såkalte intellektuelle kapitalen (Edvinsson og Malone 1997). Fokus rettes fra fysiske til uhåndgripelige produksjonsoutputs. De uhåndgripelige outputs har en annen natur enn de håndgripelige. De er ikke nødvendigvis å regne som endelige produkter, men kan i en verdikjede ha mellomliggende funksjoner, eller til og med fremtre med inputstatus i en kjede med komplekse aktiviteter. Det er altså snakk om verdier som i utgangspunktet er ikke-målbare ("intangibles"). Typiske eksempler på slike uhåndgripelige aktiviteter kan være tiltak som er ment å lede frem til bedre måter å produsere på, for eksempel utforskning av nye organisasjonsmodeller og løsninger. Videre aktiviteter som skal knytte bedre og tryggere opplevelser til det som produseres, for eksempel markedsføring og omdømmebygging. Nærhets-, kultur-, og identitetsaspekter er også sider ved det uhåndgripelige. I tillegg forbinder vi gjerne aktiviteter som skal frembringe nye eller forbedrede produkter med noe som i utgangspunktet er uhåndgripelig, for eksempel innslag av innovasjons- og FoU-relaterte innsatser. Nye innovasjonssystemer, fokus på sammenkoblinger mellom det sivile samfunn, næringsliv, offentlige organisasjoner og FOU-miljøer er eksempler på slike tiltak (Finne og Hubak 2004, Aarsæther 2004).*

*Verdidreiningen har fått akademia, andre kunnskapsmiljøer og praktikere til se på uhåndgripelige ressurser som en svært viktig kilde til organisasjoners og samfunns konkurransefortrinn (Bounfour og Edvinsson ibid.). Den utviklingen som avtegner seg fremhever klare endringer på virkemiddelsiden. To sentrale stikkord trer frem. For det første at utvikling må skje gjennom samarbeid på tvers av klassiske kultur- og naturgeografiske skillelinjer, og at dette samarbeidet bare kan vokse seg sterkt ved hjelp av initiativer nedefra. Dernest at man i en stadig mer globalisert verden møter konkurranse fra nær sagt alle steder, og at man derfor må utvikle konkurransedyktighet gjennom å ligge i front rent kompetansemessig. Gjennom samarbeidsfortrinn og kompetanseheving skal bosettingsstrukturen sikres og tendensene til sentralurbanisering bremses opp. Den endogene dreiningen har etter hvert stått frem med en hegemonisk status (Arbo og Selstad 2004). Skal distriktene overleve må de selv ta initiativer og bringe på banen modeller for samarbeid og kompetanseutvikling. Man må sette i spill de lokale uhåndgripelige ressursene og koble disse sammen med lokale og eksterne aktører. Tenkningen er sterkt inspirert av beskrivelsene av utviklingen av den regionalt baserte industrielle utviklingen i Italia på 1980-tallet (Piore og Sabel 1984, Putnam*

1996), og utviklingsdynamikken som vokste frem i Bay-området i California i samme periode. Dette er regioner der koblinger mellom FoU-miljøer og bedrifter har vært sterke og som har gitt resultater i forhold til regional og lokal økonomisk vekst. Koblingene mellom de akademiske miljøene ved Stanford- og de statlig eide Californiauniversitetene og bedriftene i Bay-området, brakte regionen enorm vekst utover 1980- og 1990-tallet (Saxenian 1994). Putmans studier av den horisontale utviklingsdynamikken i form av industrielle distrikter i de nordøstlige italienske regionene viser frem noe av den samme dynamikken (Putnam 1993, 1996). Det endogene handler om at regionen og lokalsamfunnet må utvikle sin kapabilitet ved hjelp av kunnskapsutvikling og egen institusjons- og nettverksbygging. Dette er empiriske eksempler på hvordan bygging av robuste regioner har foregått. Dette beskrives i akademiske termer som en såkalt horisontal utviklingsdynamikk mellom ulike FoU-aktører og lokale idéskapende entreprenørskapsmiljøer. Begreper som Triple-helix og modus 2 innovasjoner brukes gjerne om slike koblinger. Triple-helix viser til at utvikling skjer i et likeverdig samspill mellom FoU-miljøer, private- og offentlige aktører. Det er samspillet som skaper dynamikken. Det samme resonnementet ligger bak modus 2 tenkningen. Begge tilnærmingene retter kritikk mot de gamle mer lineære utviklingsregimene der synet på utvikling bestod i en tro på at ideene først måtte utmeisles i fred og ro av innovatørene, før de etter hvert skulle bli testet ut i praksis.

Dette var konteksten jeg så mitt prosjekt i lys av sommeren 2005. Jeg hadde lest meg opp, (nærmest forlest meg) på litteratur fra regionaliseringsforskning, samfunnsgeografi, og mer innovasjonsorientert strategilitteratur, og funnet frem til det som for meg fremstod som adekvate faglig-akademiske beskrivelser av samfunn i endring. Det jeg bet meg aller mest merke i var beskrivelsen av den endogene dreiningen, at regionene og lokalsamfunnene fra nå av måtte, på et mer selvstendig grunnlag, innenfra og mer nedenfra, finne frem til de gode svarene på sine egne utfordringer, et tankegods sterkt inspirert av den nyøkonomiske dreiningen i økonomien, der NPM-baserte utviklingsstrategier i stadig større omfang vokste frem. Dette var altså universet jeg leste meg inn i, og smidde min egen forståelse til med, og som jeg senere skulle plassere studiesenterideen inn i.

Jeg minnes at jeg lette høyt og lavt etter prosjekter som i kraft av form og innhold kunne avspeile både den endogene dreiningen, og ikke minst den kompetanserelaterte forståelsen av hvordan samfunnet endrer seg. I et moderne land som Norge måtte det vel finnes noen *stiskapende aktiviteter* som rammet inn disse aspektene ved sam-

funnsutviklingen? Jeg fant flere prosjekter jeg mente det var rimelig å kategorisere inn i den beskrevne konteksten. Samtidig hadde min arbeidsplass, U-vett, satt i gang et arbeid rettet mot nettopp studiesentre. Det ble derfor naturlig at også jeg rettet blikket i denne retningen. Det betydde samtidig at jeg forlot min egen overordnede kontekst og begynte spissingen av noe som etter hvert skulle ta en mer konkret form<sup>36</sup>.

Ideen om studiesentre passer, slik jeg tolker den, spesielt godt som et grep speilet opp mot den preliminare konteksten jeg nå befant meg innenfor. Den handler *i form* om nettopp det endogene. Studiesenterpraksiser er primært, som vi skal se, lokale byggverk<sup>37</sup> som vokser frem, for det meste nedenfra. Det legges opp til at nye virkemidler som skal settes ut i livet, skal finne sin form på lokale nivåer. Med hensyn til *innhold* handler studiesenterideen om kompetansens betydning som innsatsfaktor for fremtidsrettet utviklingsarbeid, og økonomisk vekst. Studiesenteret som idé går i direkte inngrep med disse dimensjonene. Matchen syntes perfekt, og konklusjonen ble lett å trekke. Studiesentre tjener som verktøy samfunn kan ta i bruk for å tilpasse seg den nye globaliserte tidsalderen<sup>38</sup>. Siden studiesenteret som idé korresponderer med konteksten studiesenteret kan sies å være et produkt av, antok jeg i denne fasen av prosjektet at studiesentret som praksis ville slå ut i full blomst foran øynene på meg. Og desto mer interessant tenkte jeg da det ville bli å søke svar på de forskningsspørsmålene jeg etter hvert formet til. Jeg etablerte en arbeidshypotese om at studiesentre kom til å bre om seg i popularitet, at studiesentret som idé var noe tiden var blitt moden for.

---

<sup>36</sup> Min arbeidstitel for avhandlingen var på dette tidspunktet: ”*En fremtid for fraflyttingsutsatte bygder og regioner? – en fortolkende studie*”, med andre ord en nokså overordnet inngang til temaet.

<sup>37</sup> Om det *burde* være slik, det er en sak jeg skal komme tilbake til.

<sup>38</sup> I prosjektskissen beskriver jeg helt kort studiesenter Salten som en slik case. En annen som ble beskrevet var et bedriftsutviklingsprogram i Indre Sør-Troms regionen døpt til GNIST-programmet. Dette ble avsluttet omtrent samtidig med at avhandlingsarbeidet tok ordentlig til, og jeg gjorde meg etter hvert opp en oppfatning om at dette programmet var for beskjedent i omfang og innhold til at jeg ønsket å gjøre det til case. Jeg fant i tillegg ut at det var bedre å konsentrere seg om én type praksis i stedet for flere. Prosjekt Kompetansemotor i Oppland fylke ble derfor etter hvert inkludert i prosjektet mitt i stedet for GNIST-programmet. Det passet bedre inn og hadde egenskaper som vakte stor begeistring hos meg.



Hvordan selve skapelsen, spredningen og håndteringen av ideen skjer, ble derfor ekstra spennende å studere nærmere, gitt mine muligheter til å fange ideen inn, nettopp i ei tid der skapelsesarbeidet antok å skyte fart. Konteksten stemte så godt med selve ideen, og ville, trodde jeg, i kraft av seg selv berede grunnen for en studiesenterekspansjon, tro mot idealene om ideen som på dette tidspunktet hadde tatt form. La meg derfor begynne med en nærmere presentasjon av konteksten.

## **Egenskaper ved konteksten studiesenterideen vokser frem i**

Jeg tar utgangspunkt i en teoretisk orientert forståelse av at trekk ved konteksten studiesentre vokser frem i, virker inn på betingelsene for studiesenterideens institusjonaliseringsprosess og muligheter for å ende opp som et institusjonalisert mønster (fase 5 i idémodellen). Konteksten og nettopp egenskaper ved denne betyr noe. Det er i lys av en slik forståelsesramme jeg søker svar på avhandlingens preliminare spørsmål, det som adresserer hvorfor studiesenterideen i det hele tatt blir til. Jeg mener svaret ligger i at det finnes én eller flere masterideer ideen om studiesentre korresponderer med. Min teoretiske tilnærming betyr at jeg har definert studiesenterformen som en idé. Hypotesen er at egenskaper ved studiesenteret som idé har betydning for spredningen av den. Ideen i seg selv må derfor analyseres. Hvordan blir ideen skapt? Hvordan ser objektiveringsprosessen ut? Kjernen består i å studere oversettelesprosessene som ligger til grunn for selve ideen om studiesentre. Men det er altså ikke bare egenskaper ved studiesenterideen dimensjonen adresserer. Den adresserer også hvordan ideen om studiesentre korrelerer med andre ideer som kan tenkes å være forutsetninger for at ideen om studiesentre skal utvikle seg til å bli til en holdbar idé som kan klare å penetrere en eksisterende institusjonell robusthet, og derav skape endring og nye praksiser. Det teoretisk orienterte poenget er at en idé sjeldent virker alene. Det finnes gjerne noen startvariabler som kan tenkes å virke inn som bedømmende faktorer for kvaliteten på studiesenteret som idé i seg selv. Slike ideer, her forstått som masterideer, antas å bety

noe for de mer konkrete ideers potensial for spredning. Korrelerer ideen med tidstypiske idéstrømninger er det rimelig å tro at ideens potensial for spredning styrkes. Trekk ved lokale ideer, og trekk ved masterideer, betyr noe for skapelses- og spredningsprosessene. Det som her kommer i fokus kan beskrives som *konteksten* selve *dekontekstualiseringen* av studiesenterideen skjer innenfor. Alt har en kontekst, også dekontekstualiseringsprosesser. Egenskaper ved konteksten forstås her som en betingelse for at studiesenterideen ser dagens lys. Hva slags masterideer er det så studiesenteret som idé lener seg til, og speiler seg i lys av?

Jeg har identifisert *to masterideer* ideen om studiesentre korrelerer med. Under kommer jeg nærmere inn på disse. Fremstillingen representerer et blikk som i utgangspunktet er synlig, først og fremst for meg selv. Det er altså en retroduktiv forskningsstrategi som ligger til grunn for vinklingen. Det betyr ikke at jeg ikke har spurt kildene mine om hva slags motiver som ligger til grunn for studiesentersatsningene som tar form. Svarene som gis peker vagt i retning av det bakteppet jeg selv skisserer. Men i all hovedsak er det min egen forståelse som trer frem og dominerer. Disse er betinget av min søken i referansene jeg henga meg til, da prosjektskissen jeg over har referert fra, tok form. Den representerer min egen reise inn i regionaliseringslandskapet. Teksten nedenfor må leses med disse retroduktivt inspirerte poengene for øyet.

## **Masterideen om en endogen samfunnsutvikling**

Den ene masterideen er knyttet til en tilnærmet tverrpolitisk enighet om at fremtiden utvikles nedenfra, en masteridé om en *endogen betinget samfunnsutvikling*. Dreiningen bringer ikke nødvendigvis noe innholdsmessig nytt på banen. Det trenger ikke være snakk om utvikling av nye policyområder, men den gir sterke signaler om at organiseringen av virkemidlene må finne nye former. Vekstkraften må komme nedenfra eller mer innenfra, fra aktørene som vet hvor skoen trykker. Det aller meste knyttet til det endogene i min prosjektbeskrivelse forstås av meg som en masteridé om en endogen betinget samfunnsutvikling.

Etter at prosjektbeskrivelsen ble skrevet har, etter mitt syn, den endogene dimensjonen som masteridé, kommet enda tydeligere frem. Flere signaler tyder på det. Det kanskje aller mest illustrerende kan være regionaliseringsmeldingen fra 2008-2009 (St. meld. nr. 25 2008-2009, ”Lokal vekstkraft og framtidstru”), som vier den endogene dimensjonen stor oppmerksomhet. Typiske eksempler på ordlyder herfra er:

*”Staten og fylkeskommunane stør opp om og styrkjer innsatsen for lokal samfunnsutvikling gjennom økonomiske og juridiske rammevilkår og særskilde program innanfor ulike tema. Staten har også forventningar til at kommunane tek tak i utfordringar på ulike samfunnsområde og legg til rette for dette gjennom økonomiske ressursar, rettleiing og utvikling av metodar og verktøy.”*

*”Regjeringa ønskjer å medverke til å styrkje kapasitet og kompetanse i å mobilisere krefter i kommunane til lokalt utviklingsarbeid, for betre utnytting både av lokale potensial og av støtte til utvikling og omstilling. Dette er særleg viktig for småkommunar og småbyar med stagnasjon eller nedgang i folketal.”*

*”Regjeringa ser på lokal utviklingskraft som ein sentral føresetnad for å nå distrikts- og regionalpolitiske mål. Ei positiv utvikling når det gjeld måla om fridom til busetjing og utnytting av ressursane i alle delar av landet, føreset at lokalsamfunn, kommunar og regionar er attraktive for busetjing og næringsaktivitet. Staten og fylkeskommunane legg viktige rammevilkår for vekstkraft nedanfrå (min understreking), både gjennom sektorpolitikken og særskilde verkemiddel. For at dette skal verke som føreset, må lokale aktørar gjere seg nytte av rammevilkåra og verkemidla for å fremje ei positiv utvikling i eige lokalsamfunn. Det gjeld både kommunar, bedrifter og entreprenørar, eldsjeler og frivillige organisasjonar.” (St. meld. nr. 25, 2008-2009)*

Det siste utdraget er hentet fra et kapittel med overskriften ”Utviklingskrafta må kome nedanfrå”. Meldingen er rik på eksempler knyttet til hvordan slike initiativer ser ut.

Felles er nettopp at de har det lokale i fokus. Her er i kulepunktets form et lite utvalg:

- Kommunene som førstelinje for næringsutvikling
- Stedsutvikling
- Kulturbasert lokal samfunnsutvikling
- Lokal og regional omdømmebygging
- Tilflytting og mottaking av innflyttere
- Livskraftige kommuner for å styrke miljøretta arbeid
- Utvikle en offensiv politikk i deltakerkommunene i nært samarbeid med innbyggere frivillige organisasjoner, næringsliv, regionale og statlige styresmakter
- Styrke kommunene sin kompetanse

- Utvikle og ta i bruk verktøy og arbeidsformer som støtter det lokale arbeidet
- Skaffe nasjonale indikasjoner for utviklingen i kommunene
- Gi grunnlag for å videreutvikle statlige rammevilkår og virkemiddel for det lokale arbeidet

Den endogene dimensjonen kan, i lys av beskrivelsene over, tolkes som uttrykk for en tapt tro på den store fremskrittfortellingen. Den store fortellingen har løst seg opp i flere små fortellinger med lokale utspring. De regionale mønstrene har blitt mer komplekse og det endogene synes å handle om at lokalsamfunnene skal kunne utøve en slags hjelp til selvhjelp. De må selv ha et hovedansvar for sin egen utvikling, uten at staten nødvendigvis abdiserer. Det er budskapet som går igjen.

Den endogene dreiningen er en betegnelse på et politisk regimeskifte der summen av institusjoner, beslutningsprosedyrer, verdier og normer innenfor forskjellige policyområder gjennomgår transformasjoner (Amdam og Bukve 2004). Regimeskiftet kan beskrives som en krise for en eksogent orientert fordelings- og utviklingsmodell, som erstattes av en mer innovasjonsbasert endogen utviklingsmodell. De klassiske hierarkiske myndighetsbaserte beslutningsstrømmene er blitt tonet ned. I stedet satses det mer på nettverksbaserte og involverende modeller basert på lokale initiativer. I engelsk språkdrakt beskrives mekanismene gjerne som en overgang fra ”governmentstyring” til ”governancestyring” (Rhodes 1997)<sup>39</sup>.

Den eksogene utviklingsmodellen synes å ha hatt gode utviklingsbetingelser i vestlige nasjonsbyggingsprosesser etter 2.verdenskrig. Infrastrukturbygging og tunge statlige

---

<sup>39</sup> Statsvitenskapelige analyser forklarer ”governance” som en dreining eller endring av de klassiske styringsformene i vestlige demokratier (bort fra de gamle governmentformene). Det nye inkluderer fragmentering eller deling av offentlig makt mellom ulike reguleringsnivåer, den europeiske union (EU), staters regjeringer, og *substatlige* myndigheter. Det pekes videre på ordninger som skal utformes og gjennomføres ”borte fra sentrum”, en slags form for ”agentization” av den klassiske makten som på legalt vis er lagt til utøvende, lovgivende og dømmende myndigheter (Rhodes 1997). I tillegg fokuseres det gjerne på partenes økende avhengighet av nettopp *partnerskap, nettverk og nye former for konsultasjon eller dialog aktørene imellom*. Governancebegrepet kontrasterer det tradisjonelle mønsteret for offentlig makt der myndighetsutøvelse betegnes som sentralisert og hierarkisk utøvd (”kommando-og-kontroll modellen”). Governancebegrepet er etablert og tilskrives stor analytisk kraft, men ligger utenfor denne avhandlingens analytiske begrepsapparat. Men verdt å nevne er det, fordi det peker på endringstrekk ved samfunnet som trekker i samme retning som masteridébeskrivelsen hviler på.

industriinvesteringer var datidens moderniseringspolitikk. Men med en stadig mer sammenvevd verden lever regionene mer farlig. Mer konkurranse kommer utenfra, og den eksogene utviklingsmodellen settes under press. Det gamle industrisamfunnets bærende prinsipper om standardisert repeterende produksjon, preget av stramme nasjonale reguleringer, og mer lukkede nasjonale markeder, fungerer dårligere. Nye ideologier som forfekter økt konkurranse og mer spillerom for frie markedsmekanismer vinner frem. Kreativiteten må settes i spill, og statens robuste strukturer oppleves som en hindring for forestillingen om fortreffeligheten i de mer partnerskapsbaserte organisasjonsformene. Løsningene bryter med de gamle politiske institusjonene sine historiske prioriteringer og verdier. Det må derfor bygges opp lokale kapasiteter slik at de nye globale utfordringene kan møtes.

Satt på spissen kan vi kanskje si at det tidligere var slik at lokale og regionale aktører fremstod som agenter for sentrale styresmakter, mens det nå mer er motsatt. Styresmaktene er agent for de lokale og regionale aktørene. Dermed blir utfordringen å finne ut hvordan man kan utvikle de nasjonale styresmaktenes nye agentrolle. Oppskriften synes å være oppbygging av nettverksallianser, der målsetningen er at alle parter finner gjensidig nytte av hverandres ulike roller og initiativer. Det gamle instrumentelle planleggingshierarkiet erstattes med et kommunikativt fellesskap, der nye handlinger skal vokse frem av læringsprosesser mellom likeverdige aktører. De akademiske referansene jeg har satt meg inn i gir flere eksempler på hvordan den endogene dreiningen gir sine utslag. Eksemplene er mange nok til at beskrivelsene av det endogene perspektivet (slik det fremstår i den akademiske begrepsbyggingen), gir mening i forhold til hva kan leses ut av ulike praksiser.

Når jeg graver i studiesenterideen er det nærliggende å tro at ideen *ikke* vil fremtre som et statlig initiert redskap, men som en idé som i praksis både vokser frem av-, og forvaltes på lokale nivåer. Staten blir, i forhold til studiesenterideen, en tilrettelegger ved å innta en finansiell, koordinerende og mer fagkyndig rolle. Hvorvidt staten i praksis opptrer på en slik måte, er et empirisk spørsmål jeg kommer tilbake til. Det

empiriske poenget i denne omgangen er at masterideen om en endogen samfunnsutvikling antas å påvirke studiesenterideen. Studiesenterideen er med andre ord endogen i sin form. Hypotesen blir at denne typen tiltak vil vinne støtte, i hvert fall på et overordnet retorisk plan, fordi den korresponderer godt med konteksten som masterideen om det endogene (re)presenterer.

## **Masterideen om kompetanse**

Den andre masterideen knyttes til *kompetansens betydning* som saliggjørende innsatsfaktor for vekst og utvikling (Drori m.fl. 2003). Virkemiddelsiden som presenteres bryter radikalt med verdiskapingsmekanismene fra 1970- og 80-årene. Den siste regionalpolitiske stortingsmeldingen (St. meld nr. 25, 2008-2009) forsterker tendensene som også kan leses ut av de forgående meldingene i serien om distrikts- og regionalpolitikken. Det nye regimet er basert på konkurransekraft *ved hjelp av kompetanse*. Et poeng her er at den samme stortingsmeldingen som bygger opp om masterideen om den endogene dreiningen, parallelt forfekter en masteridé om kompetansens betydning. Løsningene på nye problemer handler om betydningen av høyere utdanning, FoU-innsats og mer innovasjon. Vi får en modernisering annerledes enn den vi knytter til industrisamfunnets fremvekst. I den postindustrielle tidsalderen er den grunnleggende mekanismen for vekst og velferd kunnskap og ferdigheter, noe som blant annet kommer til uttrykk gjennom synet på den høyere utdanningens betydning. Forfattere som Evan Schofer og John W. Meyer (2005) fokuserer på den voldsomme globale ekspansjonen som har skjedd innenfor høyere utdanning. De sier at høyere utdanning i etterkrigsperioden har ”hyperekspandert” (2005:900). Hyperekspansjonens konsekvenser beskriver de på følgende måte: ”*We argue that a new model of society became institutionalized in that period, reflected in trends toward increasing democratization, human rights, scientization, and development planning*” (2005:901).

Et nøkkelord i fremstillingen er synet på at moderne samfunn *vitenskapeliggjøres*. I deres analyse (der de for øvrig anvender nyinstitusjonell teori) beskrives vitenskapen

som en kraftfull autoritativ kilde, som konstituerer og allokere interesser i retning av å skape kunnskapsinstallasjoner nærmest overalt. Universitetsekspanasjon, forskningssenterekspanasjon, forskningsparkeekspanasjon, næringshageekspsansjon og sentre for fremragende forskning, er norske eksempler som uttrykker modernitetens lenke til den fremvoksende vitenskapskulturen. Ideen om studiesentre likeså.

Synet på kompetansen betydning forenes med det endogene. Staten har trukket seg ut, og den statlige politikken endrer fokus fra å styre og initiere utviklingen, til mer å innta en lytteposisjon overfor regionale og lokale krefter. Man kan ikke få kunnskap til å gro gjennom tradisjonell governmentstyring. Flere aktører må spille på lag, og nye regionale innovasjonssystemer må utvikles. Det er kanskje dette som menes når daværende kommunal og regionalminister Magnhild Meltveit Kleppa, i avisen Nordlys den 11.mai 2009 i en kronikk, presenterte den nye regionalmeldingen ved å fremheve at ”*det skal satses på å styrke kapasitet og kompetanse på kommunalt nivå for å få lokalsamfunnene til å utvikle seg*” noe jeg tolker, i lys av min egen forståelsesramme, som en invitasjon til å satse på aktiviteter á la kommunalt drevne studiesentre, selv om studiesenterideen ikke nevnes eksplisitt. Masterideen om kompetanse fremtrer som en betingelse for at ideen om studiesentre kan ha livets rett.

## **Masterideene og studiesenterfremveksten**

Med utgangspunkt i mine poenger så langt, mener jeg det vil være betimelig å trekke en slutning som peker i retning av at masterideene som er identifisert *samvirker* i forhold til at ideen om studiesentre har potensial i seg til å bli både spredt og godt mottatt. Nye stier må gås opp, mens gamle skal gro igjen. De som ansvarliggjøres for de stiskapende prosessene er, i lys av den endogene forståelsesrammen, lokalnivåene. De må selv møte postindustrialismens utfordringer. Det endogene kan ut fra de referansene jeg har brukt ses på som en selvpålagt deregulering av statens egne initiativer. Statens rolle blir en hjelp til selvhjelprolle. Men de gir samtidig signaler om hva lokalsamfunnene skal hjelpe seg selv med, nemlig utviklingen av sin egen kompetanse. Men staten abdi-

serer ikke helt. Staten oppretter for eksempel ekspertmiljøer som Distriktssenteret<sup>40</sup>, og slike virksomheter distribuerer kunnskap de mener er relevant for overlevelses- og vekstevnen i distriktene. Etablering av en omdømmeskole for kommunenivået er et annet eksempel. Staten rekker sånn sett ut fra tid til annen enn hjelpende hånd, men innsatsen har inntatt en annen karakter enn i den industrialiserte tidsalderen. For meg er dette sentrale poenger å feste til papir.

Masterideene representerer symptomer på noe. Symptomene varierer, men i forhold til studiesenterideen trer de klart frem. Spørsmålet er hva slags politikk som kan leses ut av ideene. Dette handler om styrkeforholdet mellom evnen til å initiere og evnen til å blokkere for politisk handling, intendert så vel som uintentert. Antakelsen er at masterideer fremmer evnen til initiering. De virker også legitimitetsskapende for hva som til enhver tid anses som det rette og gode å gjøre. Tidsånden virker inn på en idées potensial for spredning og bevegelse til ny praksis. Men som vi skal se, er det ikke nødvendigvis slik at kraften som ligger latent i masterideer alltid blir oversatt til objekter, handlinger og nye praksiser. Det at en masteridé, eller flere samvirker, gir ingen garantier for at endringer faktisk finner sted.

Jeg har satt fokus på de masterideene studiesenterideen kan forstås i lys av. Et viktig poeng med masterideer er at de er generelle i sin karakter. Hvis de ikke er det, er det ikke lengre snakk om masterideer. Masterideen om kompetanse gjelder ikke bare noen få, men alle, uavhengig av hvor man måtte bo, eller hva slags bransje eller sektor man har sitt virke innenfor. Kunnskapsdimensjonen er ikke reservert for de kunnskapsintensive næringene. Den penetrerer alle samfunnsområder, også tradisjonelle primær- og sekundærnæringer. Et fjøs er ikke lengre bare et fjøs, men også et hightechbygg, og

---

<sup>40</sup> I St.meld. nr. 21 (2005-2006) "Hjarte for heile landet", beskrev regjeringen et ønske om å etablere et kompetansesenter for distriktsutvikling. Senteret ble opprettet i 2008. Formålet med senteret er å bidra til å støtte opp om lokal utviklingskraft og lokale initiativ. Distriktssenteret (som det kalles) har en målsetting om å være en kunnskaps- og erfaringsbase og støttespiller for helhetlig og bærekraftig utviklingsarbeid i distriktsområder, og bidra til kompetanseoppbygging om distriktsutfordringer i bred forstand. Distriktssenteret har sitt hovedkontor i Steinkjer.



bondens regnskap kan være høyst avanserte greier. En fisk har et marked, og kunnskap om hva dette markedet vil ha og hvordan det fungerer, er også fiskerens anliggende, selv om denne kunnskapen gjerne finner sin form i avanserte forsknings- og utdanningsmiljøer. Masterideen om kompetanse adresserer heller ikke selve organisasjonsformen kompetansen skal forvaltes ved hjelp av. Den sier bare at temaet er viktig. Det samme kan sies om masterideen om det endogene. Den forteller ikke noe konkret om hvordan et slikt endogent landskap konkret skal finne sin form, bare at lokale krefter bør gis spillerom. Jeg kan så langt trekke slutninger av hypotetisk karakter som går i følgende retning:

Studiesenterideen vil som nevnt *i form* korrespondere med masterideen om den endogene dreiningen (slik den som idé innleires i ulike praksiser og nettverksbyggende aktiviteter). Skapelse, spredning og mottak skjer innenfor endogene rammer. Det er i de lokale praksisene ideen formes og gis praktiske implikasjoner. Men det kan samtidig forventes at staten støtter opp om ideen, med hensyn til finanser og faglig tilrettelegging.

Studiesenterideen vil *i innhold* korrespondere med masterideen om kompetanse (slik den som idé innleires i ulike praksiser og nettverksbyggende aktiviteter). Det betyr at motivene for skapelsen og spredningen av organisasjonsformen, relateres til betydningen av en kunnskapsproduksjon spisset til gjennom formell høyere utdanning ut fra logikken om at vi lever i kunnskaps- og innovasjonsøkonomiens tidsalder. Studiesenterideen blir formen eller instrumentet kunnskapen skal formidles ved hjelp av, slik at kunnskapen, produsert gjennom forskningsbasert høyere utdanning, kan nå ut til flest mulig.

Lokale aktører kan da forstås i lys av det Pettersen (2011) beskriver som *idéfangere*. De fanger idéstrømmer på masternivå, og meisler til prosjekter som finner sin legitimitet herfra. De lokale aktørene blir *gjennomførere*. De bringer masterideer til praksis.

## Masterideenes praktiske implikasjoner

Jeg begynner jakten på grepene, forstått som masterideenes praktiske implikasjoner i forhold til selve *skapelsesberetningene* om studiesenterideen. En aktiv endogen håndtering av policyområdet skaper forventninger om staten som en tilrettelegger for lokale aktiviteter. Jeg starter med å kikke inn i det rikspolitiske landskapet. Hvordan ser statens operasjonalisering ut? Hva slags utdanningspolitiske og forvaltningspolitiske styringsinsitamentene sendes ut? Det har blitt bygd opp en utdanningsstruktur som både territorielt og klassekulturelt fremstår som ujevnt fordelt. I lys av den endogene dynamikken forventes det at det vokser frem et system for voksnes læring som gjør det mulig å ta utdanning for voksne på alle nivåer - der de faktisk bor - også med hensyn til høyere utdanning. Det forventes videre at studier som skal tilbys, tilpasses de behovene for kompetanse som den stedlige samfunnsutviklingen fører med seg. Ansvarsfordelingen mellom staten, fylkene og kommunene innebærer at staten angir mål og rammer, mens de regionale og lokale nivåene skal være gjennomførere av politikken. Intensjonene om å realisere tilpassede verktøy innenfor rammene av ”det nye kunnskaps- og informasjonssamfunnet” skal fanges opp på lokale nivåer, slik at masterideenes dominerende innhold kan finne sine former i en operativ virkelighet<sup>41</sup>.

### Et fokus på rikspolitiske initiativer

Finnes det en policyutforming som tar inn over seg de skisserte masterideene det rikspolitiske systemet selv har vært med på å kreere? Jeg starter letingen i utdanningspolitiske dokumenter, men ser også nærmere på hva som rører seg innenfor regional- og

---

<sup>41</sup> Før jeg gyver løs på min gjennomgang av rikspolitiske initiativer er det et poeng å understreke at studiesenterideen ikke bare fremtrer som et nasjonalt fenomen. Den kan også kobles til arbeidet i regi av EUs utdanningspolitiske strategier, blant annet Lisboaerklæringen fra 2000. I arbeidet i regi av ”The European Council” foreslås det nettopp utvikling av studiesentre som et verktøy for å styrke tilgjengeligheten til høyere utdanning i et livslangt perspektiv. I et memorandum fra den europeiske kommisjon anvendes det blant annet en tittel som indikerer hva studiesentre handler om gjennom formuleringen ”Learning Closer to Home”. Studiesenterideen korresponderer med andre ord med internasjonale ideer som har blitt materialisert i kjølvannet av Lisboaerklæringen.

distriktspolitikken. Jeg søker opp temaer som på et eller annet vis berører voksnes læring, og hvordan man fra sentralt politisk nivå forestiller seg hva slags institusjonelle byggverk som bør omkranse denne tematikken. I distriktskommisjonens utredning ”Livskraftige distrikter og regioner” (NOU 2004:19) sies det for eksempel:

*”Evnen til innovasjon og omstilling er avhengig av livslang læring. Det gjelder på den enkelte arbeidsplass og ved jobbskifte. Ikke minst på steder med store omstillingsutfordringer og raske strukturendringer vil etter- og videreutdanning være nødvendig for å sikre næringslivet tilførsel av relevant kompetanse og unngå varig utstøting fra arbeidslivet. Mange parter vil i denne sammenheng ha ansvar. Det gjelder først og fremst bedriftene, men også blant annet lærestedene, arbeidsmarkedsetaten og kursprodusenter”* (NOU 2004:19, side 38).

Med basis i sitatet (som er hentet fra side 38 av i alt 129 sider) forventet jeg en oppfølging av begrepene ”livslang læring” og ”tilførsel av relevant kompetanse”, en forventning om at utredningen skulle ta for seg konkrete organisatoriske og pedagogiske løsninger med hensyn til hva dette betyr for distriktene, og de fraflyttingsutsatte områdene i vårt land. Men løsningene som drøftes i påfølgende tekstsider refererer i all hovedsak til etablerte strukturer. Hvordan utdanningssystemet skal nå ut til distriktene, vies ikke større oppmerksomhet. Men det sås noen spirer til løsninger. Det sies at dagens utdanningssystem har et ansvar og at dette ansvaret best lar seg løse ved hjelp av fremveksten av nye IKT-baserte teknologiske muligheter, og at utviklingen av slike løsninger krever finansieringsordninger som kan stimulere høyere utdanning til å sette fart på denne utviklingen. Seks år etter, når teksten til distriktskommisjonene gjennomgås, har det så langt jeg har oversikt over, ikke kommet på plass noen slike ordninger<sup>42</sup>. Det forslaget som kommer opp av konkret karakter, er ønsket om at mer av forsknings- og utdanningsaktivitetene bør forvaltes fra et regionalt nivå, slik at regionale, mer enn nasjonale, perspektiver blir lagt til grunn for prioriteringer, altså prinsippet om at den som har skoen på, best vet hvor den trykker. Jeg forstår teksten dit hen at

---

<sup>42</sup> Det finnes et nasjonalt senter for IKT i utdanning i Norge, men fokus her ligger på grunnskolene og de videregående skolene.

man her tenker på at det fylkeskommunale forvaltningsnivået bør involveres mer i forhold til blant annet håndteringen av nasjonale forskningsmidler.

Går jeg frem i tid, til den siste utdanningspolitiske stortingsmeldingen av et visst omfang, er tendensen den samme (St.meld. nr. 44., 2008-2009 "Utdanningslinja"). Her sies det:

*"Det er behov for å tenke nytt (min understreking) om etter- og videreutdanning. Også i den voksne befolkningen vil behovet for å oppgradere kompetansen bli større. Det er viktig at voksne deltar i læringsaktiviteter i det daglige arbeidet og gjennom etter- og videreutdanning"* (St.meld. nr. 44 2008-2009, side 8).

Hva består nytenkningen av? Noen perspektiver utbroderes. Det sies blant annet en del om *hva* som er viktig. Følgende sitat finner jeg representativt:

*"For å møte framtidens kompetanseutfordringer er det nødvendig å jobbe på tvers av ulike politikkområder, styrke utdanningssystemet, stimulere til økt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet og se det lokale, det regionale og det nasjonale nivået i sammenheng"* (St.meld. nr. 44 2008-2009: side 9).

Regjeringen følger opp sine egne ambisjoner med å skrive at det vil bli satset spesielt på voksne som mangler grunnleggende ferdigheter, og som trenger å kombinere yrkeslivet med utdanning. Spørsmålet er hvordan denne satsningen skal skje. Jeg leser videre og går løs på kapittel 3 i stortingsmeldingen som adresserer temaet studiesentre arbeider med. Det bærer tittelen "Kompetanseutvikling og livslang læring". I kapitlet skisseres det ved hjelp av 21 kulepunkter hva regjeringen vil innenfor dette utdanningspolitiske området. Disse kan kategoriseres inn som ulike innsatsområder. Policytiltak som utgjør *status quo* eller mer satsning på det samme som tidligere, er finansieringen av studieforbundene, styrking av rollen til statens eget kompetansepolitiske fagorgan (VOX), styrking av Norgesuniversitetet (NUV) som er statens eget organ som skal knytte utdanning og arbeidsliv sammen på videreutdanningsområdet (Tidligere SOFF), og styrking av satsningen på basiskompetanse i arbeidslivet, det vil si vi-

dereføring av et program for basiskompetanse (lese-, skrive og regneferdigheter) som ble etablert i 2006.

Med hensyn til *nye innsatsområder* ønskes en ny voksensopplæringslov. Det foreslås også å etablere et nytt nasjonalt kompetanseforum som skal bidra til å styrke samarbeidet mellom nærings- og utdanningsmyndigheter, partene i arbeidslivet, arbeidsgiversiden i offentlig sektor, universitets- og høgskolerådet og fagskolerådet. I samme kategori lanseres også et forslag om å opprette en nasjonal enhet for karriereveiledning.

Det er dessuten flere innsatsområder som er *mindre konkrete* i sin karakter. Disse dominerer kulepunktene, og stikkord som samarbeid, utvikling, stimulering, diskutering av rammevilkår, samordning, bedring av forståelsen for voksnes rett til opplæring, styrking av informasjonsarbeid overfor voksne om deres rettigheter, og tilpasning av utdanningstilbud til voksne, er eksempler på slike. Dette er en typisk honnørordbruk, som sier lite om *hvordan* problemene innenfor livslang læring skal løses.

Dette illustreres også i budsjettprosessene som knytter seg til feltet (høgskolene og universitetene). I St.prp. nr. 1 for budsjettåret 2008 (under Kunnskapsdepartementet) skrives følgende:

*Eit av verkemidla for å auke kompetansen i regionane er desentralisert og fleksibel utdanning(...)Kunnskapsdepartementet ønskjer at desentraliserte studie-tilbod skal være ein integrert del av verksemda ved universiteta og høgskolane (sidene 106-107).*

Med hensyn til kostnadsaspektet ble det i 2008 satt av 16,7 millioner kroner til deking av merkostnader som knytter seg til desentralisert utdanning til et mindre antall utdanningsinstitusjoner. Kriteriet var at de hadde påvist slike kostnader. Jeg leter i statsbudsjettene i årene som har gått, og oppdager at summen i 2008 ikke representerer noen ekstra innsats. For årene 2002 og 2003 ble det eksempelvis satt av 30 millioner kroner ekstra på den samme posten. Så selv om ordlyden knyttet til kompetansens betydning intensiveres, er det lite som tyder på en systematisk oppfølging i praksis med

hensyn til hvordan feltet skal utvikles. Fremstillingen er også preget av et perspektiv der utjevning og innfangning av grupper som står i fare for å falle utenfor arbeidslivet dominerer. Dette fremkommer med all tydelighet ved at fokuset på grunnopplæring er langt tydeligere representert enn fokuset på høyere utdanning.

Høsten 2009 deltok jeg, i forbindelse med min datainnsamling, på et avslutningsseminar i regi av Prosjekt kompetansemotor i Oppland fylke (altså en av mine hovedcase i dette avhandlingsarbeidet som jeg etter hvert kommer nærmere tilbake til), der prosjektledelsen hadde invitert Kunnskapsdepartementet, ved en av sine underdirektører, til å presentere den siste utdanningsmeldingen (St.meld. nr. 44. 2008-2009). I en spørrende fra salen ble underdirektøren utfordret på *studiesenterdimensjonen* i lys av denne meldingen, med hensyn til å si noe om studiesenterideens fremtidige berettigelse. Jeg tolker dette som et naturlig spørsmål siden studiesenterideen har vært et sentralt omdreiningspunkt i arbeidet som frem til da hadde vært gjennomført i regi av Prosjekt Kompetansemotor. Slik jeg tolker svaret til underdirektøren, tyder det på at studiesenterideen er ukjent for henne. Med hensyn til desentralisert livslang læring som tema refererte hun til det ansvaret de høyere utdanningsinstitusjonene har for dette. Hun hadde ingen kommentarer som kunne knyttes til studiesenterideen. Dersom hennes utsagn er representativt, bekrefter dette at studiesenterideen er svakt befestet i departementskorridorene.

Ved å lese selve stortingsmeldingen fester det samme inntrykket seg. Det vies ingen plass til avklaringer om sentrale myndigheters ansvar for studiesenterideen. Regjeringen viser til at løsningene må finne sin form *innenfor det eksisterende utdanningssystemet*. Dette foreslås ved hjelp av mer samarbeid, arbeidsdeling og faglig konsentrasjon i den høyere utdanningen. Det refereres til det såkalte Stjernøutvalget (NOU 2008, side 3), der det vektlegges at de etablerte utdanningsinstitusjonene *frivillig* skal kunne inngå samarbeid til beste for tilgangen til høyere utdanning i alle deler av landet. Fusjonen mellom Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Tromsø, anvendes som eksempel. Det sies at ”*Samarbeid mellom flere institusjoner kan sikre studenter på mindre steder*

*er bredere tilbud og legge til rette for bedre overgang til videre studier*” (St.meld.nr.44, ”Utdanningslinja, side 75). Det begrunnes ikke hvordan en slik frivillighet skal kunne sikre en mer territoriell spredt tilgang på utdanning. Det sies heller ingenting om sammenhengene mellom en slik strukturell reform, og økt tilgjengelighet til høyere utdanning. Jeg ser ingen slike sammenhenger, og leser forslaget ut fra en forventning om at slike sammenhenger etter hvert blir presentert. Det skjer ikke.

Det appelleres til frivillighet, noe som igjen kan tolkes som et tegn på endogene løsninger. Det interessante i denne sammenhengen er den utstrakte tilbakeholdenheten fra statlig nivå, om hvordan de beskrevne postindustrielle utfordringene kan angripes.

Når jeg går tilbake til Stjernøutvalgets utredning er det dog noen signaler herfra som bringer frem ideer om noe nytt. Her forslås det en sterkere *styrt endring* av det høyere utdanningssystemet. Medisinen som foreskrives er konsentrasjon av høyere utdanning. Det betyr at de minste høgskolene som selvstendige institusjoner kommer dårlig ut.

Alternativet de foreslår er interessant lesning for meg som er opptatt av studiesenterideen fordi teksten (kapittel 11, ”Små studiesteder”) er det eneste rikspolitiske dokumentet jeg har kommet over der studiesenterideen konkret presenteres og vurderes. Det sies at Norges spredte bosettingsstruktur skaper en stor utfordring med hensyn til å finne en god balanse mellom territoriell tilgjengelighet til høyere utdanning og sterke fagmiljøer (side 115). Internasjonal konkurranse og en ytterligere internasjonalisering av forsknings- og utdanningsmiljøene setter små studiesteder under press, som trekker i retning av en ytterligere sentralisering av utdanningssystemet. Utvalget mener derfor at grensen for antall små studiesteder er nådd. De argumenterer for at kvaliteten i høyere utdanning og forskning blir best i større miljøer, der muligheten for fagimpulser, rike faglige diskusjoner, bedre bibliotektilbud, og økonomiske stordriftsfordeler er gode. Utvalget er derfor av den oppfatning at det i større grad må skues til alternative og mer *fleksible* løsninger for å sikre befolkningen tilgang til høyere utdanning. Det sies i forlengelsen av dette: ”*Organisatorisk kan det være en mulighet å omgjøre en-*

*kelte av dagens studiesteder til studiesentre (min understreking) uten permanente faglige ansatte”* (NOU 2008:3, side 119). Utvalget refererer til at det allerede finnes en rekke studiesentre som drives i kommunal regi, der de høyere utdanningsinstitusjonene står ansvarlige for innholdsleveransene. Utvalget lanserer samtidig en idé om at høyskoler og universiteter selv kan inngå på eiersiden til slike sentre. Studiesentre presenteres som fleksible aktører i seg selv, og det vektlegges at studietilbud herfra kan tilpasses behov som til enhver tid måtte dukke opp, slik at det lokale tilbudet på utdanning kan bli større. Det vises også til at en slik omlegging kan føre til at steder som i dag ikke har tilgjengelige studietilbud, kan få det. Forslaget fra utvalget kan leses som en omallokering av ressurser. Høyskoler med lav produksjon og sviktende studentrekruttering, lanseres som fremtidige studiesentre. Eierskapet avklares ikke nærmere. Det tolker jeg som et signal om at staten (ved andre høyskoler og universiteter) ses på som naturlig eiere av slike sentre.

Ideen representerer et forsøk på å skape sterke fagmiljøer som ved hjelp av studiesenterlokasjoner settes i stand til å bringe kunnskap til så mange som mulig. Stjernøutvalgets forslag er sånn sett noe atypisk i den forstand at det presenterer et forslag som kan tolkes i retning av et eksogent orientert grep om den norske utdanningsstrukturen, der studiesenterideen bringes i fokus. Men det hører med at det i liten grad gis større utdypninger om hva et studiesenter er eller bør være. Det refereres heller ikke til andre arbeider som presiserer studiesenteret som idé i seg selv. Dette synes for meg underlig, siden forslaget fremtrer som nokså dramatisk. At det ikke gis noen klare beskrivelser av hva som legges i studiesenterbegrepet, kan tyde på at forslaget i seg selv i liten grad ble gjennomdrøftet av utvalgsmedlemmene. Jeg leser det derfor som et innlegg til en forventet debatt om temaet. Betragtningene om studiesenterideen kommer sånn sett ikke fra sentralt politisk-administrativt hold, selv om studiesenteret som idé har blitt fanget opp i Stjernøutvalgets arbeid.

Finner vi spor av studiesenterideen andre steder i det rikspolitiske landskapet, eller er ideen, utover Stjernøutvalgets korte betraktninger, å anse som fullstendig dominert av



masterideen om den endogene dreiningen? Jeg leter videre og finner en rekke etablerte institusjonelle byggverk som staten på en eller annen måte er i berøring med og som ligner, men bare ligner, studiesenterideen.

Jeg kaller disse byggverkene for desentraliserte kompetanseaktører som har *utdanningsaktiviteter* som sentralt omdreiningspunkt for sine virksomheter<sup>43</sup>. Det er troen på at utdanning har en effekt i forhold til regional utvikling som gjør at noen aktører satser på å styrke utdanningens tilgjengelighet og synet på dens betydning i distriktene. Her må utdanningsinstitusjonene i seg selv nevnes.

Mange høgskoler og universiteter har opp gjennom årene levert desentralisert utdanning i et samarbeid direkte med målgruppene, særlig gjelder det høgskolene. Noen av disse tilbudene har etter hvert blitt etablert på permanent basis. Men sammenlignet med campusbaserte utdanningstilbud, må den direkte innsatsen fra høgskole- og universitetssiden, beskrives som relativt beskjeden. En arbeidsform som dog skiller seg noe ut fra ”mainstream”-tilnærminger i sektoren er mitt eget arbeidssted U-vett ved Universitetet i Tromsø, som over flere år har bygd opp en virksomhet som ivaretar og forsøker å utvikle posisjonen til universitetet som en regional utviklingsaktør, der vi blant annet har understøttet flere studiesentermiljøer i den nordlige landsdelen. Tema-valget for denne avhandlingen kan i seg selv ses som en del av denne innsatsen. Ved U-vett har det blant annet blitt etablert et nettverk der flere studiesenteraktører og tilstøtende virksomheter, som for eksempel næringshager, deltar. Ideen bak nettverket, som bærer navnet ”Vi i Nord” (ViN-nettverket), er at Universitetet, i fellesskap med de involverte virksomhetene, skal utvikle bærekraftige samarbeidsplattformer for å kunne gi tilpasset og relevant utdanning til innbyggere i den nordlige landsdelen der de

---

<sup>43</sup> Det finnes mange forskjellige virksomheter som kan inngå i benevnelsen ”desentralisert kompetanseaktør”. Et eksempel kan være næringshagesatsningen i Norge, som handler om å legge til rette for samvirke og synergi mellom nye kunnskapsintensive bedrifter ved å samlokalisere slike i felles infrastrukturer. Det finnes også en rekke kunnskaps- og forskningsparker som har blitt etablert på steder som ikke har høgskole eller universitetsinstitusjoner i sin nærhet og som har satsning på kompetanseutvikling som sentralt omdreiningspunkt. Men disse opptrer ikke som dedikerte aktører i forhold til en utdanningsdimensjon.

bor og har sitt daglige virke. Men Universitetet har, når dette skrives, ingen intensjoner om å gå inn på eiersiden til lokale studiesenterrelaterte aktører i dette nettverket. Universitetets intensjon er å utvikle tilpassede utdanningsløp, samt å bidra til at nettverket i seg selv kan sikre en bærekraftig studenttilgang til studier som tilbys ved hjelp av nettverket. Det hører med til fremstillingen at initiativet til ViN-nettverket er et faglig initiativ, utviklet som et tilsvarende på praktiske utfordringer U-vett står overfor i forhold til sitt mandat som en regional samarbeids- og utviklingsaktør i den nordlige landsdelen. ViN-nettverket er med andre ord ikke blitt etablert som en konsekvens av sentralt initierte vedtak verken ved Universitetet i Tromsø eller på sentralt departementalt nivå. Det er som et nettverk preget av uformelle forbindelseslinjer, uten formaliserte forpliktelser medlemmene imellom. Sån sett representerer det ingen regulativ kraft aktørene i det må forholde seg til. Det er i all hovedsak interessedrevet og basert på en bestemt type faglig innsikt aktørene i nettverket arbeider ut fra, som baserer seg på en genuint avgrenset forståelse av hva studiesentre er. Jeg kommer etter hvert nærmere inn på disse poengene.

Det finnes også kompetanseaktører med et mer generelt fokus som tufter sin virksomhet på støtte og oppmerksomhet fra rikspolitisk nivå. Det mest fremtredende eksemplet er Studieforbundene med Folkeuniversitetet i spissen. Oppmerksomheten kommer tydelig frem ved at Kunnskapsdepartementet i 2007 fikk overlevert en utredning (NOU 2007:11 "Studieforbund – Læring for livet") nettopp om studieforbundene. Et utdrag av konklusjonene herfra er som følger:

- Opplæring i frivillig sektor er et nødvendig supplement til formell opplæring for voksne og bør gis høyere status.
- Fylkeskommunens ansvar for å tilrettelegge voksnes læring må omfatte mer enn å ivareta retten til videregående opplæring. Det er fornuftig å samle ansvaret for all grunnopplæring for voksne hos fylkeskommunen, og bestemmelsene om voksnes rett til opplæring bør orienteres sterkere mot voksnes behov.
- Det er viktig at fylkeskommunen, med ansvar for regional kompetanseutvikling, har økt samhandling med studieforbundene for å nå samfunns mål regionalt og lokalt.

- Fylkeskommunen, med et helhetlig ansvar for tilrettelegging av voksnes læring, bør inngå gjensidig og forpliktende samarbeid med studieforbundene gjennom partnerskapsavtaler.
- For å ivareta voksnes behov for rettighetsbasert grunnopplæring vil studieforbund være en alternativ og supplerende tilbyder. Det bør innføres et system for kvalifisering av opplæringstilbud.

Utvalget mener at studieforbundene er en av flere opplæringsaktører som bidrar til å nå mål i arbeids- og samfunnslivet sentralt, regionalt og lokalt. Studieforbundenes mulighet til å spille en aktiv og synlig rolle på flere samfunnsområder synes å handle om å bedre samarbeidet med offentlige aktører, særlig fylkeskommunene ved at de slippes mer til, og ved at de selv griper mulighetene.

Ved å lese utvalgets utredning synes profilen for studieforbundene å være markant forskjellig fra ideen som bærer frem studiesentertankegangen. Men idémessige overlappinger finnes, særlig knyttet til betydningen av voksnes læring. Studieforbundene har individet i fokus, ofte med referanse til betydningen av folkeopplysning og demokratisk utvikling. Demokratiet skal vedlikeholdes og styrkes gjennom engasjement og utvikling av aktive medborgere. Men signalene fra utvalget tyder på at de ser for seg at studieforbundene i framtida må utvide sitt fokus, fordi den opprinnelige tankegangen om hva studieforbundene skal holde på med synes mer og mer tømt for innhold.

Studieforbundene i Norge fikk i 2009 tildelt 179 millioner kroner over statsbudsjettet, og utgjør den klart største budsjettposten for kompetansefremmende tiltak utenfor det offentlig eide utdanningssystemet, men der staten bidrar med solide tilskudd til sektoren.

## Andre kompetanseaktører

Andre aktører som kan sies å inngå i slektskap med studiesenterideen er de regionale fylkeskommunale ressursentrene<sup>44</sup>. Men hovedinnsatsen her foregår på videregående skolenivå. Det finnes også en del tilstøtende aktører innenfor utdanningssektoren som leverer utdanning på høyere nivå i desentralisert form. Dette er gjerne private virksomheter som primært jobber ut fra et individfokus og i liten grad favner om regionale og lokale kompetanserelaterte utfordringer. Det vil si at innsatsen blir orientert mot den enkeltes personlige utvikling. Utdanningens rolle og funksjon som et verktøy for regional utvikling og vekst er ikke fremtredende i disse virksomhetenes egne beskrivelser av aktivitetene. Eksempler kan være nasjonale utdanningsaktører som NKI Fjernundervisning, NKS nettstudier og Markedshøyskolen. Flere av disse har en felles interesseorganisasjon i ”Norsk forbund for fjernundervisning og fleksibel utdanning” (NFF). Det betyr selvsagt ikke at slike aktører ikke kan ha positiv innvirkning i forhold til utvikling av kompetanse, men virksomhetene fremtrer ikke som tydelige i et mer lokalt- og regionalpolitisk perspektiv. Fokuset ligger også her på enkeltindividets behov for utdannings- og karrieremuligheter.

Videre finnes det virksomheter som på vegne av enkeltindivider eller større målgrupper, forhandler frem utdanningstilbud som de i tillegg bidrar til gjennomføringen av. Disse kompetanseaktørene kan operere bransjespesifikt. Eksempler kan være pedagogiske sentre som jobber med videreutdanning for lærere, og aktører som ”Kommunal kompetanse” som primært jobber med opplæring for kommunesektoren. Det finnes også en rekke organisasjoner som på vegne av egen virksomhet forhandler direkte med utdanningsinstitusjonene om utdanningstilbud. Det er vanlig i større konserner med egne opplærings- og kompetanseutviklingsavdelinger. Men disse er det nokså få av i

---

<sup>44</sup> Den mest brukte benevnelsen på ressursentrene er OPUS. OPUS er fylkeskommunenes verktøy for primært å kunne tilby tilrettelagt videregående utdanning til voksne. Men også utdanningstilbud på høyere nivå gis gjennom ulike OPUS-aktører rundt i landet. Jeg vil samtidig nevne at OPUS navnet på noen steder er byttet ut.

det norske næringslandskapet. Det finnes dog en rekke større og mindre private konsulentbaserte virksomheter som har kurs og opplæring som en del av sin aktivitetsportefølje. Også statlige virksomheter har kompetansecfremmende tiltak som delmomenter i sine virksomheter, for eksempel Innovasjon Norge som innenfor bestemte innsatsområder bedriver kursvirksomhet. Et eksempel kan være ledelsesutviklingsprogrammer for reiselivet.

Av de nevnte eksemplene er det, etter mitt syn, ressursentrene som i form, innhold og helhet, ligger nærmest opp til studiesenterideen. Som vi skal se utvikles det også etter hvert klare forbindelser mellom flere regionale ressursentre, og nye studiesenterkonstellasjoner.

En slutning som likevel kan trekkes av dette er at ingen av de overfor nevnte aktørene kan inngå i, som jeg etter hvert skal komme inn på, de mer konseptuelle beskrivelsene av hva studiesentre er. Etter mitt syn ligner de, men formålet til disse, avviker på sentrale punkter fra studiesenterideen. De fyller andre typer funksjoner. I tråd med innsikter hentet fra RCI, HI og SKI, kan de i beste fall ses på som institusjonaliserte byggverk som kan ha en innvirkning på hvordan det sentrale politisk-administrative nivået vurderer studiesenterideen, enten vurderingene er regulativt, normativt eller mer kognitivt begrunnet. Likheten betyr at nyansene blir borte, og at temaet når det, fra tid til annen, settes på dagsordenen allokteres i retning av det etablerte, i håp om at løsningene kan absorberes i det som allerede eksisterer av robuste institusjonelle byggverk. Men som vi skal se er både intensjonene, begrunnelsene og ambisjonene som mer normativt knyttes an til studiesenterideen markant forskjellige fra kompetanseaktørene jeg her har gått igjennom. Men hva studiesentre i praksis gjør vil selvsagt virke avgjørende inn på om grensedragningen mellom eksempelvis folkeuniversiteter og studiesentre blir tydelig nok for aktørene som forvalter disse virksomhetene.

Min konklusjon blir at statens engasjement er av det marginale slaget, utover at det gis statsstøtte til de foreningsbaserte organisasjonsformene som allerede er institusjionali-

sert. På den måten er staten en viktig, men *passiv* aktør. Det sentrale politiske nivået synes i liten grad å være opptatt av hvordan de regionale kompetanseutfordringene i fremtida konkret skal møtes. Det endogene dominerer. Staten har i liten grad omsatt masterideen om kompetanse om til praktisk policyutforming innenfor det policyområdet studiesenterideen er et tilsvarende på. Hva slags tanker har man for eksempel fra statlig nivå om de dilemmaer eksemplet med solcellefabrikken REC i Glomfjord (som illustreres i introduksjonskapitlet) viser frem? Jeg ser ingen klare imøtekommende strategier.

## **Unntak som bekrefter regelen**

Det finnes unntak som i lys av fremstillingen så langt, avviker fra mitt hovedplott. Det er studiesenteret på Finnsnes i Troms fylke. Dette er en studiesenteraktør som så dagens lys i 1996 og som i alle år har vært inne på statsbudsjettets poster for direkte finansiering. Tilskuddet for 2010 var på 3.752 millioner kroner. For staten synes studiesenteret å leve sitt eget liv, som i kraft av en budsjettregulativ institusjonalisering fører til at tilskuddet gjentas år etter år, uten nærmere vurderinger av hva slags resultater studiesenteret reelt produserer. Jeg har i hvert fall ikke kommet over noen slike vurderinger ut over en innledende pilotstudie om studiesenteret som ble publisert tilbake i 2001<sup>45</sup>. Denne kommer jeg nærmere tilbake til. I tillegg må det også nevnes at Forsvaret med sin egen studiesentervirksomhet (Forsvarets studiesenter) kom i gang med denne så langt tilbake som i 1989, og da som et prøveprosjekt. Det ble i 1993 etablert på permanent basis. Senteret har klare studiesenterfunksjoner, men er primært ”bransjespesifikt” innrettet ved at det først og fremst håndterer opplæring for personer med

---

<sup>45</sup> Interesserte lesere vil kanskje være nysgjerrig med hensyn til hvordan dette studiesenteret i det hele tatt havnet på statsbudsjettet. Det er åpenbart at ideen om et studiesenter på Finnsnes i Troms fylke lener seg til at det fantes noen lokale aktører som ønsket å sette Finnsnes inn som et satsningsområde i denne regionen. Disse aktørene hadde gode politiske kontakter i det sentrale utdanningspolitiske apparatet, og fikk på den måten festet sin idé om et lokalt studiesenter til statsbudsjettet på midten av 1990-tallet, og sørget derav for at ideen lot seg realisere som permanent praksis her.

tilknytning til Forsvaret. Også dette studiesenteret er også lokalisert til Midt-Troms. Det var altså to tidlige prosjekter som så dagens lys og som knyttet studiesenterbegrepet til navnet sitt i denne regionen. Jeg regner disse som en del av det gryende studiesenterlandskapet, men som vi skal se, har ideen som ved hjelp av statlige finansieringsmekanismer materialiserer seg gjennom disse prosjektene, i liten grad blitt spredt videre. For detaljer om Forsvarets studiesenter, se blant annet en masteroppgave om denne virksomheten av Sollied (2007).

## **Et rikspolitisk bakteppe for studiesenterideen?**

I den grad statlige initiativer kommer til syne i forhold til studiesenterideen, er det i retorikken som omkranser særlig kompetansens betydning. Den kommer tydelig frem i de dokumentene jeg har referert til så langt. Den er også til stede i offentlige dokumenter med slektskap til de nevnte referansene. Under trekker jeg opp noen av disse linjene. Kan disse vise frem ideer om politiske initiativer som bryter med fremstillingen så langt?

Kompetansefokuset og den endogene dreiningen har mange kilder, og derav utspringpunkter i den offentlige policyutformingen. Flere av disse er referert i kildene jeg så langt har sett nærmere på. Etter gjennomlesninger av flere slike finner jeg en rekke interessante formuleringer. En sentral kilde er NOU 1997:25 "Ny Kompetanse", ofte kalt for Kompetansereformen, eller Buerutvalgets utredning etter utvalgets leder Lars Buer (Grepperud 2005a). Her analyseres grunnlaget for et tilpasset, målrettet og helhetlig system for voksenopplæring og kompetanseutvikling for arbeids- og samfunnslivet.

Etter flere utdanningsreformer på 1990-tallet for barn og unge (i form av Reform 94 og Reform 97), var nå tiden kommet til en gjennomgang av utdanningsarenaene for den voksne eleven og studenten. Utredningen var et samarbeidsprosjekt mellom partene i arbeidslivet, utdanningsaktører, og Kirke-, forsknings-, og utdanningsdepartementet. Reformen ble presentert som både en utdannings- og arbeidslivsreform. Viktige punk-

ter i reformen var vektlegging av mer fleksible læringsformer, bedre rammevilkår for utdanning for den enkelte, verdisetting av realkompetanse hos den enkelte, og *strukturelle omstillinger av det offentlige utdanningssystemet*. Et *bostedsperspektiv* ble også presentert, i den forstand at reformen ga signaler om en bedre tilrettelegging for utdanning uavhengig av bosted. I forhold til arbeidslivet ble det vektlagt at arbeidslivet i den globale tidsalder påkaller grunnleggende kompetansemessige utfordringer som bare kan tilpasses ved hjelp av en økt fokusering på kunnskapens betydning for konsolidering og vekst. Det ble særlig fremhevet at de kompetansemessige utfordringer kun lar seg løse ved hjelp av en utdanningsstruktur som vektlegger den livslange læringen. Her sies det blant annet følgende:

*”En av grunnene til at livslang læring perspektivet i de aller fleste land til nå har medført relativt få endringer i praksis, kan være en manglende vilje eller evne til å analysere og omforme det offentlige utdanningssystemet etter dette perspektivet.”* (NOU 1997:25, side 13).

I utredningen poengteres det at de høyere utdanningsinstitusjonene, særlig universitetene, i en årrekke var blitt kritisert for ikke å ha vært flinke nok eller interessert nok, i forhold til å tilby tilpassede desentraliserte og fleksible utdanningsløp. Grepperud (2007:41) skriver at norske universiteter og høyskoler var på defensiven i diskusjonene om kompetansereformen, ved at de fleste i liten grad så på arbeidet med livslang læring som en integrert del av sin virksomhet<sup>46</sup>. Et påtakelig funn er utdanningsinstitusjonenes mangelfulle statistikk på området. Arbeidet med fleksibel livslang formell utdanning på høyere nivå ser ut til å ha befunnet seg i et slags institusjonelt skygge-land. Etableringer av studiesentre kan i en slik fortolkningsramme forstås som nettopp en ny type løsningshorisont som utfolder seg som et resultat av en statlig initiert kritikk. Men utredningen nevner ikke studiesentre eksplisitt som et instrument for en slik

---

<sup>46</sup> Gunnar Grepperud er professor i pedagogikk med livslang læring og fjernundervisning (fleksibel utdanning) som spesialfelt. Han satt selv som medlem i Buer-utvalget. Grepperud er kollega av meg. Jeg kommer etter hvert grundig inn på Grepperuds rolle i studiesenterfeltet.



satsning på voksnes utdanning og læring. Gjennomgangen tar i all hovedsak for seg status i det eksisterende utdanningssystemet. Ideer om en ny institusjonsbygging finner jeg ikke, men det sås spirer som bærer bud om en reformering av det eksisterende systemet som peker i retning av studiesenterideen.

Reformen ble fulgt opp i form av St.meld.nr. 42 (1997-1998 ”Kompetansereformen”), som tok for seg den daværende regjeringens gjennomgang av Buerutvalgets utredning. Her lanseres flere tiltak. Et konkret tiltak var blant annet satsningen på et prosjekt som ble kalt Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) der ca. 350 millioner kroner over en periode på 3 år, ble satt av til utdannings- og arbeidslivsrelaterte samarbeidsprosjekter. Midlene ble spredt på svært mange prosjekter, der langt de fleste var koblet til bedriftsspesifikke utviklingstiltak. Utover gjennomføringen av konkrete prosjekter har jeg ikke funnet frem til noen organisasjonsoverbyggende varige resultater av denne satsningen. Finansieringssituasjonen som ble sett på som en kritisk suksessfaktor i 1998, har derfor (når dette skrives) ennå ikke funnet sin løsning. Statlige myndigheter har ikke tatt noe eksplisitt initiativ til etablering av nye finansieringsmodeller. Heller ikke partene i arbeidslivet har kommet frem til noen gjennomgripende løsninger for de finansielle utfordringene i feltet (Grepperud m. fl. 2010). Det finnes en vilje til å skape strukturer for å kunne tilrettelegge for fleksible, desentraliserte utdanningstilbud, men feltet fremtrer i en fragmentert og utydelig form.

Ved å skue enda lengre tilbake i tid finner jeg heller ingen klare beslutninger fra sentralt politisk nivå om etablering av studiesentre. Men at det politiske arbeidet kan ha hatt betydning, kan ikke utelukkes. Årtier med små drypp her og der, kan til slutt skape en argumentativ base som kan gi feltet kraft nok til å bevege seg fremover. Det går for eksempel an å spore noen tråder helt fra 1960-tallet, og frem til dagens situasjon, med referanse til Ottosenkomiteens mange arbeider om gjennomgangen og forslagene til en fremtidig høyere utdanningsstruktur i Norge fra midten av 1960-tallet. Her skisseres det, i en slags foresighttenkning, hva slags utdanningslandskap som er nødvendig å bygge opp, med tanke på hva slags samfunn man ville stå overfor frem til midten av

1980-tallet. En forestilling om det såkalte masseutdanningssamfunnets fremvekst gis, og derav presenteres det overordnede ideer om hvordan utdanningssystemet må designes i en desentralisert form, for at det skal nå ut til nettopp massene. Innstillingene fra Ottosenkomiteen betrakter jeg som innovative i formen, og analysene har i ettertid vist seg å stemme godt overens med den reelle samfunnsutviklingen som kom. Den desentraliserte distriktshøgskolestrukturen som ble etablert i denne perioden, er et produkt av de arbeidene som skjedde i regi av Ottosenkomiteen. Argumentene som lå til grunn for etableringene har flere likhetstrekk med de som i dag anføres til fordel for studiesenterideen.

Konklusjonen må likevel bli at det, i forhold til studiesenterideen, er et svakt konkretiseringsnivå i det nasjonale politisk-administrative arbeidet. Grepperud beskriver fremveksten av all satsning på fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå som et marginalisert tema i den nasjonale utdanningspolitiske diskusjonen (Grepperud 2005 b, Grepperud m. fl. 2010). Grepperud analyserer offentlige dokumenter som tar for seg sentrale myndigheters syn på voksenopplæringsfeltet fra Ottosenkomiteens innstillinger som ble fremlagt fra 1967 og fremover<sup>47</sup>. Med henvisning til en rekke offentlige utredninger, stortingsmeldinger og proposisjoner, trekker Grepperud konklusjoner som peker i retning av at den jevne strømmen med utredninger fra sentralt politisk nivå har i seg iboende egenskaper av å være repeterende øvelser.

---

<sup>47</sup> Eksemplene er mange. Jeg nevner Ottosenkomiteens Innstilling nr. 2 og 4 fra 1967 om et desentralisert høgskolesystem; St.meld nr.17 1974-75, Om den videre utbygging og organisering av høgere utdanning; St.meld nr. 66 (1984-85), Om høgere utdanning; St.meld. nr.43 (1988-89), For et lærerrikt samfunn; St.meld. nr 40 (1990-91), Fra visjon til virke, om høgere utdanning; St.meld. nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen; NOU 1972:41 Vaksenopplæring for alle; NOU 1985:26 Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter; NOU 1986:23 Livslang læring og NOU 1997:25 Ny kompetanse. Dette er et knippe med offentlige dokumenter der temaet berøres. For en mer fullstendig oversikt og gjennomgang: se Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk* b1. Tromsø, Universitetet i Tromsø.

## Oppsummering

Hensikten med å forstå *den endogene dreiningen* og *fokuset på kompetanse* som masterideer, har blitt gjort ut fra en forestilling om at kreftene i disse nå definerte masterideene virker tungt inn på fremveksten av studiesentre. De betyr noe for at studiesenterideen har sett dagens lys, at den har blitt *skapt*. Jeg har samtidig vist at koblingene mellom de identifiserte masterideene, og de lokale prosjektene i liten grad fremtrer som eksplisitt, verken innenfor det utdanningspolitiske eller regionalpolitiske landskapet. Tiltak beskrives stort sett ut fra en ”hva-termiologi”, mer enn en ”hvordan-termiologi”. Studiesenteret som idé lener seg til en forståelse av utdanning som et stadig viktigere verktøy for vekst og utvikling (masterideen om kompetanse), en forståelse som vokser seg sterk i en postindustriell tidsalder. Samtidig lener den seg til ideen om at slike løsninger best kan finne sin form ved hjelp av lokale initiativer (masterideen om den endogene dreiningen), men i begge tilfeller på et mer overordnet nivå. I den grad noe konkret kan leses ut av de rikspolitiske signalene, fremtrer disse mest som konsoliderende i forhold til institusjonaliserte byggverk som allerede eksisterer. Det konkrete unntaket er en enkelt budsjettpost på statsbudsjettet der penger i en årrekke har blitt øremerket det nevnte Studiesenteret på Finnsnes i Midt-Troms<sup>48</sup>. Sånn sett blokkeres ikke studiesenterideen fra rikspolitisk hold. Siden masterideene både fremgår av, og i tråd med mine konstruktivistiske poenger, også kan sies å være et produkt av de rikspolitiske signalene jeg har gjennomgått, er det liten tvil om at masterideene har en effekt. Måten både den endogene dreiningen og fremhevningene av kompetansens betydning, er i seg selv bidrag til masteridékonstruksjonene.

Staten fungerer, i forhold til studiesenterideen derfor som en støttespiller på et mer generelt grunnlag. Det gis beskrivelser av *hva* som er viktig, men ikke av *hvordan* det

---

<sup>48</sup> Det finnes et annet sporadisk unntak som kan tilføyes. Det er fremleggningen av statsbudsjettet for 2011 der også Studiesenteret.no har kommet inn på forslaget til statsbudsjett med 2 millioner kroner i driftsstøtte til denne virksomheten.

viktige skal forvaltes. Utover grunnlagspremissene kan lite leses ut av dokumentene som foreligger, med tanke på hvordan en satsning på kompetanse skal finne sin konkrete form.

Masterideene bringer liv til studiesenterideen. Men for å finne ut av hvordan selve studiesenterideen tar form må koblingen til masterideene spores på andre arenaer, siden studiesenterideen ikke kommer til syne på de som så langt er studert. Masterideene antas da fra nå av å virke inn ved at lokale aktører fanger de opp, og anvender de som plattform for å legitimere egne aktiviteter.

Hvordan ser så disse aktivitetene ut?

## **Studiesenterideen tar form og spres**

Min første ordentlige nærkontakt med konkrete endogene initiativer skjer på Vensmoen. Det er blant annet her, ute i den ”endogene virkeligheten”, studiesenterideen synes å finne sin form og sitt innhold.

På Vensmoen, høsten 2004, opplevde jeg stor begeistring for ideen, en idé jeg selv ble invitert til å holde et foredrag om<sup>49</sup>. Jeg er dermed tilbake i det endogene landskapet

---

<sup>49</sup> Når jeg satt i leiebilen min på tur til Vensmoen høsten 2004, var min forståelse av studiesenterfeltet (slik teksten fram til nå i denne avhandlingen har beskrevet denne forståelsen), ikke blitt utviklet. Når jeg nå ser på min egen foredragstekst fra den gangen, preges fremstillingen av mer generelle organisasjonsteoretiske betraktninger om kompetanseutvikling. I den grad studiesenterideen berøres direkte er det i form av kritiske spørsmål jeg stiller til konferansedeltakerne, for eksempel: ”Hvor henter studiesentrene sine organisatoriske forbilder fra? Hvem er aktørene som driver prosessene frem? Hvordan preges studiesentrenes tenkning av de involverte aktørenes faglige og kulturelle ballast? Kan studiesentrene utvikle seg til å bli bestillere overfor høgskole- og universitetssektoren (og det videregående nivå?), Hvordan mestre overgangen fra definering til implementering og drift? Hva består denne i?” Flere av disse spørsmålene foregrep nok begivenhetens gang. For eksempel det siste, der jeg forutsetter at studiesenterideen er ferdig definert, noe ettertiden tydelig viser at den ikke var (og fremdeles ikke er?). I etterpåklokskapens lys ser jeg på meg selv som en nokså ekspertløs ekspert den gangen, tilbake i 2004. Jeg mener å vite mer nå, og ville nok vinklet foredraget annerledes om jeg hadde fått anledning til å holde det på nytt.

dette kapitlet åpnet med å referere fra<sup>50</sup>. Fra nå av skal jeg befinne meg nokså mye der. Det ser ut til først og fremst å være i de lokale praksisene studiesenterideen tar form og vokser frem. Ved å ringe inn aktørene som preger studiesenterarbeidet sporer jeg idéskapingen på nye måter, siden jeg ikke så særlig mye til den i det rikspolitiske landskapet. Fokus beveger seg her fra *hvorfor* studiesentre ser dagens lys, til *hvordan* studiesentre som idé spres, og hvordan spredningen påvirker *hva* man holder på med. Dette er min innledning til en fortelling om en idé som har lagt ut på reise, jamfør avhandlingens teoretiske plott.

Det var Gunnar Grepperud som brakte meg til Vensmoen. Som pedagogikk med fjernundervisning og utdanning på distanse som sitt fagområde, den første professoren i Norden med denne forskningsprofilen, fremstår han, når forskningsspørsmålene mine har funnet sin form, mer og mer som en sentral aktør i studiesenterlandskapet. Dette skjer når jeg begynner å grave i sammenhengene mellom praktikerne i feltet og deres nyttiggjøring av Grepperud som en ekspert i forhold til det.

Jeg begynner jakten på idéskapingen her. Jeg fant det naturlig siden Grepperud åpenbart hadde en posisjon i feltet som den mest brukte fagformidleren om det. Grepperud skifter status fra å være tiltenkt en funksjon som min biveileder til å bli en sentral aktør (og informant) for mitt arbeid. Jeg sporer hans studiesenterengasjement bakover i tid. Jeg leser hans tekster, og gjør flere intervjuer med ham, noen formelle, men mest handler det om uformelle samtaler. Det er i tråd med idémodellen til Czarniawska og Joerges (1996) den såkalte *løsrivelsesfasen* til ideen som nå står i fokus.

Grepperud sin posisjon i det norske studiesenterlandskapet synes å være særlig posisjonert i kraft av et evalueringsarbeid han gjorde sammen med Terje Thomsen av studiesenteretableringen på Finnsnes, et arbeid som endte i en rapport som ble publisert

---

<sup>50</sup> Min første direkte berøring med studiesenterfeltet fra et forskerståsted skjedde våren 2004 på et seminar som ble holdt i Bodø 4.-5.mai 2004. Jeg fulgte dette seminaret i sin helhet der jeg sammen med Gunnar Grepperud representerte U-vett ved Universitetet i Tromsø. Jeg kommer senere i dette kapitlet tilbake til denne hendelsen.

høsten 2001 (Grepperud og Thomsen 2001). Dette var den første publiserte fagteksten jeg fant med tanke på en akademisk betont sammenhengene fremstilling om studiesentre. Dette blir en viktig kilde når løsrivelsen skal forstås. Nedenfor beskrives sammenhengene løsrivelsen inngår i.

## **Studiesenteret som idé skapes**

Grepperud forteller at hans studiesenterengasjement kom til ved etableringen av SOFF (Sentralorganet for fleksibel læring i høyere utdanning), som ble opprettet i 1990<sup>51</sup>. Grepperud var SOFF sin første direktør. Virksomheten hadde fire hovedfunksjoner: 1) Tildeling av prosjektmidler til utvikling av studietilbud innen fjernundervisning/fleksibel høyere utdanning, 2) Analyse- og kunnskapsarbeid innenfor dette feltet, 3) Informasjonsarbeid innenfor feltet, og 4) Etablering av møteplassarenaer for dette arbeidet. Organet var organisatorisk lagt inn under Universitetet i Tromsø, men hadde Utdanningsdepartementet som eier.

I forhold til studiesenterideen trekker Grepperud linjer tilbake til 1992. Da tok medarbeidere ved Universitetet i Umeå kontakt med SOFF, i den hensikt å orientere seg om det norske arbeidet Grepperud ledet fra sin posisjon som direktør her. Erfaringer ble utvekslet, og i forbindelse med et større prosjekt Universitetet i Umeå hadde gjennomført om desentralisert utdanning (distansutbildning), ble Grepperud forespurt om å bistå i en evaluering av denne satsningen. Umeå koblet seg samtidig til Urban Dahlöf, en professor ved Pedagogisk institutt ved Universitet i Uppsala, som over tid hadde arbeidet med både desentralisert utdanning og regional utvikling som forskningstema, og derav sett på sammenbindinger mellom disse temaområdene. På den måten ble Grepperud koblet sammen med Uppsala universitet, og innledet fra da av et årelangt samarbeid med Dahlöf. Dette åpnet for innsikt i svenske forhold.

---

<sup>51</sup> SOFF er i dag fusjonert inn som en del av Norgesuniversitetet (forkortes til NUV), men har mange av de samme oppgavene som tidligere. NUV en avdeling under Utdanningsdepartementet, på samme måten som SOFF var det.

Sammen med Dahlöf gjorde Grepperud evalueringsarbeidet av prosjektet til Universitetet i Umeå<sup>52</sup>. I evalueringsrapporten finner jeg nye referanser til studiesenterbegrepet der dette blir akademisk håndtert (Dahlöf m.fl. 1993). Disse kom altså på plass flere år før rapporten om studiesenteret på Finnsnes så dagens lys. Her finner jeg kanskje de første spirene til utviklingen av studiesenteret som idé.

Studiesentre ble, fra universitetet i Umeå sin side, sett på som *en av tre sentrale innsatsfaktorer* for at universitetet skulle kunne innfri sin rolle som en lokal og regional utviklingsaktør i nordre deler av Sverige. Den første innsatsfaktoren var å utvikle studier som innholdsmessig kunne imøtekomme regionale kompetansebehov, og som i form skulle gjøre det lett for stedsbundne studenter å gjennomføre studier. Den andre faktoren var utvikling av det de beskriver som *distriktplasserte studiesentre*. Disse skulle fungere som en *sentral infrastruktur* som skulle tjene den enkeltes mulighet for å ta utdanning på en hensiktsmessig måte. Den tredje innsatsfaktoren var utvikling av velegnede pedagogiske tilnærminger, beskrevet som utvikling og utprøving av nye undervisningsmetoder innenfor ”distansmetodikken” (Dahlöf m.fl. 1993). Her ser vi altså et skille mellom ulike funksjoner som man kan koble til et studiesenter. Studiesenteret ses på som noe fysisk, et møtested, mens selve studiene ses på som bare én av flere innsatsfaktorer.

Universitetet i Umeå søkte til, og fikk fra regjeringnivå for perioden 1987-1993, 29 millioner svenske kroner til prosjektet. Universitetets arbeid ble ledet fra en egen enhet ved universitetet i Umeå, med navnet ”Distansrådet”. I sin søknad til det som var det svenske industridepartementet fra 1987, skrives det fra Umeå universitet følgende<sup>53</sup>:

---

<sup>52</sup> Rapporten hadde også en tredje forfatter, Ingar Palmlund. Men arbeidet ble i all hovedsak gjort av Dahlöf og Grepperud (se forord side ix i rapporten).

<sup>53</sup> Legg merke til at det ikke er Utbildningsdepartementet, men Industridepartementet (nå Næringsdepartementet) som var adressaten for prosjektsøknaden!

*”Utvecklingen mot alltmer kunnskapsintensiv verksamhet i samhället ökar behovet av välutbildad arbetskraft. Sedan några år tillbaka ökar antalet invånare kraftigt i storstadsområdena. Koncentrationen av högutbildade till främst Stockholm och Göteborg hotar utvecklingen i landet i övrigt. Om en ökad regional obalans skall kunna undvikas måste åtgärder vidtas för att kunna förhindra uttunning av den kompetens som finns i kommuner långt borta från tillgången till välutbildad arbetskraft. Betydande satsningar på fortbildning och vidareutbildning av personer som redan bor och arbetar främst i Norrlands inland måste göras. En förbättrad kompetens inom för näringslivet angelägna områden utgör en förutsetning för en förnyelse. Det finns en begåvningsreserv i många inlandskommuner där benägenheten för högskolestudier direkt efter gymnasieskolan varit och alltså är låg” (Sitat hentet fra Dahlöf m.fl., 1993:7).*

Slik jeg leser argumentasjonen for prosjektet, har den klare paralleller til de argumenter som i stort omfang siden har blitt brukt i studiesentersammenhenger i Norge. Noen steder henger etter og avstanden til utdanningsstedene blir et hinder for å følge med i utviklingen i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Søknaden fra 1987 ble fulgt opp i en ny søknadsrunde i 1988. Prosjektet syntes da å ha tatt mer konkrete former. I denne søknaden står følgende å lese:

*”Den största uppgiften för universitetet för närvarande är att bistå med förstärkningen av infrastrukturen i det glest befolkade inlandet. Avsikten är att stödja några inlandskommuners strävan att åstadskomma utbildningscentra som skall fungera som en väsentlig komponent i kommunernas infrastruktur (...) Med lokala studiecentra kan de studerande, utöver ett antal sammankomster vid universitetet, bedriva studier på hemorten, men med möjlighet att delta i olika aktiviteter i ett lokalt studiecenter. Härigenom ges en lokal anknytning av studierna och ett stöd för dem som skapar erfarenhet av högskolestudier” (Dahlöf m.fl.1993:8).*

Her konkretiseres betydningen av at det finnes lokale aktører som støtter studenten i sitt arbeid. I evalueringsrapporten konkluderes det med at studiesentertankegangen fremstår som en av hovedintensjonene med prosjektet.

Det ble i praksis opprettet i alt sju studiesentre i Norrlandregionen i prosjektperioden. Utover disse betraktningene tar evalueringen i liten grad opp selve studiesenterfunksjonen. Dahlöf og Grepperud holder et tydelig fokus på universitetets utvikling av fag-



porteføljen, og de studenterfaringene gjennomføringen av studiene brakte med seg. Det var ”distansepedagogikken” som sto i fokus, ikke organisasjons- og institusjonsbyggingen. Her fremholdes det som et problem at mange studier som ble igangsatt opplevde et stort frafall av studenter underveis. I den grad de lokale studiesentrene omtales, er det at disse ble lite brukt. Til bildet hører det med at studiesentrene hadde veiledningskompetanse, men konklusjonen i rapporten er at denne i liten grad ble koordinert og brukt i forhold til selve utdanningene og den rollen fagansvarlige (fra universitetet) hadde i forbindelse med studiegjennomføringene. Selve ideen om studiesentre er sånn sett underkommunisert i evalueringen. Den var presentert, men analysene av aktivitetene syntes på dette tidspunktet å domineres av de pedagogfaglige brillene evaluatorene brukte på sine analyser. Men det er samtidig åpenbart at den praksisen som på dette tidspunktet blir evaluert, gjennom tekstene som ble skrevet om den, representerer begynnelsen på en allmennisering av det som senere manifesterer seg som en idé med reisepotensial. Det finnes en tekst å referere tilbake til. Selv om den synes spedbygd på dette tidspunktet, fanger den opp noen grunnleggende forestillinger om hva studiesentre er.

Noen år senere, i 1996, ser altså Studiesenteret på Finnsnes dagens lys. Det ble tidlig bestemt at prosjektet skulle følgeforskes. Grepperud fikk i oppdrag, i samarbeid med kollega Terje Thomsen, å foreta evalueringen. De skrev to delrapporter og sluttevalueringen som ble publisert i 2001.

### ***Skapelsesprosessen***

I sluttevalueringen (Grepperud og Thomsen 2001:32) beskrives studiesenterets aktivitet som et tidstypisk uttrykk for en nyvunnet interesse for styrking av regional kompetanse. Det refereres til en rekke fremvoksende virksomheter på tiltakssiden som har *regional kompetanseutvikling* som sentralt omdreiningspunkt for sine aktiviteter, for eksempel OPUS-etableringene og andre studiesenterlignende aktiviteter som jeg tidligere har referert til. Studiesenteret på Finnsnes var i utgangspunktet et kommunalt initiativ som spilte på lag med aktører i både det akademiske og politiske liv, som hadde

tilhørighet til regionen fra før av. En av disse var professor Jens Ivar Nergård (ved UiT) som opprinnelig kom fra Lenvik kommune, og som bisto kommunen i arbeidet med studiesenteretableringen. Kommunen hadde også, som nevnt, koblinger til det sentrale politiske nivået som, ifølge Grepperud, bidro til at studiesenteret fikk på plass sin fremdeles unike finansielle løsning. De spede studiesenteretableringene som på dette tidspunktet hadde tatt form noen få andre steder i Norge, fikk dermed et mer kraftfullt skyv i retning av noe mer permanent i Lenvik kommune. Vi ser spiren til en statlig finansiert lokal institusjonsbygging, løsrevet fra den statlige politikken på dette området, fordi det på sett og vis ikke fantes noen. Studiesenteretableringen på Finnsnes fremtrer som et unntak som bekrefter, eller mer korrekt, som i sin ensomhet synliggjør regelen som dominerer. At unntaket finnes kan skyldes at tiltaket tross alt korresponderer godt med masterideen om kompetanse, som på etableringstidspunktet allerede hadde et kraftfullt moment i det rikspolitiske landskapet, spesielt relatert til den såkalte kompetansereformen.

Grepperud satt nå på en rekke erfaringer fra Sverige, og ikke minst hadde han etablert et faglig nettverk i vårt naboland med studiesentre som tema. Det påpekes i utredningen av Studiesenteret på Finnsnes at de sto overfor utfordringer som svenske studiesentre hadde klart å overvinne. Dermed *kontrasteres* det norske forsøket med svenske praksiser, som da mer eller mindre implisitt, blir berettet inn som suksessfortellinger<sup>54</sup>. Fortellingene handlet blant annet om svenskens evne til å koordinere og samarbeide med andre virksomheter i regionen. Dette ble avdekket som et problem i Finnsnesområdet. Problemet besto i at andre aktører i regionen, som det fylkeskommunale OPUS-systemet (som var navnet som da ble brukt på de videregående skolens ressursentre i regi av Troms fylkeskommune), og etablerte studieforbund som AOF og Folkeuniver-

---

<sup>54</sup> Jeg har ikke gått nærmere inn på de svenske praksisene i den hensikt å finne ut i hvor stor grad disse fortellingene stemmer med eventuelle realiteter. Her er det fortellingenes omdømmeskapende dimensjon som er det interessante. Fortellingene innleires som suksesser, og reiser dermed inn i norske lokasjoner som fortellinger om å lykkes. Hvorvidt de virkelig gjorde det er, i denne sammenhengen, utenfor min rekkevidde å finne ut av.

sitetet, slet med å forstå hva slags funksjoner det nye studiesenteret skulle fylle i forhold til funksjoner de selv mente å ha. Studier som ble opprettet gjennom Studiesenteret på Finnsnes synes å bli gitt i konkurranse med tilbud som allerede var i regionen, noe som bidro til å styrke skepsisen fra de etablerte miljøene. Grepperud og Thomsen (2001) konkluderer med at de ulike aktørene i regionen i liten grad koordinerte sin virksomhet, og at Studiesenteret på Finnsnes, i sine første leveår, ikke klarte å løfte frem noe unikt i sitt arbeid, i form av tilpasninger til de kontekstuelle relaterte kompetansemessige utfordringene omlandet til studiesenteret stod overfor.

Grepperud og Thomsen (2001) forsøkte å finne ut av hva som var de svenske studiesentrenes betingelser for suksess, og om disse i normativ forstand kunne ha en overføringsverdi til norske forhold, det vil i denne sammenhengen si om det være noe de norske praksisene kunne lære av de svenske. Det ble dermed viktig å finne nærmere ut av hva som særpreget de svenske *praksisene*. Den svenske praksisen hadde Grepperud allerede stiftet bekjentskap med, og den hadde i årene etter ”distansprosjektet” til Universitetet i Umeå skutt fart også i andre deler av Sverige. Det indikerer at studiesenterideen opplever suksess i Sverige. Det ble derfor bestemt at Studiesenteret på Finnsnes med dets leder, Ingebrigt Jensen, samt Grepperud og Thomsen skulle ta en nærmere titt på den svenske utviklingen. De reiste derfor sammen til Sverige.

Seks svenske og to finske studiesentre ble i forbindelse med evalueringen av studiesenteret på Finnsnes besøkt. Ved ett av disse (Bollnäs i Hälsingland), hadde de foruten intervjuer, også et miniseminar med svenske forskere som er opptatt av studiesenteretemaet, deriblant Urban Dahlöf. I tillegg var universitetslektor Gunilla Roos fra Uppsala Universitet med. Hun hadde på dette tidspunktet, ut i fra sin opptatthet av ”gles-

bygdproblematikk”, påbegynt forskningsarbeider der studiesenterstrukturen i Hälsingland Län ble satt på dagsordenen<sup>55</sup>.

I Sverige hadde det på reisens tidspunkt (mai 2000) vokst frem en rekke studiesentre som var og er bundet sammen av en felles overbyggende nettverksorganisasjon, NITUS<sup>56</sup>. Det fantes altså i år 2000 et etablert landsomfattende interessenettverk knyttet til svenske studiesenterpraksiser. NITUS definerte på denne tiden praksisen som foregår i regi av studiesentrene, på følgende måte:

*”Et lokalt studiecentrum/lärcentrum fungerar som en förmedlande länk mellan utbildningsinstitutionen och den studerande. Centret er studiearbetsplats och samlingsplats för grupparbeten, prosjektarbeten och diskussioner etc. under studietiden. Här kan också decentraliserad utbildning ges [...] Et lokalt studiecentrum/lärcentrum är en samlingsplats för studier i de studerandes hemkommun eller hembygd. Det fungerar som en viktig arena för möten mellan olika enskilda studenter eller grupper av studenter, och mellan studenter, vägledare, stödperson, handledare och lärare. (Grepperud og Thomsen 2001:79).*

Basert på definisjonen, på intervjuer, seminarer og samtaler, danner Grepperud seg et bilde av hva studiesenteraktivitetene i praksis ser ut til å handle om. Dette forteller han meg i ett av mine intervjuer. Ved å studere definisjonene, og den svenske praksisen, kunne han se særlig to funksjoner i aksjon. Det ene kaller han for *meglerfunksjonen*, den andre for *møteplassfunksjonen*. I tillegg så han også i praksisene, om enn mer utydelig, en funksjon som gikk i retning av at sentrene skulle fungere som en *motor* for regional kompetanseutvikling. Disse funksjonene ble døpt de *3m'ene*, eller bare 3m. Dette blir et sentralt grep. Jeg oppdager etter hvert at 3m inntar status som både *et avgjørende grep og begrep*, for konstitueringen av studiesenteret som idé. Nedenfor søker jeg å gi et innblikk i hva som skjedde.

---

<sup>55</sup> Jeg har i forbindelse med avhandlingsarbeidet hatt flere samtaler med Gunilla Roos der hun har berettet om sin forskning. Hun fremstår i dag som en sentral forsker i Sverige innenfor studiesenterfeltet.

<sup>56</sup> Nätverksgruppen för IT-baserad utbildning via lokale studiecentra. Dette er en landsomfattende medlemsorganisasjon for svenske studiesentre. Se [www.nitus.se](http://www.nitus.se) for mer informasjon.

### **Megler, møteplass og motorfunksjonene**

Grepperud hadde i flere år arbeidet med utdanning på distanse både som direktør for SOFF, og etter hvert fra en leder- og forskerposisjon ved Universitetet i Tromsø sin nyopprettede, UNIKOM<sup>57</sup>. Han forteller følgende om skapelsen av begrepet 3m:

*”Da jeg laget dem (de 3m’ene), så var det ut fra et behov for å klargjøre hva vi hadde sett på reisen i Sverige og Finland[...]. Det var særlig en møteplass og en plass for megling vi så, men det ble også snakk om noe annet som jeg døpte for motorfunksjonen. I tillegg til at jeg var på leting etter gode analytiske grep var jeg også opptatt av bokstavrimet og at begrepene skulle være motiverende og retningsgivende. Det ble de jo til gangs i svensk sammenheng[...]. Samtidig som m’ene skulle oppsummere det vi så, var de også tenkt som et utgangspunkt for å analysere studiesentre. (Svar på intervju gjennomført den 26.9.2007)*

I senere intervjuer og samtaler har Grepperud understreket at fremveksten av studiesentre, fra begynnelsen av, manglet gode beskrivelser og avklaringer av hva slags organisatorisk fenomen man her stod overfor. En praksis tok form uten at aktørene som sto i den, eller nært den, hadde klare ideer om hva slags funksjoner ett slikt organisatorisk byggverk egentlig var ment å fylle. Det kan se ut til at veien på sett og vis ble til mens man gikk, altså en typisk stiskapende aktivitet, der landskapet som åpner seg først blir tydelig etter at man har gått i det en tid. Så langt begrenset forståelsen seg til at studiesentrene skulle være et administrativt og fysisk knutepunkt mellom student og utdanningsinstitusjon. Noe språk, det være seg i semiotisk eller narrativ forstand, fantes egentlig ikke om aktiviteten.

Evalueringsrapporten som ble gjort for Universitetet i Umeå, er i så måte symptomatisk. Studiesenteret lanseres som bærebjelken i fremveksten av et nytt system for distansestudier, men studiesentret som idé fremstår som så prematur at den i liten grad

---

<sup>57</sup> UNIKOM ble opprettet som egen enhet ved Universitetet i Tromsø i 1994. Avdelingen arbeidet primært med praktisk pedagogisk utdanning og etter- og videreutdanning. I 2000 ble avdelingen delt i to, der arbeidet med etter- og videreutdanning ble videreført i U-vett som egen enhet. Grepperud kom til UNIKOM fra sin stilling ved SOFF i 1994.

fanger oppmerksomhet, heller ikke fra forskerne som evaluerte virksomheten som vokste frem. Når Grepperud førte sin del av rapporten i pennen, hadde han med andre ord på dette tidspunktet (slik jeg tolker det), i liten grad et teoretisk orientert begrepsapparat på plass i forhold til analysen som ble gjort. Året var 1993. Rapporten var utpreget empirisk i formen. Det er de oppgatte stiene som blir hovedsporet som følges i evalueringsarbeidet. De ser på sett og vis aktivitetene som studeres ved hjelp av de distinksjonene de selv hadde tilgjengelig på dette tidspunktet. Studiesenteret som idé var en begrepsfattig praksis i støpeskjeen, men med trekk i seg som senere bereder grunnen for betydningsfulle semiotiske bearbeidinger, med tilhørende praktiske implikasjoner. Bearbeidingene skal senere vise seg å virke kommunikasjons- og plottvennlige. Dette leder til idémessige grep som bereder grunnen for at studiesenteret som idé finner sin form, og derav kunne spre seg. Bearbeidningene er *oversettelsene* av de praksisene som er studert. På denne måten blir ideen om studiesentre språksatt.

Grepperud utdyper skapelsen av 3m. Han forteller at han både på selve hjemreisen, og etter reisen, den han gjorde i forbindelse med studiesenterevalueringen på Finnsnes, begynte å fundere på hva det var slags praksis han egentlig hadde sett i Sverige. Hva kjennetegner aktiviteter som skaper gode resultater? Siden disse ikke var beskrevet og utdypet nærmere, tok Grepperud selv fatt på arbeidet fordi, som han forteller, at det var nødvendig og samtidig interessant. Dette tyder på at feltet, til tross for sitt store omfang i Sverige, heller ikke her hadde fått en mer entydig narrativ form. Studiesenterideen eksisterte som påbegynt praksis, *uten* at det var knyttet noen tydelige *lingvistiske distinksjoner* til den. Oppdagelsen motiverte Grepperud og Thomsen til å bruke tid og plass i evalueringsrapporten om Studiesenteret på Finnsnes, til å berette om hva et studiesenter egentlig er slags konstruksjon. Som idé skal studiesenteret representere et tilsvar på utfordringer som ikke har funnet sine løsninger innenfor rammene av de etablerte utdanningssystemene.

Ifølge oversettelsesteoretiske poenger er distinksjon, forstått som tydelighet og avgrensning, en forutsetning for at en idé kan settes i bevegelse. Nøkkelteksten til Grep-

perud og Thomsen publiseres i 2001, og er den første som mer dyptgripende forsøker å si noe om hva slags genuin organisatorisk konstruksjon et studiesenter *kan* sies å være. I tråd med resonnementene fra oversettelsesteorien er det vanlig at aktørene som ideene kan knyttes an til, produsentene av dem, har en form for distanse til den praksis ideene leses ut av, fordi allmenngjøring nettopp krever distanse. Studiesenteret beveger seg fra å være en vag praksis, til noe som er begynnelsen på en distinkt virksomhet som fanges inn ved hjelp av et idémessig omdreiningspunkt. 3m blir *en konstruksjon* som uttrykker Grepperud og Thomsens oversettelse av svenske praksiser. Praksisen pakkes inn ved hjelp av begrepet 3m. Studiesenteret som idé i seg selv blir dermed tilført et element som gjør praksisen ”flyttbar” ved at den er blitt oversatt til en idé.

I et oversettelsesteoretisk lys kommer et klarere bilde frem av hva det er som egentlig fra nå av er i ferd med å skje. Det er produksjonen av et *tilbud* som inntreffer. Aktørene bak produksjonen gjør det i forvisningen om at det finnes et marked for tankene som introduseres, nemlig aktørene som er koblet til Studiesenteret på Finnsnes, bestillerne av evalueringsrapporten. Det som antas å skje er at studiesenterpraksisene i Sverige fremstår som signifikante aktiviteter som utløser mentale forestillinger hos de som observerer aktivitetene. Tegnet 3m blir koblingen mellom en mental forestilling, et signifikat og det konkret observerbare uttrykket, det signifikante. Forbindelsen mellom aktivitet og mental forestilling skapes semiotisk ved hjelp av et tegn skaperen vilkårlig har valgt ut fordi det synes å passe til de signifikante observasjonene. I begynnelsen vil slike tegn antas å fremstå som koder. De må læres for at meningen med tegnene skal bli persipert. Å forstå 3m betyr kodeknekking, fordi 3m i seg selv ikke gir mening. Personlig forbinder nok folk flest 3m med et varemerke knyttet til post-it lapper, disse små gule sammenlimte lappene man kan skrive beskjeder på. Derfor må de menings- skapende forbindelsene mellom tegn, objekt og praksis fortolkes og utvikles.

Det er i utgangspunktet to typer tegn det er snakk om. Det er ordet ”studiesenter”, og det er beskrivelsen av studiesenterets funksjoner i form av 3m. Studiesentre er ikke bare et tegn, men også et objekt som kommer til uttrykk i form av bestemte praksiser.

Praksiser oppstår i kraft av alle aktørene som er innrullert i feltet, i seg selv utgjør den praksis som eksisterer. Praksisen blir til idé gjennom en form for semiotisk dåp. Reisen til studiesenterideen forutsetter altså en type tekstualitet, og 3m representerer tekstualiteten. Ved å lese 3m i sammenheng med funksjonsbeskrivelsene av studiesenteraktivitetene jeg ga i introduksjonskapitlet til avhandlingen, kan sammenhenger ses. Under gis derfor et riss av egenskapene som tilskrives 3m, slik Grepperud og Thomsen (2001) presenterer ideen.

Den første m'en er *megleroppgaven* (Grepperud og Thomsen 2001:199). Med dette menes det studiesenterets bindeleddsfunksjon mellom etterspørrere og tilbydere av utdanning. I forhold til etterspørrere skal studiesenteret arbeide for å etablere et systematisk arbeid i sitt omland, mot enkeltindivider, enkeltorganisasjoner, og formelle og uformelle nettverk, i både privat og offentlig sektor. Videre skisseres betydningen av koblinger mot de videregående skolene i regionen, særlig i forhold til en ungdoms- og mobilitetsbegrunnelse. Unge voksne som ønsker mer utdanning over tid skal kjenne godt til at det finnes postgymnasiale utdanningsmuligheter i sitt eget nærmiljø. Studiesenteret skal være et sted for den enkelte student som på selvstendig initiativ søker mer utdanning. I forhold til tilbydersiden innbefatter meglerrollen arbeid rettet mot det høyere utdanningssystemet, som er tenkt som den sentrale leverandøren av utdanning via studiesentrene. Viktige momenter i arbeidet er å etablere solide og langsiktige relasjoner til høgskole- og universitetssystemet, og i den sammenhengen fremstå med en solid kompetanse om sin egen regions kompetansebehov. Studiesenteret skal som megler også vurdere sin egen aktivitet i relasjonen til lignende kompetansemeglere i sitt omland. Dette handler om forholdet mellom samarbeid og potensiell konkurranse. En viktig begrunnelse for studiesenteretableringene er at den skal fylle noen oppgaver som tidligere *ikke er* ivaretatt. Det er derfor, ifølge Grepperud og Thomsen (2001), viktig at studiesentrene er bevisste på hva de skal og ikke skal gjøre i forhold til meglerdimensjonen. På hvilken måte og i hvor stor grad denne funksjonen var fremtredende i de svenske praksisene kan nok diskuteres. Men et tydelig materielt uttrykk for net-



topp meglingsfunksjonen var studiesentrenes studiekataloger, som allerede på dette tidspunktet (i 2000) var innholdsrike med hensyn til hvilke studier som kunne tas ved de svenske studiesentrene.

Den neste m'en er *møteplassoppgaven*. Her tenkes det på særlig tre konkrete oppgaver. Den første er møteplassen som et felles treffsted mellom regionale utdanningsaktører. Den neste er møteplassen som et treffsted for de som studerer, i form av en fysisk infrastruktur som har alle nødvendige hjelpemidler tilgjengelig. Møteplassen skal være nær den enkelte studentens nærmiljø der studier kan gjøres. En forutsetning for dette er, som et tredje element, at de tilbud som gis via studiesenteret er pedagogisk tilrettelagt ved av at det tas hensyn til både individenes og stedenes særtrekk. De svenske eksemplene som Grepperud og Thomsen studerte, trekkes frem som nærmest forbillige eksempler som møteplasser. De fleste studiesentrene er fysisk samlokaliserte med andre kunnskapsaktører, og er godt utstyrte rent teknologisk. I Bollnäs kommune hadde de allerede i 2000 tre små og ett stort videokonferansestudio. Det er også vanlig at studiesentrene har nær fysisk tilknytning til de lokale bibliotekene. Sammen skal funksjonene være rammen som gjør studenten mest mulig uavhengig av de funksjoner som finnes ved selve utdanningsstedet som leverer utdanningen.

Den siste funksjonen beskrives som *motoroppgaven*. Den tar utgangspunkt i at det i den enkelte region bør finnes en samlende aktør som på vegne av sin egen region skal drive frem kompetanserelatert arbeid. Grepperud og Thomsen (2001) refererer til Buerutvalgets innstilling (NOU 1997:25), der det sies at regionale ressursentre bør etableres i den hensikt å virke som en aktiv part for å få opp det regionale utdanningsnivået. Dette betinger et kontinuerlig samarbeid mellom utdanningstilbydere og regionale aktører. I motorfunksjonen ligger det et arbeid som peker ut over de konkrete transaksjonene mellom brukerbehov og de tilbud utdanningsinstitusjonene forvalter. Arbeidet handler om å skape en aktiv kompetanseberedskap og bevissthet i regionen, det være seg hos enkeltindivider eller i spesifikke virksomheter. Studiesenteret skal bistå som en strategisk partner i kompetansearbeidet ved å utrede, samordne og koordinere mel-

lom brukere og tilbydere, og være navet i utviklingen av regionale kompetansenettverk. Videre er studiesenteret avhengig av å fremstå med autoritet med hensyn til kompetanserelaterte arbeidsoppgaver. Det må oppfattes som en legitim aktør. Studiesenteret skal være nærstedet alle kjenner til, som enkeltindivider, private og offentlige aktører henvender seg til med hensyn til utdanningsrelaterte spørsmål som ikke fanges opp av grunnutdanningsinstitusjonene. Å sette verdien av høyere utdanning på dagsordenen står frem som et sentralt genuint moment for studiesenteret. Studiesenteret skal kompensere for det kompetansemessige etterslepet som distriktene opplever i forhold til de mer sentrale strøkenes kompetanserelaterte utviklingstrekk, jamfør begrunnelsen som blant annet universitetet i Umeå anførte for sitt ”distansprosjekt” allerede i 1987. Studiesentrene skal samtidig sørge for at høyere utdanning ikke bare skal fungere som institusjoner *i* samfunnet, men også *for* samfunnet. Grepperud og Thomsen (2001:95) sier at motorfunksjonen er den mest kompliserte og vanskeligst identifiserbare funksjonen. Dette handler blant annet om lokale rolleavklaringer.

Etableringen av betegnelsen 3m tar altså form i evalueringen av Studiesenteret på Finnsnes. Det er i denne teksten jeg første gang finner ansatsen til at studiesenteret som praksis, mer gjennomgripende tar form som en helstøpt idé. Det er i tråd med mine narrativt anlagte poenger et *plott* som tar form. Det skapes en logisk sammenheng mellom praksis og idé som passer inn. Den er det Czarniawska og Joerges (1996:27) beskriver som ”*rhetorically convenient*”. Ideen har en logisk start og tar form som en konsekvens av hendelser som kan kobles til et lokalt sted og en lokal tid. Evalueringen av Studiesenteret på Finnsnes brakte frem, ifølge evaluatorene, behov for en bearbeiding og endring av virksomheten som her tok form.

Årsaken til at begrepsbyggingen finner sted, er slik jeg leser denne teksten, et forsøk på å gi en beskrivelse av *det idealtypiske studiesenteret*. I evalueringen av studiesenteret på Finnsnes konkluderes det med at det er stor avstand mellom skisserte idealer og de realitetene de mener å avdekke i evalueringsarbeidet. Studiesenteret på Finnsnes fremstår med aktiviteter som synes å overlapse eksisterende utdanningsstrukturer i

regionen (som for eksempel folkeuniversitetet), i stedet for å supplere disse. Det konkluderes med at studiesenteret fremstår som en tradisjonell kompetanseaktør (Grepperud og Thomsen 2001:188). Det har oppstått et handingsrom som brukes til idéskapning. Ideen pakkes inn i form av 3m. Pakkingen er det Czarniawska og Joerges (1996) beskriver som den andre fasen i idémodellen.

Grepperud og Thomsens tekst kan, om jeg skal våge meg på en konklusjon, sies å være et arbeid som i Chandlers språkdrakt (2002:17) handler om å bruke tid og ressurser på å knytte mening til et egendefinert begrep fordi begrepet, slik det har tatt form, i seg selv er meningsløst. Skapelsen av ideen tar med andre ord form ved at forfatterne knytter en bestemt beskrivelse til ordet 3m. 3m blir et begrep som vokser ut av forskerens forståelse av hva et studiesenter i idealtypisk forstand burde være. I denne avhandlingen forstås skapelsen av 3m derav med et potensial for *allmennisering* av en i utgangspunktet kontekstbasert praksis.

### ***Ideen som er skapt legger ut på reise i Sverige***

For at allmennisering skal finne sted må spredning finne sted. At Grepperud og Thomsen skriver om 3m i 2001, er i utgangspunktet primært kun av interesse for aktørene evalueringen er adressert til. Men så viser det seg altså at 3m ikke holder seg i ro. Som idé vekker 3m begeistring. 3m blir en språklig artefakt stadig flere aktører knytter til seg. Navnet synes å skape assosiasjoner, og gjennom en stadig mer repeterende bruk, inntar begrepet en posisjon som gir mening i å beskrive det som i ferd med å bli institusjonalisert. Jeg finner dette ut ved å starte en semiotisk jakt på 3m. Jeg søker på nettet og får opp mange treff når jeg skriver begrepet inn. Jeg snakker med forskjellige studiesenteraktører om deres forhold til begrepet, og det blir klart for meg at ideen om 3m virkelig har lagt ut på en reise. En institusjonaliseringsprosess har startet.

Ved hjelp av 3m tar studiesenterideen en tydelig form. Den generelle overordnede tanken om studiesentre tilføres et operativt språklig element. Som vi skal se virker dette elementet fengende på aktører som både i tid og rom befinner seg langt unna Finnsnes.

Det som i første omgang skjer er at Grepperud og Thomsen sitt arbeid særlig vekker oppmerksomhet i Sverige.

Når jeg gjennomgår tekster som behandler studiesenterideen i Sverige dukker 3m opp som et sentralt begrepsmessig omdreiningspunkt. Flere svenske nasjonale utredningsinstanser og direktorats- og departementstilknyttede organer, rettet fra begynnelsen av 2000-tallet oppmerksomhet mot studiesenterfeltet. I en tidlig fase gjennomførte for eksempel det svenske Glesbygdverket undersøkelser om studiesenterfremveksten i Sverige, både i 2001 og 2002<sup>58</sup>. (Glesbygdverket 2002:Kartläggning av lärcentra i Sverige, Glesbygdverket 2004: Lärcentra 2003). I kartleggingene ble fokus rettet mot hva slags merverdi studiesentrene ga med hensyn til personlig utvikling, arbeid og karrieremuligheter i egen region. Selve studiesenteret som organisatorisk fenomen fikk mindre oppmerksomhet. Men det tok ikke lang tid før studiesenteret som idé ble satt på dagsordenen.

I 2004 gikk flere svenske direktorater sammen i et nettverk for å jobbe frem en tydeligere forståelse av hva studiesenterfeltet skulle være. Nettverket var sammensatt av aktører fra det svenske senteret for fleksibel læring (CFL), Myndigheten for nettverk og samarbeid innenfor høyere utdanning (NSHU), det nevnte Glesbygdverket, og NITUS<sup>59</sup>. De kalte symptomatisk nok nettverket for *3M-gruppen(!)*. I en rapport om dette arbeidet sies det fra CFL følgende:

*“Etablerandet av lärcentra ser vi som en viktig del i en framväxande ny infrastruktur för vuxenstudier. Med ett lärcentrum menar vi: en fysisk eller virtuell mötesplats där den vuxne studerande kan välja ur ett varierat utbud av*

---

<sup>58</sup> Glesbygdverket er en svensk kunnskapsmyndighet som analyserer og gir rapporter om utviklingen i distrikterne i Sverige. Glesbygdverket ble i april 2009 en del av det svenske næringsdepartementet sitt såkalte ”Tilvextverk”. Se [www.tilvextverket.se](http://www.tilvextverket.se).

<sup>59</sup> Flere av disse direktoratene er nå fusjonert inn i andre svenske rådgivings- og direktoratsorganer. Dette skjedde i løpet av våren 2009 i forbindelse med en større forvaltningsmessig omlegging av direktoratsstrukturen i Sverige. Grepet ble tatt i forbindelse med det svenske regjeringsskiftet der det sosialdemokratiske partiet mistet makten til den såkalte alliansen på borgelig side.

*kurser och program och få stöd för sina studier. Ett lärcentrum kan även fungera som en lokal/regional nod för frågor kring kompetensanalys og rekrytering (...) Grepperud & Thomsens 3m-begrepp har på många sett blivit allmänt accepterat och används som en slags gemensam plattform för lärcentra i landet”(CFL rapport ”Lärcentra 2005”).*

Rapporten bruker 3m som et gjennomgående tema når ulike sider ved aktivitetene ved de svenske studiesentrene studeres, og som sitatet over viser til, tilskrives 3m status som selve plattformen for hva studiesentre skal holde på med. Ideen om 3m skrives inn i svenske utredninger, og det viser seg at 3m spres i stor fart i ulike svenske studiemiljøer fra 2004 av.

Rapporten følges opp i 2007 da CFL utgir en bok om studiesentre i en slags håndbokform. Her presenteres 3m som sentralt moment for innholdet i alt studiesenterarbeid<sup>60</sup> (Hattinger m.fl. 2007). Studiesenterfunksjonene beskrives igjen med utgangspunkt i 3m begrepet. Boken var ledd i et arbeid som ble finansiert av et svensk initiativ på regjeringensnivå<sup>61</sup>. Her beskrives 3m som *en funksjonsmodell*, og det gis utførlige beskrivelser av hva funksjonene handler om. Ved å studere ulike praksiser forsøker forfatterne å få frem et bilde av hva de ulike m'ene impliserer av aktiviteter et studiesenter bør ivareta.

Den første funksjonen de vurderer er møteplassfunksjonen. Her ser de forskjellige praksiser som skal utfolde seg. Den enkleste er møteplassen som en arena for småprat. Studenter skal treffes, utveksle erfaringer om stort og smått, på samme måten som studenter ved et fysisk studiested ville gjort det. Med tanke på formalisert innhold, ser

---

<sup>60</sup> I Sverige dominerer nå betegnelsen ”lärcenter” på det som i Norge beskrives som studiesentre. Det finnes flere navn om studiesentre som har vært og er i bruk også i Sverige (senter for voksenutdanning, kunnskapssenter, høgskolesenter etc). Samlebetegnelsen ”Lärcenter” synes i løpet av de siste årene å ha blitt etablert som begrepsmessig standard, særlig ved at det meste av den svenske forskningen om temaet anvender denne betegnelsen, noe som blir et språkkonstituerende element i seg selv.

<sup>61</sup> Den svenske regjeringen satte i 2003 av 20 millioner svenske kroner til utvikling av svenske studiesentre<sup>61</sup>. 21 prosjekter ble iverksatt i løpet av 2004, og en rekke støttende aktiviteter ble samtidig bygd opp. Høgskolen i Jönköping utviklet blant annet et 5 poengs utdanningstilbud i ”lärcentrautveckling”. Man kunne nå til og med utdanne seg i Sverige i et skreddersydd fag rettet mot feltet.

forfatterne for seg flere støttefunksjoner under møteplassdimensjonen. Den viktigste er en veiledningstankegang. Det skal være kyndige personer som på et mer overordnet og generelt nivå skal guide studenten gjennom forskjellige typer utfordringer studentrollen kan by på. Møteplassen skal også være en gjennomorganisert arena som studenten formelt knyttes til, der administratorer bidrar til å koordinere og planlegge studentens studiehverdag. Til disse funksjonene hører også bibliotek tjenester og IKT-støtte. Ved å kombinere det sosiale studiemiljøet med studieadministrativt og utviklingsorientert arbeid, tar møteplassen form som en viktig arena for desentralisert høyere utdanning.

Når det gjelder meglerfunksjonen beskrives flere varianter, fra det enkleste slaget, for eksempel informasjon om universitets- og høgskoleutdanning i brosjyrehyllene, der studenten selv må koble seg til utdanningsinstitusjonene, til en mer aktiv rolle der studiesenteret er en tilrettelegger for både utdanningsinstitusjonene og studentene. Med hensyn til kompetanseutfordringer, vet den aktive megleren hvor skoen trykker lokalt og regionalt, og har samtidig en stor kontaktflate inn i utdanningssystemet som gjør det mulig å få lagt til rette for relevante utdanningstilbud i egen region. En kontaktflate med regionens nærings- og arbeidsliv er også en del av megleroppgaven. Megling handler ikke bare om å koble studenten sammen med utdanningsstedene, men også om å ha overblikk over stedets næringsliv og de kompetansebehov som her måtte eksistere.

Også motorfunksjonen beskrives. Den mest grunnleggende motorfunksjonen handler om selve studiene. Studiesenterets primære funksjon er å synliggjøre overfor lokalsamfunnet om at det går an å studere visse emner i lokalmiljøet. En mer aktiv rolle ses der studiesenteret driver oppsøkende virksomhet, og forsøker å motivere lokalt arbeids- og næringsliv til å bli mer bevisst egne strategier i forhold til kompetanseutvikling. Dette arbeidet kan bestå i at studiesenteret blir et lokalt omdreiningspunkt for lokale og regionale utviklingsprosesser. Det vises til eksempler der studiesentre i Sverige har blitt innovative møteplasser for studenter, næringslivsaktører og utdannings- og forskningsmiljøer. Møteplassen har blitt et samlende lokalt punkt for lokale utvik-

lingsaktiviteter som strekker seg ut over enkeltindividets studiedeltakelse. Det understrekes at et studiesenter ikke skal være en oppsamlingsarena for de som faller utenfor, men en strategisk sentralt plassert aktør, som ved hjelp av kunnskapsmedarbeidere med solide lokale og regionale nettverk, skal bidra til å sette den riktige stedstilpassede kompetansen inn på den lokale og regionale dagsordenen.

Når jeg sammenstiller bokens beskrivelser med Grepperud og Thomsens originale presiseringer av 3m, synes likhetene store. Det er åpenbart at Grepperud og Thomsens studiereise var begynnelsen til en idérelatert konseptualisering av studiesenteret som en særegen virksomhet. Men håndboken går noe lengre i å være preskriptiv og detaljorientert, da den i større grad enn Grepperud og Thomsens tekst skuer til erfaringer som har funnet sted etter at denne teksten så dagens lys.

3m dukker nå også opp i konkretisert form hos NITUS, som på dette tidspunktet har 137 medlemskommuner og er aktiv i 14 svenske regioner. De skriver på hjemmesiden sin om nettverkets målsetting:

*”Målsättningen är att stärka lärcentrum som mötesplats för studier, som mäklare av utbildning mellan olika anordnare och studerande samt som motor för utveckling och tillväxt. Kommunerna inom Nitus strävar efter att öka tillgängligheten till studier genom att bland annat etablera flera lärcentra. Detta sker ofta i nära samverkan med bibliotek, olika utbildningsanordnare och arbetsliv” (mine understrekinger) (5.januar 2008).*

3m er, som vist, sentral i beskrivelsen. Jeg leter videre i NITUS-systemet og finner også ut at de har tatt i bruk 3m som en målestokk for kvalitetssikring hos sine medlemsstudiesentre, vedtatt i november 2007. Kvalitetskriteriene *definerer standarder* for hva som skal ligge i de ulike funksjonene. Møteplassfunksjonen handler om lokalenes beskaffenhet og innhold, samt faglige standarder knyttet til personalressursene hvert studiesenter skal ha. Det poengteres også at studiesentrene skal ha grundig innsikt i eksamenssystemene til utdanningstilbyderne som leverer utdanning gjennom studiesentrene. Det stilles videre krav til at studiesenteret skal gi bibliotek tjenester. Via meglerfunksjonen stilles det krav til at studiesenteret skal ha en kontaktperson som kan

håndtere informasjonsgangen mellom studenter, utdanningstilbydere og andre studiesentre. Studiesenteret skal ha veiledningskompetanse, samt henvise studenter og andre videre til veiledningsressurser andre steder, for eksempel innenfor utdanningsinstitusjonene i seg selv. Gjennom motorfunksjonen stilles det krav til at studiesentrene ivaretar de behov den enkelte student og det lokale og regionale arbeidsmarkedet har for kompetansehevede tiltak. Det oppfordres i kvalitetsbeskrivelsen at studiesentrene bør arbeide for å kartlegge krav til kompetanse det lokale arbeids- og næringslivet til enhver tid står overfor.

Konklusjonen min blir at 3m går igjen i svenske beskrivelser av hva studiesentre er. 3m er solid befestet i språket som omkranser studiesentervirksomheter i Sverige, og ideen formidles videre og har blitt forsterket av alle aktørene den har kommet i berøring med på sin ferd i dette landskapet. Jeg finner også flere eksempler på at den nå nærmest lever sitt eget liv ved at det i flere sammenhenger ikke anvendes referanser tilbake til Grepperud og Thomsen sin originaltekst fra 2001.

## **En nærmere beskrivelse av spredningsmekanismene**

Studiesenteret som fenomen får oppmerksomhet fra flere hold. Grepperuds svenske kollega Gunilla Roos, får evalueringen av studiesenteret på Finnsnes i sine hender, og bidrar til at den leses av flere interessenter i studiesenterfeltet i Sverige. Roos har, når dette skjer, i en årrekke forsket på studiesentervirksomheten i Hälsinglandregionen i Sverige. Senere leder hennes og Grepperuds engasjement til etableringen av et eget forskningsmiljø i Hälsingland, som knyttes direkte an til studiesentrene i regionen. Virksomheten bar navnet "Här Ute". Grepperud hadde i en periode en 20 % forskerstilling her, mens Roos hadde inntil halve stillingen sin knyttet til denne virksomheten. I en av forskningsrapportene fra "Har Ute", presenteres 3m-tenkningen igjen fra Grepperuds side, nå i samarbeid med Roos (Roos og Grepperud 2007). Her utdyper de ideens reise i det svenske landskapet. De skriver at studiesentrene vokste frem som en slags grasrotbevegelse, for å fylle huller i det eksisterende utdanningssystemet. De tolker fremveksten som uttrykk for initiativer som synliggjør en statlig "impotens" i for-



hold til feltet, også i Sverige (Roos og Grepperud 2007:33). Dette skjer i kontrast til det de beskriver som en langt større innsats fra statlige myndigheter som ble rettet mot voksens læring i Sverige på 1960- og 1970-tallet. Sånn sett synes de endogene initiativene å stå i fokus også i Sverige.

Med utgangspunkt i 3m gir Roos og Grepperud noen tilrådninger til hvordan studiesentre bør drives. Slik jeg tolker det bygger derfor deler av denne teksten videre på arbeidet Grepperud og Thomsen presenterte i 2001. Her sies det at de høyere utdanningsinstitusjonene er avhengige av at man på lokalt nivå er i stand til både å begripe og gripe lokale/regionale kompetanseutfordringer. De understreker at slike utfordringer ikke kan møtekommes ut fra en enkel distribusjonsmodell, der utdanning enkelt lar seg spre ut fra selve utdanningsinstitusjonene. Utdanningsinstitusjonene må ha lokale aktører å spille på lag med som er seg bevisste funksjonene som ligger til grunn i 3m. Det forutsettes med andre ord at kommunene og regionene fungerer som *aktive pådrivere og bidragsytere*.

Teksten er særlig interessant fordi den skrives i en tilrådningsform. Grepperud som selv skapte 3m, har sett hvordan svenske praksiser som har tatt 3m til seg fungerer, og støtter med denne teksten opp om 3m som et normativt konsept som sier noe om hva slags funksjoner studiesentre *bør* fylle. Studiesenterpraksisene i Sverige formes slik sett hjalp av 3m-distinksjonen. Det skrives masteroppgaver (Simu 2008) og doktorgradsavhandlinger som berører temaet (Jakobsson 2007, Løgdlund 2011). Feltet får oppmerksomhet fra rikspolitisk nivå, fra overbyggende paraplyorganisasjoner som NITUS, og selvsagt fra alle praktikerne som er aktive fra sine kommunale ståsteder i studiesenterarbeidet.

Ideen om 3m har med dette materialisert seg i form av den meningsbærende forestillingen om at studiesentre skal være opptatt av 3m som sentralt omdreiningspunkt for sin virksomhet. Den svenske studiesenterfremveksten omfavner ideen om 3m, og stort sett alle kilder jeg er i berøring med refererer til 3m når hensikten med studiesenteret

som organisasjon skal forklares og begrunnes. På det grunnlaget kan det konkluderes med at ideen om 3m synes å ha bidratt til at studiesenteret som idé i seg selv har funnet en tydeligere form i Sverige. Det er nettverk på nasjonale, regionale og lokale nivåer som for eksempel NITUS og Akademi Norr som nå bidrar til å rette mest oppmerksomhet mot feltet som policyområde. Akademi Norr er et samarbeidsprosjekt mellom 12 svenske kommuner i Norrland som nettopp bruker 3m som beskrivende terminologi når egen praksis skal forklares. På sin hjemmeside skriver de blant annet: ”*Kommunernas Lärcentra har en nyckelroll i arbetet som lokala MÖTESPLATSER, MÄKLARE och MOTORER*”. Det er de selv som fremhever begrepene ved å bruke store bokstaver om disse.

I samtaler jeg har med Gunilla Roos poengterer hun dog at feltet, i mer allmenn forstand, også i Sverige fremdeles preges av uforutsigbarhet og skjørhet. Ved det siste regjeringsskiftet ble flere av myndighetsorganene som har vært opptatt av studiesenterdimensjonen, som nevnt slått sammen med andre myndighetsområder. Et direktorat som CFL fikk sine funksjoner lagt til det mer overordnede ”Skolverket”. Når jeg ser på hjemmesidene til Skolverket ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)), og sammenligner disse med de nedlagte hjemmesidene til CFL, er forskjellen dramatisk med hensyn til oppmerksomheten som gis voksnes læring. Den har blitt mer utydelig. Det første svenske nasjonale myndighetsorganet som viet feltet oppmerksomhet, Glesbygdverket, er også nedlagt. Slike endringer kan indikere at studiesenterfeltet heller ikke i Sverige er befestet på *et nasjonalt politisk* nivå. Studiesenteret som idé fremtrer som mindre omtalt enn tidligere, og de mest aktive direktoratsorganene i forhold til denne ideen, er nedlagt. Men jeg våger meg likevel til å konkludere med at de svenske studiesenterpraksisene synes mer robuste enn i Norge.

I en artikkel av Lögdlund (2008:104) beskrives 3m som et strategisk begrepsapparat som har fått stor innflytelse med hensyn til hvordan man snakker om studiesentre og dets sentrale funksjoner i Sverige. Det vises også til at ideen har tatt bolig i svenske nasjonale utredninger (SOU 2000:28), der det hevdes at studiesentre kan bli til viktige

bindeledd mellom den høyere utdanningsstrukturen og arbeidslivet i Sverige. I Sverige er ideen primært forvaltet på et kommunalt nivå, men mye av den økonomiske støtten kommer fra statlig nivå, delvis også gjennom EU-prosjekter. Den svenske forskningen på studiesentre viser at de gir gode resultater med hensyn til å bidra til å gjøre høyere utdanning bedre tilgjengelig. Flere kan studere innenfor en setting som gjør at studier kan forenes med familie, yrkesliv og andre interesser (Roos, Dahlöf og Baumgarten 2000, Grepperud og Roos 2010). Det finnes altså *en praksis* i Sverige som synes å ha blitt forsterket av ideen som vokser ut av den og senere knyttes til den.

I Norge er det utdanningspolitiske landskapet i større grad av den skjøre typen. Jeg har, som vist, ikke greid å lete frem initiativer fra rikspolitisk nivå i Norge (utover de svært spredte beskrivelsene som har kommet fra blant annet Stjernøutvalget) der studiesenterideen eksplisitt håndteres som en utdanningspolitisk strategi. Men på lokalt/regionalt nivå har ideen tatt klarere form, og interessant nok står 3m også her i fokus. Man kan si at 3m, som konsept, har gjort en reise fra Sverige svært mange norske studiesenteraktiviteter har flettet inn som sentralt omdreiningspunkt for egne aktiviteter. 3m utgjør et svar på hvordan studiesenteret som idé blir til, og ikke minst hvordan studiesenteret som idé spres.

Studiesenterideen har lagt ut på en reise. Ideen er skapt. Ideen er blitt løsrevet fra sin opprinnelige praksis, pakket inn i form av 3m, en pakke som vekker nysgjerrighet og som noen derav vil pakke ut. For å gjøre akkurat det må den være mottatt. Med referanse til fasene i idémodellen (Czarniawska og Joerges 1996), er jeg nå i ferd med å komme til den fjerde, den som handler om handlingene som finner sted når ideer skal feste seg som praksis i nye kontekster. Dette blir tema for det neste kapitlet som adresser problemstillingen jeg tar opp ved hjelp av mitt andre forskningsspørsmål. Før jeg gyver løs på det, et nå tiden inne for en sammenfatning av de tre første fasene.

## Sammenfattende betraktninger om skapelsen og spredningen av studiesenterideen

Jeg har over relatert studiesenterideen til to overordnede masterideer. Jeg har vist hvordan masterideen om den endogene dreiningen, og masterideen om kompetanse, samlet bereder grunnen for at studiesenteret som idé, synes å være en idé tiden har blitt moden for. Deretter har jeg kommet i detalj inn på hvordan studiesenterpraksiser i støpeskjeen har blitt allmenngjort i form av skapelsen og spredningen av det jeg vil kalle for studiesenterideens mer *konseptualiserte avtrykk*, i form av 3m. Studiesenteret kan vurderes som en idé i seg selv, men ideen trenger et språk, en semiotisk kode som ideen kan spres ved hjelp av. 3m mener jeg å ha påvist til å være denne koden. Jeg har referert til en rekke hendelser som illustrerer funnet. Det finnes også flere eksempler enn de som her er trukket frem. Hvor enn jeg søker og vender meg synes 3m å dukke opp i det svenske utdanningslandskapet der voksnes læring har blitt satt på dagsordenen. 3m er koden som omkranser og utgjør det sentrale omdreiningspunktet for fortellingene som skapes om studiesenteret.

Grepperud sier at arbeidet med 3m i utgangspunktet var av deskriptiv karakter og at hensikten med å lage 3m var at studiesenteret på Finnsnes kunne bli i bedre stand til å ta grep om sin egen utvikling. I evalueringsrapporten om dette studiesenteret, brukes da også 3m som et analyseredskap for å kunne si noe om hvordan funksjonene i 3m ivaretas her. I analysen sammenligner Grepperud og Thomsen situasjonen på Finnsnes med blant annet situasjonen i Hälsingland, der Hälsingland kommer bedre ut enn Finnsnes. Grepperud ville med begrepsbyggingen presisere hva denne nye og raskt fremvoksende praksisen egentlig var for noe. Ikke minst ble det et poeng å si noe om hvordan studiesentervirksomheten kunne kontrasteres i forhold til beslektede aktiviteter. I rapporten fremkommer det blant annet fra Folkeuniversitetet sin side at det var en stor undring knyttet til hensikten med studiesenteret som organisatorisk nyskaping, fordi de mente at de bevegde seg inn på stier som allerede var oppgatte i denne regio-

nen. Nykonstruksjonen fremstod mer som en konkurrent enn som et supplement til eksisterende praksiser. Ved hjelp av 3m skapes det med andre ord en distinkt idé med et potensial for å kunne skille studiesenterideen fra andre lignende praksiser. Ideen blir en utfordrer i forhold til det etablerte.

Jamfør idémodellen til Czarniawska og Joerges (1996) er fasene som er gjennomgått flere. Den første er *løsrivelsesfasen*. Studiesenterideen har oppstått med inspirasjon fra svensk studiesenterpraksis. Studiet av disse har fått en ny idé til å ta form. Man kan på sett og vis si at svensk praksis, i den andre fasen, har blitt *pakket* på en slik måte at den fremstår som en prototype. Pakkingen er de oversettelsesaktivitetene studiesenteret både som praksis og idé har blitt utsatt for. Jeg har videre konkludert med at pakkingen har skjedd på en måte som har bidratt til at studiesenterideen har blitt *spredt*. Jeg har beskrevet hvordan skapelsen og spredningen har foregått. Selve spredningen utgjør den tredje fasen i idémodellen.

I tråd med innsikt fra mine diskursteoretiske utlegninger ser vi at det kan knyttes både semiotiske og mer narrativt orienterte trekk ved måten studiesenterideen har blitt skapt og spredt på. Skapelsen og spredningen betinges av kvaliteten på plottet, eller plottene ideen bæres frem av, et poeng jeg skisserte i tilknytning beskrivelsene av min metodiske tilnærming. Hvordan ideen om studiesentre tar form kan som nevnt forstås ved hjelp av *plottpunkter* (Larsen 2004:178). For det første må det være en *åpningssituasjon*. Den tolker jeg til å være situasjonen da Grepperud og Thomsen får i oppdrag å evaluere studiesenteretableringen på Finnsnes. De har erfaring og besitter god kunnskap om temaet som nå står i fokus. De har det Røvik (2007) kaller for en sorterings- og konfigurasjonskompetanse, det vil si at de evnet å se hva slags grep som kunne bidra til å styrke Studiesenteret på Finnsnes.

Den *igangsettende begivenheten* er funnet de gjør der det konkluderes med at studiesenteret på Finnsnes i liten grad ser ut til å skille seg fra eksisterende kompetanseaktører i regionen. Dette blir et *vendepunkt* i plottet, fordi funnet bidrar til å sette i gang en

refleksjon knyttet til hva et studiesenter *egentlig* er. Konfigurasjonskompetansen kommer til anvendelse, og teksten som i evalueringsøyemed blir produsert, blir også til en *entreprenørskapstekst*. Særlig Grepperud frem som en *institusjonell entreprenør* (Fligstein 1997). I teorikapitlet beskrev jeg hvordan institusjoner faktisk blir til, ved å vektlegge at *ferdigheter* hos aktørene bidrar til at institusjoner i det hele tatt blir skapt. Fligstein poengterer at endringer finner sted fordi det finnes aktører som vil få til *noe nytt* og at de *besitter egenskaper* som betinger hva de i så henseende er i stand til. En sentral egenskap hos institusjonelle entreprenører er evnen til å få andre til å bli opptatt av det samme som en selv, ved å bygge felles meninger og identiteter til aktivitetene som settes på dagsordenen. I nybrottsider handler det om aktører som er i stand til *å skape og spre ut* en felles forståelseshorisont til aktørene man forsøker å involvere. Entreprenørskapsdimensjonen knyttes til å få forståelseshorizonten til å fremtre som et ”regellignende fakta” som man *strategisk* må forholde seg til for å henge med i utviklingen. På den måten definerer forståelseshorizonten som har vunnet oppslutning hva slags handlinger som fremtrer som legitime og riktige. De institusjonelle entreprenørene må, ifølge Fligstein (1997:398), besitte kunnskap om samtidas tilstand innenfor det feltet aktørene har sitt virke i, kjenne til standpunktene til aktørene som befolker feltet, og ha innsikt i hva slags strategier som kan tenkes å virke for å bevege det i den retningen man ønsker. Det er i et slikt lys jeg forstår aktivitetene til Grepperud, men han er ikke alene om disse. Det er, som jeg har vist, i emning i en stadig pågående innrulling i studiesenterfeltet som bidrar til å bringe energi til det. Vi ser en rekke gode passasjer i aksjon (Moser og Law 1999). I tråd med resonnementet fra Lawrence og Sudaby (2006:215), fremmes det man tror på gjennom ”*discursive actions*”.

Den mangelfulle tekstualiserte statusen i studiesenterfeltet banet vei for entreprenørskapsaktiviteter. I tråd med Larsens plottpunkter (2004), tar en *ny hovedscene* form. Hovedscenen, ideen om å etablere en desentralisert struktur for høyere utdanning gjennom studiesenteretableringer, synes å være en idé tiden har blitt moden for. Ideen skapes og spres ved hjelp av at stadig flere aktører med entreprenørskapsstatus knytter

den til seg. Sammen med forskere som Dahlöf og Roos, bidrar Grepperud til å autorisere studiesenterideen. Jeg får også etter hvert selv en posisjon i dette landskapet. Og ikke minst ser vi at stadig nye aktører knyttes til ideen.

Skal den nye hovedscenen holde seg, betinger dette at det finnes aktører som omfavner og tar imot studiesenterideen. Jeg retter nå blikket mot aktørene som gir mening til at man i det hele tatt kan snakke om spredning, aktørene som begeistres av ideen, og forsøker å ta den i bruk og omsette den til praktisk handling. Som tidligere beskrevet, vil jeg konsentrere meg om mine to utvalgte case, Studiesenter Salten og Prosjekt kompetansemotor. Det er tema for det neste kapitlet. Analysetrådene som dette kapitlet har blitt avrundet med, følges opp i avslutningen av det neste. Før så kan skje må mottaksaktivitetene settes under lupen.





## KAPITTEL 5: Håndteringen og virkningen av studiesenterideen

Små sandpartikler virvler rundt frontruta på leiebilen. Høsten 2008. Rette fine veier. Utflukt til Las Vegas. I skumringen nås byen. Et fantastisk skue åpenbarer seg. Det hele fremstår som absurd. Det mest absurde er beliggenheten. Byer pleier å ligge på naturgitte steder som i en eller annen historisk sammenheng gjorde sitt til at de ble etablert der de er. London ligger skjermet ved en elv. Roma på et høydedrag som gjorde byen lett å forsvare. Las Vegas milevis unna alt annet, og midt i en ørken. Hvordan kan det ha seg? Det slår meg at det mest ekstraordinære med Las Vegas egentlig ikke er byen i seg selv, men *ideen* som bidro til at den ble til. Hvordan kom de på det? Det kan ikke finnes noen annen grunn enn den som skiller menneskene fra alle andre vesener på jorda, det som på engelsk kalles for ”The Power of Imagination”, evnen til å bringe inn i våre tanker noe som ikke allerede er der fra før av. Det er det ideer handler om. Og det slår meg at det meste må gå an å få til, når vi (menneskeheten) fikk til Las Vegas. Også studiesentre?

Det forrige kapitlet viser hvordan studiesentre beveger seg fra å være det jeg beskriver som vage praksiser til distinkt idé<sup>62</sup>. Det er ved hjelp av en slags ”power of imagination” at så skjer. Men det er sjeldent ideer om noe nytt ikke møter motstand. Det har jeg belagt teoretisk. Det er stort sett alltid noen regulative, normative og kognitive mekanismer fremvoksende ideer må bryne seg mot, og som vi har sett trenger ikke motstanden å være av uttalt karakter. Den kan være innebygd i våre dypstrukturer. Det

---

<sup>62</sup> Samtidig kan konturene av hvordan ideen mottas og håndteres, særlig i de svenske praksisene, også leses ut av det forrige kapitlet, altså hvordan ideen virker tilbake på de praksiser den i sin tid ble hentet ut og inspirert fra og derav også mottas i. Skapelse, spredning og håndtering kan forstås, og bør forstås, som parallelle prosesser. I denne avhandlingen er det norske mottakspraksiser som står i fokus. Derfor vektlegges disse i et eget kapittel. Skillet jeg anvender med å se på ideer i henholdsvis skapelses-, sprednings- og mottaksfaser er sånn sett først og fremst teoretisk fundamentert, til hjelp for å rydde opp og skape oversikt over hva som rent empirisk skjer når ideer på reise skal studeres. Idémodellens sentrale plott legger med andre ord føringer for avhandlingstekstens oppbygging.

etablerte utdanningssystemet kan forstås som en slik dypstruktur. Vi har sett at desto mer robust det eksisterende er, desto større motstand mot endring kan vi forestille oss mobilisert. Og desto mer vag og uklar ideen som skal bryne seg mot det robuste er, desto dårligere odds har den. Er studiesenterideen robust nok? Har den i omskrevet form trekk ved seg som gjør at den ”turn out to be true”, at den til slutt kan ende som et institusjonalisert mønster det går an å lese ut av etablerte praksiser? Har den blitt spredt til mange nok? Er det snakk om gode eller mindre gode passasjer ideen gjennomgår? Studiesenterideen bæres frem i lys av det jeg begrepsmessig har kalt for *institusjonelt entreprenørskap*. Det betyr at det finnes institusjonelle rammer entreprenørene må forholde seg til, men at arbeidet som utøves, samtidig som at det må forholde seg til slike rammer, utfordrer disse. Det er på denne måten nyinstitusjonell teori forholder seg til sin egen idé om hvordan organisasjoner endrer seg. 3m blir et begrep som fungerer som en slags brekkstang for dette arbeidet. 3m baner vei for noe nytt som *kan* komme.

## Fra idé til praksis?

3m representerer en spissing av studiesenterideen, en spissing som forteller hva et studiesenter er, til forskjell fra andre typer tilgrensende virksomhetsområder. Når jeg i det følgende skriver om hvordan studiesenterideen mottas, er det studiesenterideens innholdskomponenter i form av 3m som ligger til grunn for min forståelse av hva som mer genuint kan forstås som et studiesenter, selv om jeg i de påfølgende fremstillingene også opererer på et mer generelt nivå når studiesenterideen omtales og analyseres. Jeg har konkludert, i tråd med mitt teoretiske ståsted at det har skjedd en allmennisering av ideen som startet med et dekontekstualiseringsarbeid av en svensk praksis. Ideen gjennomgår *en institusjonaliseringsprosess*. Vi har sett at ideen om 3m har blitt omfavnet av mange studiesentermiljøer i Sverige, men hva skjer i Norge?

Det er mottaksaktivitetene som er det sentrale omdreiningspunktet i dette kapitlet. 3m spres, og får skjebner som betinges av hvordan ideen håndteres i praksisene den lander

i. Skjebnet presenteres og drøftes ved hjelp av datatilfanget jeg har tilgjengelig i forhold til de presenterte casene i avhandlingen.

3m som idé dukker, som nevnt, opp for første gang i evalueringsrapporten om studiesenteretableringen på Finnsnes. Studiesenteret sin umiddelbare reaksjon på rapporten var negativ. De mente at flere nyanser var blitt borte i evalueringen. Fremstillingen om 3m, slik den normativt kan leses ut av denne teksten, fanget derfor mindre oppmerksomhet, og kan synes å ha blitt borte i de lokale diskusjonene som fulgte, diskusjoner som handlet om i hvilken grad rapporten ga et fyllestgjørende bilde av de resultatene studiesenteret hadde oppnådd i sine første leveår.

Men arbeidet og introduksjonen av 3m representerte åpenbart en slags ”missing link” mellom den praksisen som var vokst frem i Sverige, og måten man kunne forstå denne praksisens unikhhet på. I et intervju med Grepperud forteller han, i perioden etter at rapporten var blitt ferdigstilt, at han i seminar- og konferansesammenhenger aktivt formidlet ideen om 3m, både i Sverige og Norge. Han registrerer at rapporten blir lest av interessenter innenfor feltet både i Sverige og Norge. 3m har gitt studiesenterfeltet i Sverige et språk de kan formidle sin egen aktivitet ved hjelp av. Jeg beskrev i det forrige kapitlet den begeistringen som vokste frem. De opplevde det som autoriserende at ideen var blitt ”fagliggjort”, og rammet inn som tekst i vitenskapelig orienterte arbeider.

Ideen om 3m ble ytterligere styrket ved at den var gjenkjennbar og legitimitetsstyrkende for aktørene som jobbet med den i praksis. Synspunktene fremkommer i fremstillinger jeg senere fikk høre fra sentrale aktører fra Hälsingland. Eksemplene blir etter hvert mange. På et seminar i regi av CFL i Sverige den 23.mars 2006, vies Grepperud hovedoppslaget på CFLs hjemmeside. Her refereres Grepperuds forståelse av studiesenterfeltet, der han poengterer at 3m er en grunnidé med hensyn til hva et studiesenter er. Han ser at ideen fungerer i Sverige, at den tas i bruk, og gir aktørene som er opptatt av studiesenterets funksjoner, viktige ledetråder med hensyn til hvordan de skal utvikle

egne aktiviteter. Ideen gjennomgår altså ikke bare en spredning, men også bearbeiding i svenske praksiser, fordi den også her blir mottatt.

Grepperud fanger opp spredningen av 3m, uttrykker begeistring for at spredningen skjer, men synes samtidig at tilliten til begrepet, slik det på dette tidspunktet nok så beskjedent var blitt bearbeidet, var noe høy. Dette må ses i sammenheng med at han på denne tiden (de første årene etter 2001), så sitt arbeid med 3m som uferdig. Han forteller meg at han årene etter evalueringen av Studiesenteret på Finnsnes, funderte på om arbeidet med 3m burde ha blitt videreført. Jeg aner en skepsis hos ham med hensyn til at ideen nå lever sitt eget liv. Han reflekterer i intervjuet over hvordan 3m kan bearbeides, slik at den kan fungere som en ledetråd for den praktiske utformingen av studiesentre. Han er nemlig av den oppfatning at 3m i liten grad er orientert mot *hvordan* funksjonene i et studiesenter bør utformes. 3m handler mest om *hva* studiesentre er.

Han forespeiler seg to tilnærminger. Den ene er da å konkretisere begrepene i 3m. Begrepet ser mer ut til å fungere som konsept enn som et håndgripelig verktøy. Samtidig sier han at en mulig årsak til at han ikke har tatt fatt dette i arbeidet nok kanskje muner ut i at han har sett en del problemer knyttet til det. Begreper som skal fungere som en idémessig plattform bør aldri bli for konkrete. Poenget er at en utviklingsdynamikk mellom det forskerskapte og praksisnære må skje med utgangspunkt i en horisontalt orientert tilnærming. Jeg tolker han her som en tilhenger av en forståelse av innovasjons- og utviklingsrelatert arbeid jamfør normative poenger som blant annet trer frem i den innovasjonsorienterte litteraturen om triple-helix og modus 2 strategier slik jeg beskrev disse i innledningen på det forrige kapitlet. Grepperud bruker ikke selv begrepene triple-helix og modus 2, når jeg snakker med han. Men synet hans på hvordan teori og praksis bør smelte sammen mener jeg kan forstås i lys av denne typen begreper.

Han understreker at ingen konsepter kan være ferdigstilt på forhånd, men at de til enhver tid må finne sine former i den konteksten de har sitt virke i. Grepperuds fremstil-

linger, slik jeg selv observerer og tolker dem, hviler på nettopp en slik forståelse. Det være seg i tekster om temaet, for eksempel hans avhandlingsarbeid (2005 a, b og c), og hans fremstilling i boka "Kunnskap skal styra rike og land" (Grepperud 2007), eller i foredragene og seminarinnleggene jeg selv har hørt han tale og svare på spørsmål om studiesenteretemaet. En tradisjonell lineær tilnærming der ideen er ferdigtygd i "forskningslaboratoriet" anses som foreldet. En idé skal bidra til aktivering av fantasien hos aktørene som skal ta ideen i bruk. Grepperuds fortellinger om 3m er ikke av det ferdigtygde slaget. Eksempler fra Grepperuds bok, "Kunnskap skal styra rike og land" (2007), kan illustrere poenget. Han utdyper her hva 3m handler om ved primært å beskrive *hva* slags funksjoner som inngår i begrepet. Han fokuserer i liten grad på *hvordan* funksjonene bør finne sin form. Eksempler er beskrivelser av betydningen av å kartlegge/fange opp relevante utdanningsbehov, å forhandle med utdanningsinstitusjoner/tilbydere av relevant utdanning, å informere aktuelle målgrupper, og å sikre at utdanningstilbud gjennomføres i tråd med vedtatte planer. Videre skriver han om betydningen av å bygge gode relasjoner til utdanningsinstitusjoner og eget omland. I den grad noe er konkretisert, er det særlig knyttet til møteplassfunksjonen, der beskrivelser gis av hvordan gode møteplasser ser ut, og dermed også av *hvordan* de kan utformes. Men "hva-dimensjonen" er lite fremtredende.

## **Norske studiesenterpraksiser tar form**

I Norge begynner 3m å røre på seg i løpet av 2003. Det skjedde lite umiddelbart etter at rapporten om studiesenteret på Finnsnes kom i 2001. Spredningen av 3m starter først når rapporten etter hvert spres som kilden til den gryende studiesenteraktiviteten som nå vokser frem. Nedenfor tar jeg for meg spredningsarbeidet mer i detalj, ved å se på hvordan mottaket av studiesenterideen foregår. Spredningen av 3m betinger altså at den mottas. Men som vi har sett så kan ideen vanskelig forstås som "ferdigtygd". Det kan med andre ord knyttes mange potensielle oversettelsesformer til ideen når den nå skal finne sin form i nye kontekster.

Jeg begynner med Studiesenter Salten. Min posisjon ved U-vett førte til at jeg, som jeg har vært inne på, fikk nærkontakt med Salten-miljøet, og jeg bestemte meg tidlig for at arbeidet som her tok form ville passe godt i forhold til eget arbeids- og interessefelt på dette tidspunktet. Den endelige beslutningen om å holde på Studiesenter Salten som case, ble tatt tidlig i 2006, etter at jeg da i en tid hadde jobbet mer konkret med avhandlingsarbeidet mitt.

## **Studiesenter Salten**

I Nordland vekker studiesenterkonseptet interesse hos flere aktører. Sommeren 2003 engasjerer Nordland fylkeskommune seg i forhold til denne ideen, og aktører knyttet til et kunnskapssenter i Gildeskål kommune (forkortet til KiG) ser paralleller mellom egne kjerneaktiviteter, og en idé om at tilgjengeligheten til høyere utdanning bør forbedres for egne innbyggere<sup>63</sup>. Også etablerte aktører innenfor voksenopplæringsfeltet blir engasjert. Nedenfor gis et riss av studiesenterfremveksten i Salten<sup>64</sup>. Jeg skuer til både de regionale og lokale kreftene som satte ideen i bevegelse.

### **Fylkeskommunale initiativer i perioden 2003 til 2007**

En felles plattform for et mer tydelig studiesenterengasjement ble skapt høsten 2003. Da arrangerte fylkeskommunen et forberedende seminar i Mo i Rana der nettopp studiesenteretableringer ble satt på dagsordenen. Hit ble Grepperud invitert for å holde et

---

<sup>63</sup> Kunnskapssenteret i Gildeskål (KiG). Dette er en virksomhet som arbeider med opplærings- og utviklingstiltak for fiskeri- og havbruksnæringen spesielt, men også for lokalsamfunnet på mer generell basis. De arbeider med lærlingordninger og diverse utviklingstiltak for profilering og styrking av næringen. Målgruppen er både ungdom og voksne. De driver opplæringskontoret for fiskerifag i midtre Nordland. Opplæringskontoret (OKFM) har rundt 40 medlemsbedrifter. KiG har base i Inndyr, som er administrasjonssenteret i Gildeskål kommune.

<sup>64</sup> I teksten over bruker jeg ordet "riss" bevisst ut fra en forestilling om at det jeg først og fremst har greid å fange opp gjennom min datainnsamling er hovedlinjene i måten studiesenterideen har blitt mottatt og håndtert på i Saltenregionen. Momenter og hendelser har nok blitt utelatt, all den tid jeg ikke har hatt en fullstendig tilgang til alt som har skjedd i tilknytning prosjektet. Jeg kom blant annet inn i det som stipendiat, etter dets oppstart. Jeg er likevel av den oppfatning at hovedlinjene jeg beskriver og vurderer, kan fortelle noe om måten ideen har blitt håndtert på i regionen, og derav også noe om dens skjebne her.

hovedinnlegg om studiesenterideen. Jeg fikk referert hovedlinjene om seminaret fra Grepperud, og ved å skue til hva som var satt opp på seminarprogrammet. Spørsmålet som ble reist var om studiesenteretableringer kan bidra til en bedre tilgjengelighet til høyere utdanning i fylket og derved et høyere utdanningsnivå. Initiativet kom fra fylkets utdanningsavdeling, som også hadde ansvaret for den praktiske gjennomføringen av seminaret. I den skriftlige invitasjonen (som jeg senere fikk tilgang til) sies det eksplisitt at fylket vil dra i gang et arbeid med å etablere studiesentre i hele fylket. Grepperud deltok med et innlegg som tok for seg lokale muligheter og utfordringer med å få etablert studiesenterstrukturer i fylkets mange regioner. Kirsten Hasvoll, som på dette tidspunktet var rådgiver i utdanningsavdelingen i Nordland fylkeskommune, gikk igjennom ulike eksempler på studiesentermodeller med fokus på ulike aktørers roller i arbeidet med å få etableringer på plass. På dette tidspunktet synes studiesenterideen å være varm og arbeidet og engasjementet inntar mer konkrete former. Det avtales oppfølgingsmøter og seminarer.

Et nytt seminar ble arrangert i Bodø våren 2004<sup>65</sup>, med 38 registrerte deltakere. Disse representerte i all hovedsak miljøer som i en eller annen sammenheng jobber med utdanning og kompetanseutvikling knyttet til voksne. Formålet var å konkretisere arbeidet med å etablere studiesentre i fylket. Utdanningsetaten i fylket hadde som målsetning å berede grunnen for utarbeiding av en felles prosjektplan for studiesenteretableringer i Nordland fylke. Det ble fra fylkets side lagt vekt på å få til en rolleavklaring av fylkets og kommunenes funksjoner i prosjektet. De var også opptatt av å definere nærmere hva som skal ligge av funksjoner i selve studiesentrene. Jeg noterer fra seminaret og fanger opp hva fylkeskommunen legger i forståelsen av studiesenterkonseptet. Fylkeskommunen la i sine beskrivelser vekt på to forhold.

---

<sup>65</sup> Jeg fulgte seminaret i sin helhet. Jeg ble koblet til seminaret av Grepperud som ønsket nye faglige innfallsvinkler inn i tenkningen. Han deltok også på dette seminaret.

Det ble snakket for det første om *tilbudssiden*. Det ytres et ønske om å skape en økt tilgjengelighet til utdanning i flere deler av Nordland fylke slik at nye grupper innbyggere kan gis anledning til å ta utdanning. Fylkeskommunen vektla at en ny infrastrukturetablering måtte ta hensyn til etablerte miljøer, og at det nye skulle bestå i utvidede oppgaver og vektlegging av samarbeid, slik at dubleringer av tiltak kunne unngås. Tilbudsperspektivet ble i særlig grad forankret til fylkets avstandsutfordringer. En stabil og kompetent bosettingsstruktur blir kun mulig ved at kompetansen kan utvikles der folk faktisk bor. En studiesentermodell beskrives fra fylkeskommunens side som den eneste mulige tilnærmingen for å få dette til, gitt de store avstandene som eksisterer. Det fremvises en stor tro på betydningen av at det finnes lokale strukturer som kan ta tak i fylkets kompetanserelaterte utfordringer.

Fylket fokuserte videre på *tilknytningssiden*. De hadde et ønske om å skape studiesentre som skulle knytte utdanningssystemene, næringslivet, offentlige virksomheter og det sivile samfunn tettere sammen. Det er her lett å lese ut at det ses behov for at studiesentre skal fungere som lokale og regionale kompetansemotorer. Dette kan forstås som en erkjennelse av at det finnes hull i det eksisterende institusjonelle byggverket knyttet til høyere utdanning. Tilbud og tilknytning var innholdskomponenter de ønsket realisert ved hjelp av tiltaket i form av studiesenteretableringer. Det ble samtidig understreket at fylkeskommunen selv ikke ønsket å forvalte studiesenterfunksjonen de bidro til beskrivelsen av. De så på studiesenteretableringene som et virkemiddel for regional utvikling som de ville støtte, men de ville ikke innta en aktiv utdanningspolitisk funksjon utover sitt ansvar for det eksisterende videregående skoletilbudet. Fylkeskommunen ønsket å støtte de lokale initiativene, og mente at de nettverkene som skulle utvikles burde initieres fra lokalt kommunalt nivå.

Prosessene ble etter hvert oppsummert i Nordland fylkesting i vedtaks form. Det vedtas at fylkeskommunen skal støtte opp under de lokale og regionale initiativene som utspiller seg i fylkets mange regioner. I vedtaket sies det at:



*”...etablering av studiesentre vil være en viktig og riktig satsning for å nå målsetninger i fylkesplanen knyttet til økt kompetanse i hele fylket, bedre tilgjengelighet til utdanning, økt tilpasning til lokale behov og bedre samarbeid mellom etterspørrere og tilbydere av utdanning” (Fylkestingssak 9-2005).*

Vedtaket speiler et mer overordnet syn på kunnskap fremhevet i fylkesplanen for denne perioden. Her sies det at:

*”Kunnskap er i ferd med å bli viktigere enn naturgitte ressurser i de fleste tradisjonelle bransjer. En velutdannet befolkning med god kompetanse er derfor den viktigste ressursen for å realisere mulighetene i Nordland” (Fylkesplan Nordland for perioden 2004-2007).*

Studiesenteret er nå tema på flere konferanser, det blir befestet og arkivert i form av politiske vedtak og utredninger. Desto mer arkivering desto større potensial for at ideen fremtrer med holdbarhet. Det er nå en bestemt type kvalitet ved objektene (vedtakene i skriftlig form) som bidrar til å holde ideen om studiesentre sammen, og derav muligheten for at ideen kan spres. Det betyr samtidig at det skjer nettverksbyggende aktiviteter. Tekstene binder aktører sammen. Dette gir seg etter hvert nye utslag i det fylkeskommunale landskapet.

I 2007 kommer det en ny fylkestingssak som følger som en direkte konsekvens av den forrige jeg her har referert til, i form av sak 129-2007 (”Erfaringer med og videre arbeid med studiesentre i Nordland”). Saksutredningen peker tilbake på de prosessene som nå er igangsatt, og det understrekes at regionale studiesentre er en viktig satsning for å øke kompetansen i fylket. Intensjonen med studiesentre står ved lag. Det vedtas at studiesenterarbeidet må videreføres. Det anføres i tillegg at fylkets ulike aktører innenfor voksenopplæringsområdet må samordne seg bedre. Fylkeskommunen definerer seg selv inn i en rolle som koordinator og påtar seg også ansvar for å få på plass en finansieringsmodell for studiesentervirksomhetene. Fylkestingssak 129-2007 var basert på en utredning som var knyttet direkte til saksbehandlingen. Her gjennomgås alle virksomheter som fylket mener inngår under, eller er i berøring med voksenopplæ-

ringsfeltet<sup>66</sup>. Det gis vurderinger av disse og det skrives om hvordan samarbeidet med andre aktører, som for eksempel studieforbundene, fungerer. Fra studieforbundhold uttrykkes det begeistring for at det kommer på plass en infrastruktur for høyere utdanning i de mange regionene i fylket, men det er samtidig en skepsis å spore til at studiesentrene skal arbeide med også innholdet i disse strukturene. Studieforbundene ser for seg at dette må koordineres med de utdanningsaktivitetene som finnes, og foreslår de kan finne sted ved at det etableres partnerskapsavtaler mellom studieforbundene og fylkeskommunen. Dette tolker jeg som et uttrykk for at studieforbundene ser seg selv i en mer aktiv posisjon i forhold til innholdsleveransene som studiesentrene er opptatt av.

Statusen i 2007 blir i utredningen til slutt oppsummert. Det pekes på problemstillinger som synes å gå igjen flere steder. Den mest sentrale er grensedragningene mellom de mange aktørene som allerede finnes i de ulike regionene, og derav hvordan alle aktørene kan samordnes bedre. Vedtaket i fylkestinget avspeiler statusen. Der sies det at arbeidet med studiesentre må videreføres, at tiltakene som allerede eksisterer må samordnes, at fylkeskommunen må inngå i en koordinerende rolle, og at en videre finansieringsmodell må komme på plass.

Landskapet jeg ser tre frem i 2007 er, etter initiativene som ble tatt i 2003, fremdeles åpent og etter mitt syn uavklart. Prosessene går langsomt frem og tekstualiteten i feltet leser jeg som åpen og søkende. Fylkeskommunen trekker selv ingen grenser. Tilnærmingen domineres av en ”må-retorikk”. Med dette mener jeg at språket i utredningsarbeidet kan leses som en søken etter løsninger som fylkeskommunen (på dette tidspunktet) ikke rådde over. Ord som brukes i fylkestingssaken er: ”videreføring”, ”større grad

---

<sup>66</sup> De som her nevnes er: Torgar Næringshage med inkluderte studiesenteraktiviteter, Studiesenter Ytre Helgeland med base i Sandnessjøen(RKK), Studiesenteret Helgeland/Vefsn(MRK), Studiesenter Helgeland/Rana(Kunnskapsparke i Rana (nå Helgeland), Studiesenter Lofoten (SEFOLL), Studiesenter Vesterålen (RKK/regionrådet) og Studiesenter Salten som er denne avhandlingens hovedcase i Nordland. Noen av de virksomhetene som her nevnes var i 2007 operativ mens andre var mer på planleggingsstadiet.

av samordning”, ”behov for felles forum”, ”avklaringer må til”, ”det må arbeides videre med” etc. Hvordan fylkeskommunen selv skal operasjonalisere, og i praksis uttrykke sitt engasjement innenfor studiesenterfeltet fremover, kommer ikke til uttrykk. Landskapet legges åpent for lokalt initierte prosesser<sup>67</sup>.

## Lokale initiativer

Fylkeskommunens initiativ hadde altså sine paralleller i flere lokale initiativer, delvis basert på etablerte miljøer, men også som et ønske om å skape mer helhetlige studiesenterstrukturer. Flere studiesenteraktiviteter i Nordland vokser frem i lys av den tenkingen som nå synes å vinne terreng<sup>68</sup>. I Saltenregionen arbeides det aktivt med 3m fra begynnelsen av. Jeg har kikket innom de fleste av de andre studiesenteraktivitetene i Nordland fylke og de fleste har fanget inn 3m som idé. 3m synes å bli spredt rundt på ”hvert et nes” i Nordland fylke, men bearbeidingen av 3m er særlig tydelig i Salten.

Navet i det lokale strategiske arbeidet befinner seg nå på Inndyr, kommunesenteret i Gildeskål kommune, i kunnskapssenteret her (KiG). Slik jeg tolker det har de fanget opp pasningen fylkeskommunen la i sitt strategiske arbeid for å gjøre noe med fylkets lave utdanningsnivå. Jeg velger derfor å følge pådriverne i Inndyr nærmere. Jeg deltar på seminarer, internseminarer, gjør intervjuer og forsøker å få innblikk i hva slags stra-

---

<sup>67</sup> Fremstillingen om fylkeskommunens posisjon er hentet fra mine egne seminardeltakelser, fra fylkesplanen for perioden 2004-2007, fra fylkestingssak 9-2005, fylkestingssak 129-2007, fylkesrådssak 34/07, fra samtaler med Kirsten Hasvoll (som sentral pådriver for fylkeskommunens rolle i dette arbeidet) og særlig fra intervjuer og samtaler med Prosjektleder Heidi Meland og prosjektmedarbeider Bjørnar Andreassen fra Studiesenteret i Salten. Jeg har også hatt samtaler med prosjektmedarbeidere ved de lokale studiesentrene i Salten, primært ved at jeg har deltatt på internseminarer i regi av det overordnede prosjektet. I tillegg har jeg møtt deltakere underveis på andre konferanse- og seminararenaer som har voksenopplæring mer generelt som tema for sitt arbeid. Fremstillingen er basert på min oppfatning av prosessene som her beskrives.

<sup>68</sup> I et utredningsvedlegg til fylkestingssak 9-2005 gjennomgås studiesenteraktivitetene i Nordland fylke på dette tidspunktet. Her trekkes mange av de samme aktørene som ble nevnt i 2007-utredningen frem, men også andre nevnes. En status i feltet pr. oktober 2004 gis. Studiesenteret i Rana, Senter for livslang læring i Lofoten (SE-FOLL), Vensmoen studiesenter, Vesterålen høgskolesenter, Aktivitetene i Salten, Akademi Helgeland, RKK i Ytre Helgeland, Opplæringskontoret i Sør-Helgeland, Kvinneuniversitetet i Steigen og Arran Samiske Senter, er alle miljøer som innehar studiesenterlignende aktiviteter på dette tidspunktet. Studiesenter Salten var ikke nevnt med navn, men aktivitetene her var fanget inn.

tegieer de utvikler, og hva slags muligheter og barrierer de kan tenkes å møte på veien. Jeg er med de på ferden så langt jeg har tid og ressurser til det. Jeg bidrar også med innspill underveis, og er sånn sett en del av prosjektbyggingen som nå foregår. Ved å komme nært innpå aktivitetene er det på sett og vis mikroprosessene som her i praksis oppsøkes. Hva skjer i disse prosessene når studiesenterideen og dens alter ego 3m beveger seg inn i Saltenregionen?

Når jeg skriver dette vet jeg ikke helt hva som konkret førte til at Salten ble en særlig interessant case for meg. Jeg var jo til stede på flere samlinger i regi av fylkeskommunen der mange aktører fra ulike regioner deltok og la fram sine prosjekter. Det kan være tilfeldig at det ble Salten, men jeg tror hovedårsaken rett og slett var at jeg fikk en særlig god kontakt med aktørene herfra. Det kan på sin side skyldes at de viet 3m ekstra oppmerksomhet, og at jeg ble smigret av dette. Vi kommuniserte godt på et tidlig stadium i prosjektutviklingen. Det var altså noe mer enn et lokalt prosjekt vi kikket inn i. Som representant for Universitetet så jeg en form for egeninteresse i det. Det var derav også et fellesskapsprosjekt, en anledning for Universitetet å spille på lag med lokale krefter i Saltenregionen. Et sentralt bidrag var ideen om 3m, et konsept jeg selv ble en formidler av.

De lokale aktørene som bærer frem ideen om et studiesenter i Salten, beskriver formålet med sin aktivitet på følgende måte:

*”Formålet er å styrke kompetansen i regionen for å bidra til økonomisk og kulturell vekst, styrke busetting og sysselsetting, og komme opp på samme utdanningsnivå som resten av landet...” (Prosjektbeskrivelse: Studiesenter-Salten 2004).*

Tilgangen til utdanning beskrives som territorielt ujevnt fordelt. Det oppstår oppfatninger om at disse skjevhetene er urimelige. Dette beskrives som hovedmotivasjonen for at studiesenterideen kommer opp ved KiG. De forankrer ideen i Regionrådet i Sal-

ten<sup>69</sup>. Regionrådet tenner på ideen og tar de lokale initiativene inn under sine vinger. Regionrådet blir prosjektansvarlig med KiGs leder, Heidi Meland, som leder for prosjektet, og Bjørnar Andreassen som nytilsatt sentral prosjektmedarbeider<sup>70</sup>. De arbeider videre med det de beskriver som studiesenterideens sentrale utfordring, det spredtbygde befolkningsgrunnlaget i regionen. I ett av mine intervjuer med Bjørnar Andreassen understrekes det at de helt fra begynnelsen av så behovet for at studiesenterideen måtte ha en *interkommunal* forankring<sup>71</sup>. Å forankre det i regionrådet ble derfor naturlig. Kommunene som ble med på søknaden var Beiarn, Fauske, Gildeskål, Meløy, Saltdal og Steigen (Fauske trakk seg senere ut av samarbeidet).

De søker finansiering hos fylkeskommunen, hos kommunene selv, og hos Innovasjonsprogram Salten<sup>72</sup>. I søknaden ble det fremhevet at det finnes et territorielt tilgjengelig utdanningssystem for barn og unge, men at det med hensyn til voksnes læring står magrere til. I søknaden skriver de:

*”Det er mange forhold som medvirker til et lavt utdanningsnivå, men ut fra geografien i fylkene med lavest utdanningsnivå er det sannsynlig at avstanden til nærmeste høyskole/universitet er en viktig faktor. I tillegg til at disse fylkene har rekruttert færre med høy utdanning, må en også regne med at lang veg mellom bosted og studiested er en viktig årsak til at utdanning vanskelig lar seg realisere for den voksne, bofaste delen av innbyggerne i distriktene” (Dokument: Søknad om Etablering av Studiesenter Salten, 2004).*

---

<sup>69</sup> Regionråd er interkommunale samarbeidsorgan som vanligvis består av de deltakende kommunenes ordførere. Ledervervet rullerer mellom ordførerne.

<sup>70</sup> Bjørnar Andreassen arbeidet på dette tidspunktet som leder for næringsutviklingen i Gildeskål Kommune.

<sup>71</sup> Intervjuet ble gjennomført på Fauske hotell den 23.oktober 2006.

<sup>72</sup> Innovasjonsprogram Salten er en prosjektorganisasjon innenfor Regionrådet for Saltenkommunene. Regionrådet er programmets årsmøte og høyeste myndighet. Programmet forvalter midler knyttet til omleggingen av den regionale arbeidsgiveravgiften som inntrådte i 2004. (RDA-midler). Midler til prosjekter ble tildelt etter søknader til innovasjonsprogrammet.

Mangelen på tilgjengelighet ble beskrevet som et problem. De lenker sin egen problemforståelse til fylkeskommunen sin fylkesplan for perioden 2004-2007. Studiesenter Salten beskriver Nordland fylke som en aktiv bidragsyter for å stimulere til etableringen av et studiesenternetverk i regionen. De viser til fylkesplanen og er tidlig ute med å operasjonalisere signalene som kan leses ut av denne. Det er derfor med optimisme det søkes om midler for en total budsjetttramme på nesten *14 millioner kroner* i desember 2004.

Prosjektet tenkes initiert over en periode på 3 år, det vil si at studiesenterstrukturen skal ha blitt utviklet mot permanent form i løpet av 2007. Pengesummen vurderes som betydelig, men nødvendig ut fra ideen om at studiesenteret representerer oppbyggingen av en helt ny type utdanningsstruktur i regionen.

Initiativtakerne beskriver arbeidet sitt på flere måter. Det som er åpenbart er at arbeidet som utføres, gir det mening å snakke om at 3m som idé har blitt transportert inn i denne regionen. Uten det lokale arbeidet - ingen idéspredning. Dette er et grunnleggende teoretisk resonnement som fremhever betydningen av at ideer oversettes, og at det er oversettelsen som foregår i ideens møte med aktørene som gir ideen liv, og derav får den til å bevege seg. 3m som idé reiser og formes i kraft av de aktørene som ideen på samme tid både preger og preges av. Det aktørene holder på med er å oversette. Under berettes det om hva som skjer og beretningen må leses som en fortelling om lokale oversettelser.

## **Håndteringen av studiesenterideen i Studiesenter Salten**

I Salten legges det mer overordnet an til en strategi som handler om å bygge allianser i egen region med tanke på det politiske og næringsmessige landskapet her. I tillegg arbeides det aktivt med å utvikle relasjonene til både høgskoler og universitet (primært Universitetet i Tromsø). Det er særlig den fremtidige studieporteføljen som settes på dagsordenen. Ved hjelp av strategien er håpet at studiesenteret kan representere et

livskraftig nettverk i regionen, primært i den hensikt å skape en stor nok rekrutteringsbase for studier som kan gis til og i regionen.

Når nettverket er etablert ønsker de å få i gang studietilbudene i de lokale studiesentrene. Disse beskrives som *møteplasser* for studentene, som *meglervirksomheter* med hensyn til utdanningsprogram, og sist som *motorer* for lokal og regional kompetanseutvikling (Dokument: Søknad om Etablering av Studiesenter Salten, 2004, s. 6). De ser også for seg at studiesenteret kan utgjøre en base for innovasjon og næringsutvikling på steder som ellers mangler slike miljøer (for eksempel næringshagefasiliteter).

De beskriver sitt konkrete arbeid til å handle om å bygge opp lokale infrastrukturer, fysisk så vel som teknologisk. Det må gjøres kompetansekartlegginger, der hvert enkelt senter i prosjektet utvikler en god forståelse av det lokale kompetanselandskapet, framtidens behov for kompetanseutviklende tiltak i, og for dette landskapet. Det må samtidig arbeides med å etablere nettverk mot det høyere utdanningssystemet. De ser også for seg at studiesentre må ha funksjoner som handler om yrkes- og utdanningsveiledning for voksne. Her refereres det i søknaden til hvordan svenske studiesentre har bygd opp lignende funksjoner.

Hovedpoenget er at regionens lave formelle utdanningsnivå beskrives som et problem, og at det eksisterende institusjonslandskapet ikke er innrettet mot de problemstillingene studiesenterideen er tenkt å ivareta. Jeg leser søknadspapirene, får fortalt i intervjuer, og leser etter hvert på den opprettede hjemmesiden for Studiesenter Salten, at 3m er av en helt sentral betydning for det arbeidet som ønskes gjort. 3m har som idé landet i Salten og blir skrevet inn som en strategisk brekkstang for å synliggjøre hva ideen konkret handler om. 3m gir retning for det videre arbeidet. Men en viktig premiss for å kunne bringe arbeidet videre var å få et økonomisk fundament på plass.

Aktivitetene i 2005 var for det meste av ildsjelkarakter, det vil si at det ikke fantes noen finansiell plattform for forprosjekteringen, men noen midler ble gitt fra fylkeskommunen sin side. I alt ble 300 000,- bevilget for 2005. Midlene kom som et spleise-

lag fra Nærings- og utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. Etter at mesteparten av 2005 ble brukt til å initiere prosjektet, tas det konkret tak i arbeidet i løpet av 2006, som blir et gjennombruddsår for studiesenterideen i regionen. Da kom finansieringen på plass<sup>73</sup>.

Mottaksfasen var i innledningen preget av de fylkeskommunale initiativene som ble frambrakt i løpet av 2003. I dynamikken som oppstod mellom Studiesenter Salten og fylkeskommunen kom finansieringen på plass, og innsatsen ble etter hvert rettet mot innholdsdimensjonen i studiesenteret. Aktørene understreket at de ønsket å jobbe ut fra en strategi om å få studieaktiviteter i gang så snart som mulig. De anså det som viktig å vise frem hensikten med studiesenteret. Metoden var å komme i gang med det aller mest substansielle med ideen, nemlig å få behovstilpassede studier opp å gå i egen region. Slik kunne prosjektet sikres legitimitet og oppslutning slik at en ny utdanningspolitisk *hovedscene* kunne ta form.

### ***Hverdagsliv i Studiesenter Salten***

For å sette meg nærmere inn i hverdagspraksisen i Studiesenter Salten, valgte jeg sommeren 2007 å delta på et internseminar studiesenteret arrangerte. Der fikk jeg møte representanter fra alle studiesenterlokasjonene i prosjektet, noen av dem for første gang. Seminaret ble avholdt på Krokholmen turist-, kurs-, og konferansesenter ved Sør-Arnøy (i Gildeskål kommune), et tidligere sted for tørking av klippfisk, og havn for fiskere på vei til og fra lofotfiske, men nå omskapt til en reiselivsdestinasjon.

Jeg hadde selv ingen poster på programmet i løpet av de to dagene seminaret varte, og fungerte først og fremst i en forskerrolle som deltakende observatør. Dette til forskjell

---

<sup>73</sup> Innovasjonsprogram Salten bidro med RDA-midler på 2,390 NOK. Nordland fylkeskommune bidro med 1,430 NOK, og kommunene samlet med 898 000,-. Finansieringen ble i denne omgangen vedtatt frem til sommeren 2008. Samlet beløp for perioden 2007-2008 var 4,923 NOK. De samme finansieringskildene bidro også for den neste perioden fra 2008 til sommeren 2009. Samlet beløp var da økt til 5,325 millioner kroner. Fra 2007 til 2009 ble det med andre ord brukt over 10 millioner kroner på prosjektet.



fra tidligere besøk på oppdrag fra Universitetet i Tromsø, der jeg gjerne hadde en rolle som formidler av hvordan U-vett så på og ville forholde seg til initiativene som ble tatt i regionen.

Da møtene tok til bet jeg meg merke i hovedfokuset for arbeidet: Rekruttering av studenter til de siste studiene de hadde fått satt på dagsordenen i regi av studiesenteret, i alt seks studier på høyere nivå. Det er kontraktsledelse (jussfag) som gis fra Høgskolen i Nord-Trøndelag, Saltenvert (et innføringskurs for reiselivsaktører) som gis fra Høgskolen i Nesna, et framtidsstudium og et kurs i bedriftsøkonomi som begge gis fra Universitetet i Tromsø, rus- og psykisk helse som gis fra Høgskolen i Tromsø, og til sist spesialpedagogikk med fokus på bestemte diagnoser som gis fra Høgskolen i Harstad. Et stort antall utdanningsinstitusjoner er aktivert. Ved hjelp av disse tilbys det utdanningstilbud som tidligere ikke hadde eksistert i regionen. Det er også interessant at alle tilbudene de håndterer befinner seg på høyere nivå. Når jeg hører på samtalene aner jeg omfanget i den innsatsen som ligger bak arbeidet med å få disse studiene på plass. En betydelig innsats har funnet sted i forhold til meglerdimensjonen i 3m. Utdanningstilbudene er en realitet gjennom dialogen Studiesenteret i Salten har ført med utdanningsinstitusjonene.

Utfordringen består i å få studiene i gang, siden utdanningsinstitusjonene er avhengige av en viss minimumsdeltakelse med hensyn til studenter. De bruker første dag til i detalj å gå igjennom tilbudene. De teller opp registrerte studenter, og snakker sammen om hvordan de har arbeidet med å sikre rekrutteringen. De forteller om bruken av be-kjenskaper, om hvordan de aktivt bruker sin egen hjemmeside på nettet, og om hvordan de har bygget opp e-postlister om regionens bedrifter og næringsliv.

Med hensyn til ”saltenvertkurset” går alle igjennom alt de vet av reiselivsinteressenter i regionen. De blir enige om aktivt å ringe opp personer de ikke har vært i berøring med. De går også igjennom de enkelte stedene i studiesenterparaplyen, og ser samlet på hva slags utdanningstilbud de tror det er behov for på de enkelte stedene. De forsø-

ker å ta hensyn til stedlige særegenheter i sitt arbeid. De trekker frem industrimiljøene i Saltdal og Meløy kommune som områder med rekrutteringspotensial, men det poengteres samtidig at tradisjonene for å ta utdanning i mange av disse miljøene er svake. Dermed kommer de også tidvis inn på andre temaer som peker ut over det mer rendyrkede rekrutteringsarbeidet, og som aktiverer andre trekk ved 3m-tenkningen enn den meglerorienterte.

Strategien de følger er åpenbart av en proaktiv karakter. De har fått en del utdanninger på plass, og strever hardt med å formidle disse ut til potensielle interessenter, som de beskriver som nokså lunkne i forhold til at utdanning kan bety noe viktig. Men det understrekes at dette er den eneste veien å gå for å få aktiviteter i gang. En motsatt tilnærming, det vil si å sette seg ned å vente på forespørslene fra det regionale arbeids- og næringslivet, i den tro at det finnes en indre motivasjon for utdanning i disse miljøene, anses som dødfødt. Skal utdanningsaktivitetene vitaliseres må det jobbes aktivt for å skape blest og rekruttering til de utdanningstiltakene som er meislet ut. Her ses både megler- og motorfunksjonen tydelig i aksjon. Det synes å være utgangspunktet for arbeidet som foregår i Studiesenter Salten den første dagen på seminaret.

Jeg opplever at gruppen fungerer samstemt. De er begeistret for studiene de har fått fram, og de uttrykker en felles oppfatning om at studietilbudene korresponderer godt med regionens kompetansebehov fremover. De kjenner kompetanselandskapet i egen region, og har sikret seg innsikt i hvor skoen trykker. Jeg aner samtidig en erkjennelse som handler om en form for usikkerhet om de er i stand til å lykkes med rekrutteringsarbeidet. De håper de når frem med sitt budskap, men uttrykker tvil om regionens mange småbedrifter ser utdanningsbehovene på samme måte som de selv. Diskusjonene om dette går frem og tilbake. Dette handler slik jeg ser det åpenbart om noe mer enn ren megling. Det er strategier koblet til motorfunksjonen de her arbeider med. Med hensyn til hvordan motorfunksjonen reelt kan fylles, er det åpenbart at de ikke står med en klar strategi for hånden. Det konkluderes da også med at dette er noe det må arbeides videre med. Det fremheves at studiesenterets strategiske posisjon på lo-

kalsamfunnsnivå må styrkes. Studiesenteret må utvikle seg til å bli en sentralt plassert kompetanseaktør verdt å lytte til i forbindelse med framtidige kompetanseutfordringer. De konkluderer med at de fremover må posisjonere seg som en tydelig og synlig kompetanseaktør i regionen. Men de kommer ikke inn på hvordan de tenker seg dette arbeidet gjort.

Den andre dagen kommer de inn på sin egen finansiering, på finansieringen av selve studiene, og på utviklingen av egne fysiske møteplasser (de enkelte kommunale studiesentrene). Med hensyn til egenfinansiering avtegner samtalene seg lett ”nervøse”. Det er tydelig at de er spent på om de klarer å få gjennomslag for mer permanente finansielle løsninger i tiden som kommer. De mener blant annet at kommunene må kunne ta et mer langsiktig ansvar og eierskap til infrastrukturen på de enkelte stedene. De er også usikker på hvordan fylkeskommunen kommer til å opptre fremover. Finansiering av studier er en egen post som tas opp. Det oppleves som en stor barriere at de aller fleste studiene er basert på studieavgifter som ser ut til å føre til at mange ikke ser seg råd til å påbegynne utdanningsløp de ellers kunne ha tenkt seg<sup>74</sup>.

I løpet av mine to dager tett innpå aktørene bak Studiesenter Salten, så jeg hvordan det ble jobbet med både møteplass-, mekler- og motorfunksjonene. Temaene som tas opp på seminaret tolker jeg som konkrete uttrykk for at disse tre funksjonene anses som sentrale omdreiningspunkter for hva et studiesenter bør holde på med. Begrepene fremtrer som gyldige størrelser i forhold til den praksis som har tatt form. Samtidig er det lett å se hvor vanskelig arbeidet er. Det er stiskapende i sin karakter. Det må tråkkes vei der få har gått før. Kompetanseutvikling ved hjelp av tilpassede utdanningstil- tak på høyere nivå er ikke et virkemiddel som møtes som en selvfølgelighet, og selv

---

<sup>74</sup> På seminaret, før seminaret og i mange sammenhenger etterpå er dette et stadig tilbakevendende tema, den norske utdanningsfinansieringen som oppfattes å primært være skreddersydd for campusbasert utdanning, der merutgifter knyttet til lokal og regional tilrettelegging ofte legges på de lokale bestillerne.

om mange av de aktivitetene som Studiesenter Salten har igangsatt i egen regi, synes lerretet langt å bleke med hensyn til ytterligere nettverksskapende aktiviteter.

Jeg sanser både optimisme og pessimisme om hverandre. Noen av seminardeltakerne har stor tro på at rekrutteringsbestrebelsene vil gi suksess. Andre tror at holdningen til, og motivasjonen for å ta utdanning, ikke er god nok hos flere av de aktørene de mener de burde arbeide mer aktivt mot (bortkastet tid og arbeid med andre ord). Jeg tolker dette som en miks mellom initiativrikdom og tvil knyttet til egen autoritet og gjennomslagskraft. Men hele veien er de tro mot det jeg oppfatter som det de forstår med grunnideen bak studiesenteret, som handler om å bringe høyere utdanning til steder som ikke har institusjoner for dette i sin territorielle nærhet.

Jeg er som tilhører også til stede i samtaler som retter seg mot den institusjonen jeg selv representerer, universitetene. Jeg hører utsagn om universitetssystemet som ikke stemmer med måten jeg selv oppfatter dette systemet på. Flere er kritiske til at de kostnadene som utdanningsinstitusjonene skisserer er reelle. De uttrykker dermed skuffelse over at tilbud de mener burde være billigere eller gratis, ikke er det. Dette bryter med mine egne oppfatninger om at det faktisk også kan være slik at studier som skal gis desentralisert koster mer å utvikle og gjennomføre enn hva det faktisk tas betalt for.

Det skjer altså en rekke oversettelser betinget av den posisjonen de enkelte deltakerne har, og som virker inn på hvordan studiesenterideen oppfattes, og i praksis blir håndtert. Jeg oppfatter at det i liten grad dveles ved ideen i seg selv. Hvordan de skal feste den til regionen, hvordan de skal bli synlig i regionen, og hvordan de skal utvikle seg til å bli regionens viktigste og mest brukte kompetanseaktør for utdanning på høyere nivå, er temaer som i liten grad fanges inn.

Strategien som velges tar utgangspunkt i en slags ”straight forward forståelse” av hva et studiesenter er. Det handler om å få opp studier og komme i gang med å få folk inn i høyere utdanning. I kraft av å vise at det skjer noe, er håpet at prosjektet ved hjelp av

sin egen produksjon skal vinne legitimitet. Slik forstår jeg det jeg observerer. Én mulig forklaring kan være at de mente at deres utdanningspolitiske landskap var blitt nok debattert og utredet, særlig gjennom den innsatsen og de signalene som over år hadde kommet fra fylkesnivået. Tiden var nå, i 2007, moden for konkret handling. De oppfattet sin egen idé som tidstypisk, og som et tilsvarende på en mer overordnet samfunnsutvikling, og ikke minst som et tilsvarende på de signalene fylkesnivået over tid hadde gitt.

### ***Nettverksbyggende aktiviteter***

Nordland fylkeskommune tok i 2003 initiativ til etablering av flere studiesentre i fylket og var en viktig bidragsyter til at Studiesenter Salten ble opprettet. Men ut over innledende tilskudd til etableringen, er det vanskelig å lese ut fra fylkets egen strategiplan om voksenopplæring hva de egentlig vil med studiesentrene i fylket, ei heller med arbeidet som skjer i lokal regi i Saltenregionen. Jeg funderer på oversettelsesdimensjonene her. Hvordan tenkes det når de skal forme ideen om til praktisk handling? De lokale aktørene i Studiesenter Salten oppfatter fylkets oppfølgingsinnsats som passiv. Studiesenterideen lever, men mottaket og håndteringen av ideens konseptualiserte ”avtrykk”, 3m, foregår på et lokalt plan.

Dette kommer frem høsten 2006. Da deltok jeg på en voksenopplæringskonferanse som Opplæringscenteret i Nordland fylkeskommune arrangerte i Fauske den 23. og 24. oktober. Her møtte jeg representanter fra Salten Studiesenter og fikk samtidig innblikk i hvordan seminaret i Bodø og Vensmoen var blitt fulgt opp fra fylkeskommunen sin side. Av ti foredrag/innlegg handlet *ett* om studiesenterideen. Dette ble holdt av Heidi Meland som da representerte KiG. Konferansen hadde innlagte parallellsesjoner, men ingen av disse var viet studiesenterideen. Hva er dette et uttrykk for? En bevisst utelattelse eller en form for inkludering av ideen ved at den tilknyttet andre etablerte voksenutdanningsregimer i fylket?

Jeg la samtidig merke til et fenomen som har gått igjen på flere av de aktivitetene som har foregått i Nordland der voksenopplæring har blitt satt på dagsordenen. Det handler

for det første om at konferanser og seminarer innenfor feltet finner sin legitimitet i masterideen om kompetanse. Det er ofte bruk av referanser til kompetansens betydning for vekst og utvikling, og i Nordland er det en høy bevissthet om at utdanningsnivået fremtrer som lavt. Det betyr at noe må gjøres. Dette er det bred enighet om. Masterideen om kompetanse har festet seg i språket som omkranser voksenopplæringsfeltet. Det blir umulig å tale kompetansen betydning imot. Dette var også budskapet til fylkesråden for utdanning på konferansen i Fauske som holdt konferansens åpningsforedrag. Det er derfor, for det andre, interessant å observere at ledende politikere og administratorer, etter å ha fremmet synet på kompetanse som svært viktig (også i forhold til voksnes læring), gjerne har en tendens til å overlate selve konferansegjennomføringene til sine egne byråkrater. Så var også tilfellet i Fauske. Sentrale politikere, som fylkesråder (i andre sammenhenger ordførere), holder åpningstaler og ønsker involverte lykke til med arbeidet, for deretter å forlate salen. Når diskusjoner og avklaringer finner sted har sentrale beslutningstakere gjerne plassert seg selv på sidelinjen. Arenaene som kunnskapsoverføringen skjer på preges av aktører som, noe spissformulert, kan sies allerede å være ”frelst”. Kunnskapsspredningen skjer innenfor ”menigheten”, samtidig som premissleverandørene har en tendens til å forlate salen når de avgjørende slagene skal stå<sup>75</sup>.

Når jeg analyserer dokumentene og fanger inn budskap i intervjuene dannes det et bilde av studiesenterideen og dens 3m-avtrykk som nettopp en svakt forankret idé. Den vekker begeistring, men aktørene som opererer *utenfor* den operative kjernen fremstår som flyktige deltidsdeltakere. Ideens status blir dermed skjør. Det snakkes om studie-

---

<sup>75</sup> Et annet eksempel: En konferanse om utdanning på distanse og voksnes læring i regi av Studiesenteret.no ble holdt i Oslo 10. august 2010. Jeg så konferansen i sin helhet på internett. Konferansen hadde en 30 minutters lang innledning ved Kunnskapsminister Kristin Halvorsen. Hun berører flere temaer, mange i anekdotisk form, men er først og fremst opptatt av å fortelle hva slag initiativer Regjeringen ser for seg med hensyn til voksnes læring. Jeg lar disse ligge her. Poenget er at når studiesenterideen etter hvert tas opp og bearbeides av fagpersoner på konferansen så har hun forlatt den. Igjen et eksempel på sporadisk deltakelse. Viktige beslutningstakere kommer innom, forteller hvor viktig kompetanse er, og haster videre når man nærmer seg de mer substansielle problemstillingene.

sentre som en god idé, men spredningen synes å miste kraft fordi aktører som burde ha brakt ideen med seg agerer flyktig i forhold til den. De egentlige ”emissærene” befinner seg utenfor det som er ment å være de sentrale transformative arenaene.

Fylkesrådets innstilling til vedtak for voksenopplæringsstrategier for perioden 2007-2010, kan illustrere poengene over. Her refereres det til Kompetansereformen (St.meld. nr. 42, 1997-98), og det poengteres at Nordland fylke kommer svakt ut i forhold til høyere utdanning. For å gjøre noe med situasjonen anbefales det at koordineringen mellom aktørene som har voksenopplæring som tema må bedres. Det snakkes i den sammenhengen om å etablere regionale veiledningssentre og felles fysiske regionale studiesteder der voksne kan studere fag på ulike nivå. Så langt synes budskapet å samsvare med studiesenterideens grunnleggende tanker. Men når innstillingen til vedtak formuleres blir studiesenteret borte fra teksten. Innstillingen tar form av 14 punkter som på ulikt, men nokså generelt vis gir retning for hvordan fylkeskommunen fremover *bør* forholde seg til sine egne kompetanseutfordringer. De fleste kretser rundt de etablerte institusjonenes (som for eksempel OPUS-systemet, voksenopplæringen og studieorganisasjonenes) betydning. Det er også et dominerende fokus på voksne som av ulike grunner mangler basisferdigheter. I strategien kommer ingen utdypninger knyttet til innsatsen fylkeskommunen selv la for dagen til syne, med hensyn til studiesenterideen (som idé i hovedsak gjør høyere utdanning til sitt viktigste anliggende). Det eneste som nevnes er at det kan være en idé å flytte OPUS sine aktiviteter inn i et voksent fysisk studiemiljø som studiesenteret kan tenkes å representere. Men det uttrykkes da bekymring for potensielle merkostnader knyttet til at OPUS sine aktiviteter flyttes ut av de videregående skolene.

I de samtalene og innleggene fra fylkeskommunen som jeg fanger opp, er det en klar tendens til at studiesenteret som en arena for høyere utdanning blir borte. I fylkesrådets innstilling til vedtak i sak 34-2007, skrives det sågar at studiesentre må ivareta utdanning som er i samsvar med egen regions behov på *alle* nivåer. Samtidig trekker de inn aktører som i lang tid har hatt ansvar for utdanning på grunnleggende og videregående

nivå. Grensene mellom hvem som skal ha ansvar for hva, blir ikke avklart. Disse uklarhetene registreres også av aktørene i Studiesenter Salten. Til tross for at det fra 2006 kommer en grunnfinansiering på plass, er de bekymret for hva fylkeskommunen egentlig vil med studiesenterideen i lokalmiljøene. Fylkeskommunen støtter studiesenterideen på generell basis og har vedtatt at innsats rettet mot studiesenteretableringer er viktig, men avskriver ansvar for å gå inn på eiersiden. De legger ideens skjebne i hendene på de lokale aktørene. Parallelt med disse prosessene forsøker Studiesenter Salten å bygge allianser i sin egen region, primært mot Salten Regionråd. Dette er naturlig all den tid Regionrådet har ansvarliggjort seg selv som prosjekteier. Vi er nå i ferd med å forlate 2007. Jeg kikker nærmere på hva som fra nå av skjer.

Fylkeskommunens tilbakeholdenhet aktualiserer funksjonen til regionrådet som pådriver for å få den regionale studiesenterstrukturen på plass i Salten. Regionrådet jobbet i perioden 2004-2007 med prosjekter knyttet til styrking av sin egen infrastruktur angående samferdsel og bredbåndsutvikling, med kommunal integrasjon og samarbeid, med regional næringsutvikling, og markedsføring av Salten som en enhetlig region (Salten Strategier 2004-2007). Dette var fokusområder uten eksplisitt blikk for kompetansens betydning for regional utvikling. Dette endrer seg i den neste strategiperioden.

Da inngår Fylkeskommunen og Regionrådet et partnerskap de døper for Partnerskap Salten. Partnerskap Salten er Nordland fylkeskommunes partnerskapsmodell med fylkets sju regioner, deriblant Salten Regionråd. Avtalen har en tidsperiode på 3 år. Arbeidet i regi av Saltenregionen ledes av et eget styre. Det er Partnerskap Salten som har ansvaret for å realisere strategiene som velges ut i regionen. Partnerskap Salten adopterer med dette det strategiske arbeidet i regionen som Regionrådet tidligere hadde ansvaret for, og blir et bindeledd mellom fylkeskommunen og Regionrådet.

Sommeren 2008 ble en ny strategi lagt for perioden 2008-2011 (Salten strategier 2008-2011). Partnerskap Salten viderefører satsningen på næringsutviklingen og profileringen av regionen. I tillegg kommer fra nå av en eksplisitt satsning på kompetansebyg-



ging inn i form av et prosjekt som døpes ”*Salten kompetanse*”. Her fokuseres det på at regionen i årene som kommer vil oppleve at en stadig større andel av den yrkesaktive befolkningen vil gå inn i pensjonistenes rekker. Dette skjer parallelt med at den yngre delen av befolkningen migrerer bort fra regionen. For å styrke rekrutteringen av rett kompetanse *til* regionen, samt utvikle rett kompetanse *i* regionen, er Regionrådet av den oppfatning at det må tas et langt mer bevisst tak i denne problematikken enn hva som tidligere har blitt gjort. En rekke dokumenter blir produsert, og en strategi knyttet til kompetanse tar form. Dette arbeidet ledes fra Partnerskapet. Jeg leser dette som et forsøk på å vitalisere kompetansesatsningen i regionen og igjen bringe den inn i et mer formalisert politisk myndiggjort spor, denne gangen riktignok uten et direkte engasjement fra fylkeskommunens side.

Det utvikles et forslag til handlingsplan som legger an en IKT-optimistisk tone, der man lener seg til Høgskolen i Bodø sine bestrebelser på å bli en ledende nasjonal utdanningsinstitusjon med hensyn til bruk av fleksible pedagogiske læringsplattformer (Salten Kompetanse ”Forslag til Handlingsplan”). Når det gjelder lokal tilrettelegging inkluderes de eksisterende aktørene i satsningen. Studiesentre nevnes *eksplisitt* som ett område som kan tas i bruk, sammen med eksisterende miljøer ved de videregående skolene, det etablerte Kvinneuniversitetet i Steigen (KUN), KiG, og andre relevante partnere som kunnskapsparke og næringshager<sup>76</sup>. Studiesenteret som idé blir dermed redusert til en interessant i dette kompetanselandskapet, og ikke Salten regionråd sin egen idé om hvordan utfordringene i dette landskapet skal løses.

I den vedtatte handlingsplanen som senere utvikles, beskrives organiseringen (”Handlingsplan, Salten kompetanse”). Her fremheves betydningen av at det finnes lokale prosjektledere som skal ha ansvar for drift av de lokale studiesentrene. På den måten skrives studiesenterideen konkret inn i regionrådets strategi for utviklingen av Salten-

---

<sup>76</sup> Kvinneuniversitetet i Steigen har skiftet navn til KUN - Senter for kunnskap og likestilling.

regionen. Det blir forventet at kommunene skal sette av midler til drift i et spleiselag med fylkeskommunen. I tillegg blir det forventet at RDA-midler må kunne brukes på prosjektet.

Aktørene ved Studiesenter Salten er av den klare oppfatningen at arbeidet med studiesenteretableringen i egen region bidro til at prosjektet ”Salten kompetanse” ble satt på dagsordenen i den regionale partnerskapsstrategien. Det sies blant annet at de første utkastene til strategiplanen for perioden 2008-2011, ikke hadde kompetansedimensjonen med seg, men at studiesenteraktørene, ved å påpeke dette, fikk kompetansesatsningen inn i partnerskapet. Det kan tolkes som et signal om at studiesenterideen begynte å finne en mer robust form i regionen. Bestrebelsene etter å få på plass funksjonene i 3m ideen, synes nå å lykkes ved at partnerskapet inkluderer kompetanse som et eget tema i sine mer overordnede strategier. Men samtidig synes det merkelig at ideen ikke var skrevet inn fra begynnelsen av, siden regionrådet allerede i starten utgjorde en del av organisasjonsmodellen til Studiesenter Salten. Det går med andre ord noe runder før ”Salten kompetanse” blir en realitet.

Studiesenteraktørene mener gjennombruddet kom på Regionrådets store samling med alle kommunestyrene i regionen (kalt Saltetinget). Dette skjedde i mars 2006. Saltetingets hovedtema var framtidige kommunesammenslåinger, men andre temaer av strategisk karakter ble også satt på dagsordenen. Innspill fra Studiesenteret vakte oppmerksomhet med tanke på å bringe kunnskap og kompetanse tydeligere inn som tema fremover. Det sies at dette var den direkte foranledningen til at ”Salten Kompetanse” så dagens lys<sup>77</sup>. I ”Salten strategier 2008-2011” ble derav prosjektet ”Salten kompetanse” presentert.

---

<sup>77</sup> Dette fremkommer i ett av flere intervjuer jeg hadde med prosjektmedarbeider Bjørnar Andreassen ved Studiesenter Salten. Prosjektlederen (Heidi Meland har også bekreftet denne fremstillingen).

Slik ble kompetanse satt på dagsordenen. Studiesenterideen innskriveres i framtidsplanene. I oppfølgingen av det overordnede strategidokumentet ble en handlingsplan utarbeidet (Handlingsplan 2009-2010). Den ble vedtatt av styret i Partnerskap Salten den 23.oktober 2009 (sak 29/09), men ingen konkretiseringer presenteres med hensyn til hvordan prosjektet "Salten kompetanse" skal gjennomføres. Det mest konkrete er et ønske om at etablerte kompetanseaktører i Saltenregionen må samordnes til felles innsats for fremtidige kompetanseutfordringer. Det arbeides derfor videre med å konkretisere satsningen, og en prosjektbeskrivelse om "Salten kompetanse" vedtas i styret til Partnerskap Salten den 22.januar 2010 (sak 03/10). Ut fra fremstillingen så langt er det naturlig å forvente at Studiesenter Salten inntar en sentral posisjon i arbeidet med "Salten kompetanse". Men studiesenterideen nevnes ikke i teksten. Hva har skjedd i mellomtiden?

## **Studiesenter Salten avvikles i 2009**

Sommeren 2009 kunne jeg, på studiesenteret sin hjemmeside som da hadde adressen [www.studiesenter.salten.no](http://www.studiesenter.salten.no), lese følgende tekst: "*Studiesenter Salten er avslutta i påvente av videre finansiering*". Det forklarer selvsagt hvorfor jeg ikke kan finne Studiesenteret nevnt i den konkrete prosjektbeskrivelsen fra 2010. Det jeg kan lese ut av prosjektbeskrivelsen, og det jeg ellers fanger opp i mine samtaler med prosjektmedarbeiderne, er at Partnerskap Salten har vendt seg til Høgskolen i Bodø for å understøtte høgskolens strategi om å bli universitet.

Det skrives at en universitetsetablering vil gi større tyngde i forsknings- og utviklingsarbeidet og "*...et mer allsidig etter- og videreutdanningstilbud (EVU). Dette vil virke positivt på rekruttering av høyt kvalifisert arbeidskraft til regionen*" (Salten kompetanse: Prosjektbeskrivelse ((22.januar) 2010). Når jeg studerer budsjettildelingene som følger i kjølvannet av strategiene, får Høgskolen i Bodø en million kroner til utvikling av fleksible læringsformer. Andre prosjekter innenfor kompetanseparaplyen får langt mindre summer. Siden Studiesenter Salten er lagt ned, overtar Kvinneuniversitetet i

Steigen (KUN) noen av oppgavene til det nå nedlagte studiesenteret. De får i den sammenhengen 150 000,- i midler til å utvikle studietiltak i eget område.

KiG, det miljøet studiesenterideen har sine røtter i, er ikke med i budsjettpostene<sup>78</sup>. Det som i 2004 var begynnelsen på noe som kunne ende opp som en robust studiesenter-satsning i regionen, var sommeren 2009 kommet til sitt foreløpige endelikt.

Jeg opplever nedleggelsen av Studiesenter Salten som en overraskelse. Nokså abrupt er prosjektet jeg trodde var i ferd med å finne en varig form, nedlagt. Hva slags krefter er det som har virket inn på det gjennomførte arbeidet? Studiesenterideen hadde landet i Saltenregionen. Den har fått en lokal foredling ved hjelp av 3m, det begrepet sentrale prosjektaktører i Studiesenter Salten tok i bruk for sitt formål. Innsats var lagt ned for å få studiesenterideen satt ut i livet i regionen. I forhold til det strategiske arbeidet var etableringen av "Salten kompetanse" en milepæl og et gjennombrudd. Men så er det altså over. Etter mange års arbeid er studiesenterideens påbegynte praksis borte. Hva har skjedd i kulissene?

I et møte i regi av Partnerskap Salten avholdt i desember 2008, orienterte lederen av arbeidsgruppa for prosjektet Salten Kompetanse (på det tidspunktet Frigg Ottar Os) om prosjektet. Her understrekes det at Salten mangler en infrastruktur for utdanning, at det skorter på samarbeid, og at det strukturelle må komme på plass (dette er et utvalg av momenter som jeg har lest ut fra møtoreferatet). Poenget med disse momentene er at de står i en slags dialog til studiesenterideen. På hjemmesiden til studiesenteret ([www.studiesenter.salten.no](http://www.studiesenter.salten.no)) skriver Heidi Meland 19.september 2009, at Partnerskap

---

<sup>78</sup> Høsten 2010, lenge etter at datainnsamlingen er sluttført, når jeg sitter og finskriver meg gjennom hele teksten, kikker jeg inn i casene mine på nytt igjen. Jeg søker på internett med søkeordene jeg tidligere har brukt. "Salten kompetanse", "Salten Regionråd", "Innovasjonsprogram Salten", og finner lite nytt. Dokumentproduksjonen synes å ha avtatt (i hvert fall det som legges ut på nettet). Det er stort sett gamle treff som dukker opp. Ett unntak er en konferanse i regi av Partnerskap Salten i Bodø 6.oktober 2010. Her går innsatsområdene fra strategiplanen for 2008-2011 igjennom. Den preges av flere nye tiltak. Ett av dem er at KiG har fått midler til støtte for sin lokale studiesentersatsning, i alt 150 000 kroner. Hovedinnsatsen er fremdeles lagt til Høgskolen i Bodø (som før med 1 million kroner). I tillegg har RKK-Salten kommet inn på budsjettet med en post på 470 000 kroner.

Salten i sitt styremøte 4.september 2009 ikke tok noen beslutninger med hensyn til Studiesenterets videre skjebne. De ville vente til Saltenstrategiene var klare.

Vi har sett at Studiesenteret ikke fikk noen plass i det fremtidige arbeidet. I hvert fall i første runde. Men til tross for den foreløpige avviklingen av Studiesenter Salten, gis det ikke opp med tanke på videreføring av studiesenterkonseptet. På hjemmesiden til KiG ([www.kig.no](http://www.kig.no)) står det 29.august 2009 følgende:

*”Salten Kompetanse er hovedsatsingsområde for Partnerskapet mellom Nordland Fylkeskommune og kommunene i Salten gjennom regionrådet. Studiesenter Salten har anbefalt at Salten kompetanse bygger på erfaringene fra studiesenterprosjektet, som ble avslutta i sommer. På arbeidsseminaret 22.10.09 ble følgende forhold fokusert. Salten kompetanse må forankres i utdanningsbehovet til befolkninga i Salten. For å finne fram til behovet trengs det ei lokal førstelinje i alle kommunene som holder kontakt med arbeidslivet og innbyggerne, og som i nettverk med andre kommuner kan legge til rette for fleksibel utdanning. Fokus i denne runden må være en effektiv infrastruktur som arbeider langsiktig, og som tilbyr ei dør for veiledning og utdanning. Videre er det viktig å samle alle ressurser for veiledning og kompetanse lokalt, og gi voksne et langsiktig og attraktivt tilbud om utdanning”.*

Dette tolker jeg som en invitasjon til ”Salten kompetanse” om at prosjektet må videreføres. Når dette skrives (sommeren 2010) ses konturene til at studiesenterideen er i ferd med å stable seg på beina igjen. Initiativene kommer igjen fra KiG, som har inkludert studiesenteraktiviteter som et nytt funksjonsområde i sin egen organisasjon. I Steigen satses det på samme måten via KUN, som forsøker å posisjonere seg overfor partnerskapet i regionen med tanke på drift av studiesenterrelaterte aktiviteter i Steigenområdet. Men det drives i det små, og det kan se ut som ideen om 3m på sett og vis har lidd en slags ”rykk tilbake til start” skjebne. Heidi Meland skriver i en e-post 9.juni 2010 til meg om statusen i Gildeskål kommune:

*”..i forhold til studiesenter her i Salten har vi ramla av lasset når det gjeld nettverksarbeidet og større prosjekt. Lokalt jobbar vi i det små som før, med alle slags småkurs som det er behov for (truck, kran, båtførar, data, bøting, hage, HMS, etablerarkurs). Vi har også fått finansiering på et 20 studiepoengkurs*

*med Nesna Høgskole for reiselivsnæringa og tilbyr dessutan praktisk prosjekt-  
leiing...”*

Ideen har blitt spredt og mottatt, men har i Salten lidt en foreløpig negativ skjebne.

## **Sammenfattende betraktninger om mottaket av studiesenterideen i Studiesenter Salten**

Studiesenteret i Salten jobbet ut fra en idé om at det eneste som kan hjelpe i forhold til de problemene som Partnerskap Salten beskriver i sitt prosjekt ”Salten Kompetanse”, er å bygge opp lokale utdanningsstrukturer så nært innpå de lokale kompetanseutfordringene som mulig. Studiesenter Salten hadde liten tro på at utdanningssystemet i seg selv, på frivillig basis, tok tak i denne problematikken. Det er denne virkelighetsoppfatningen som tidlig på 2000-tallet tok form hos de lokale pådriverne i Salten-regionen. De fant støtte for sitt syn i den spede forskningen innenfor feltet som da hadde sett dagens lys.

Med utgangspunkt i KiG i Inndyr tas det tak i forestillingen om 3m. Det ble etter hvert etablert kontakt med Gunnar Grepperud som over lengre tid hadde arbeidet med studiesenterideen, i Sverige så vel som i Norge. Det var samtidig vokst fram en giv innenfor feltet i Nordland fylkeskommune, som høsten 2003 dro i gang sin egen studiesentersatsning med et seminar i Mo i Rana. Via Gunnar Grepperud ble jeg selv og mitt eget arbeidssted U-vett, ved Universitetet i Tromsø, koblet til denne satsningen. Det utvikles kontakter og Vensmoen blir mitt første møte med studiesenterideen i regionen. Aktørene, med Heidi Meland i spissen, vekker begeistring hos oss, og vi hos dem. Et tydelig tegn på det er at U-vett i 2006 satte av 200 000,- til å støtte Studiesenter Salten sin oppbygging dette året. Disse midlene kom i tillegg til bidragene fra Innova-

sjonsprogram Salten, Fylkeskommunen og kommunene, og var primært tenkt brukt til kompetansehevende tiltak for medarbeiderne i studiesenteret<sup>79</sup>.

Det er etter mitt syn åpenbart at initiativene som ble tatt for å få etablerte en interkommunal studiesenterstruktur i Saltenregionen korresponderer godt med tidstypiske strømninger knyttet til endogen utvikling og kompetanse. Masterideene synes å virke inn, og de brukes som argumentativ base i stort sett alle sammenhenger studiesenterideen presenteres i. Siden prosjektet ble drevet fram nedenfra representerte det en poli-cyutforming som både regionale og rikspolitiske nivåer normalt vil ha applaudert. Med hensyn til kompetansedimensjonen fanger studiesenterideen og dens fokus på 3m inn den økende oppmerksomheten på betydningen av at den livslange læringen/den voksnes læring. Det handler ikke lengre om bare læring gjennom praksis, men også om læring gjennom formalisert utdanning.

Studiesenter Salten fikk etter hvert økonomisk støtte, og kom også i gang med utdanningsrelaterte aktiviteter som tidligere hadde manglet. Likevel festet prosjektet seg ikke i mer varige former. Svaret ligger i hvordan ideen om studiesentre ble mottatt og forvaltet av de aktørene ideen berørte på sin vei.

I Salten er det en solid mobilisering for å satse på kompetanse på bred basis. Mange aktører engasjeres og blir engasjert, en satsning som har sin begrunnelse i regionens og fylkets lave utdanningsnivå sammenlignet med landsgjennomsnittet. Men aktørene i regionen, det være seg fylkeskommunen sentralt, eller Regionrådet, har aldri klart å bestemme seg for hvordan denne satsningen skal konkretiseres. Det er vanskelig å lese ut en stringent utforming og utvikling av regionens kompetansepolitikk i dokumenta-

---

<sup>79</sup> Tildelingen henger sammen med U-vett sitt strategisk orienterte arbeid rettet mot å koble Universitetet i Tromsø tettere til regionale distriktsrelaterte utviklingsmiljøer i landsdelen. Et sentralt omdreiningspunkt for arbeidet er U-vett sin etablering av det såkalte "Vi i Nord-nettverket" (ViN). Her deltar en rekke virksomheter for å bygge et landsdelsomfattende nettverk der regional utvikling ved hjelp av høyere utdanning settes i søkelyset. Studiesenter Salten er en del av dette nettverket. Nettverket har flere funksjoner. Det mest sentrale er å skape forbindelser mellom flere små aktører som arbeider med sammenfallende problemstillinger. ViN fungerer også som en arena for kompetansehevende tiltak for de deltakende virksomhetene.

sjonen jeg har tilgjengelig. Fylkeskommunen synes å følge en endogen utviklingslogg, og har ingen operativt orientert strategi for sitt engasjement utover å avvente hva regionrådene foretar seg. Et godt eksempel på det mener jeg kan leses ut av Fylkeskommunens utviklingsprogram for perioden 2008-2011. Dette representerer fylkesplanens handlingsdel, og kunne derfor ventes å gi konkretiseringer med hensyn til kompetansearbeidet som er skissert som ett av fire satsningsområder i dokumentet. Men teksten er, på samme måten som tidligere fylkestingsvedtak, av en mer overordnet strategisk karakter. Det nærmeste konkretiseringspunktene i forhold til studiesenterideen (av i alt 9 skisserte kompetansestrategier i programmet) er punktene 2 og 3, der følgende kan leses:

*”Tilby fleksible opplæringstilbud som kan distribueres lokalt – dvs utvikling av skreddersydde, fleksible og modulbaserte opplæringstilbud basert på arbeidslivets og individuelle behov (punkt 2).(...) Utvikle et forpliktende samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet. For å sikre rekruttering og bidra til utvikling av framtidens arbeidsplasser, må samarbeid i nettverk og gjennom partnerskapsavtaler videreutvikles (punkt 3)”* (Fylkeskommunens utviklingsprogram for perioden 2008-2011).

Noen konkretiseringer knyttet til *hvordan* slike strategier kan finne sin operative form kommer jeg ikke over. Konsekvensen blir, etter mitt syn, at regionen lider av en manglende koordinering og vilje til å utmeisle en konkret kompetansepolitikk som kan bidra til å løse problemet regionen har stått overfor (over flere år), og som de selv både beskriver og er opptatt av, nemlig et lavt og lite fremtidsrettet utdanningsnivå tilpasset arbeidslivets behov. Floraen av utredninger jeg har lest, seminarene og konferansene jeg har deltatt på, og de intervjuene jeg har gjennomført, gjør at jeg konkluderer med at kompetansepolitikken i Nordland, med den tilhørende utviklingen av studiesenterideen, går i en slags sirkel. Retorikken som omkranset temaet i den tidlige fasen (fra 2003 av), er veldig lik den som blir brukt i 2010. I praksis har studiesenteret som idé ikke funnet noen permanent og robust form i Saltenregionen. I stedet har blikket blitt rettet mot Høgskolen i Bodø sin selvdefinerte satsning som fremtidig bidragsyter i studiesenterlandskapet. Det betyr en særlig satsning på å skape vekstkraft i de større sent-



rene, som Bodø og Fauske. Løsningene som velges styres mot eksisterende (robuste) institusjoner.

Heller ikke statlige aktører engasjerer seg direkte. Her synes, som vi har sett, studiesenterideen å være tilnærmet fraværende. Jeg har under mine dokumentanalyser knyttet til Nordland fylke spesifikt, kommet over *ett* dokument i departemental regi der studiesenterideen vies en viss oppmerksomhet. Det er i en utredning Utdanningsdepartementet har gjennomført for å utrede den fremtidige høgskolestrukturen i Nordland fylke ("Ta hele Nordland i bruk"). Utredningen ble avlevert den 27.januar 2010. Her utredes alternative organisasjonsmodeller for høyere utdanning i fylket, deriblant hvordan desentraliserte studietilbud kan formidles ved hjelp av studiesentre. Det skrives eksplisitt at Nordland fylke har en særegen geografi med store avstander, noe som nødvendiggjør godt utbygde og velfungerende studiesentre i alle fylkets regioner (s.82). Hadsel studiesenter (i Vesterålen) brukes som eksempel på et kommunalt eid miljø. Árran lulesamisk senter i Drag i Tysfjord foreslås av utvalget også som et studiesentermiljø. Utover disse betraktningene nevnes det at studiesentre må utrustes med moderne teknologiske løsninger. Det avklares ikke nærmere *hva slags konstruksjon* et studiesenter er. Det sies heller ikke noe om eierskapsdimensjonen. Etter mitt syn tyder avklaringene i utvalgets arbeid på at utvalget i liten grad har satt seg inn i studiesenterideen. Det virker som om de har fått empirisk innsikt i en del studiesenteraktiviteter som finner sted i Nordland som praksis, og at de har tatt hensyn til disse, og derfor viet plass til dem i utredningen. Men behandlingen er overflatisk, og inngir ingen konkrete signaler om hva slags funksjon og eierskap studiesentre bør ha. Sånn sett inngår vurderingene herfra i det øvrige bildet jeg har dannet meg med hensyn til den statlige håndteringen av studiesenterideen. 3m nevnes ikke. Det inngår ingen form for presiseringer av hva studiesenterideen handler om.

Som prosjekt har Studiesenter Salten kommet i skyggen av en satsning og tiltro til de større og mer etablerte kompetanseaktørene i regionen. Høgskolen i Bodø sin satsning på å bli universitet har åpenbart blitt prioritert. Det synes som om flere av aktørene

som omkranser studiesenterideen, blant annet de som forvalter RDA-midler, har ønsket å sikre Høgskolen i Bodø en satsning på å utvikle egne systemer for fleksibilisering av læring. Jeg syns caset viser frem hva som kan skje når nye ideer skal bryne seg mot mer etablerte systemer. Hva slags sosial praksis er det som betinger vendingene som kan ses? Er det noen historiske skript som slår inn når beslutninger tas, eller fins det frigjørende krefter som på egne premisser, og særegne måter bidrar til å skape nye former for ”sannhet”?

I de innledende fasene, når Studiesenter Salten tok form, ble prosjektet omkranset av stor velvilje. For meg ser det ut til at det, etter hvert som det tok mer substansiell form, måtte kjempe mot sett med verdier som allerede var institusjonaliserte, det være seg krefter av regulativ, normativ eller mer kognitiv karakter (Scott 2001, Meyer 2008). Så lenge ideen var på ”tegnebrettet” var den ufarlig. Men når Studiesenter Salten etter hvert viser frem, blant annet meglerfunksjonen i praksis, da kommer andre aktører på banen. Det blir strid om hvem som kan gjøre hva. Høyere utdanning er verken et anliggende for fylkeskommunen eller små lokale aktører. Ideen som tar form som praksis blir dermed omgjort til en brekkstang for aktivisering av andre aktører. Det kan synes som om blant annet Regionrådet gjerne ser at Høgskolen i Bodø kommer mer på banen og at de motiverer de med å vende en pengestrøm i den retningen. Selv finansieringssystemet følger de oppgatte stiene.

I situasjoner med tvil velges gjerne løsninger som oppfattes som kjente, gode og hensiktsmessige, forstått som de strukturer og former som allerede er godt innarbeidet og som man føler trygghet og nærhet til. Logikken her er at det som fungerte godt i går, sikkert gjør det i morgen også. Her er det mer normativt og kognitivt orienterte mekanismer som synes å slå inn. Det kan se ut som om fylkeskommunen på sett og viser ”mister litt av motet sitt”. Utfordringen med de institusjonelle kreftene er at de tas for gitt fordi de er transparente for de aktørene som forvalter og bruker dem. Dermed kan de bli selvforsterkende. De er rett og slett vanskelige å få øye på, og kan fremtre som

usynlige premissleverandører for hva som kan, eller ikke kan oppnås gjennom et prosjekt som det aktørene i Studiesenter Salten har forsøkt å stable på beina.

I tråd med Larsens plottpunkter (2004) ses en samstemthet i hele fylket inkludert fylkeskommunen når det kommer til selve *åpningssituasjonen*. Åpningssituasjonen forstår jeg som den konsensus som rår grunnen som handler om Nordland som et akterutseilt fylke når det kommer til utdanningsnivå. Dette må det gjøres noe med, og vi ser at det er flere aktører som griper tak i denne situasjonen. Møtet mellom ideen om 3m og det innledende sterke fylkeskommunale engasjementet fremstår for meg i så måte som en sentral hendelse som får aktørene til å handle. For meg blir dette den mest markante *igangsettende begivenheten*. Men som vi har sett så tar dramatiske *vendepunkter* form. Fylkeskommunen følger i liten grad opp sitt eget engasjement, og studiesenterideen overlates mer til lokale krefter. På *hovedscenen* som nå tar form, ses en studiesenteridé som støter på motstand av åpenbar institusjonell karakter. Fylkeskommunen synes å kvie seg for å gå mer aktivt i inngripen med et utdanningspolitisk felt som primært har vært et statlig anliggende. De skuer derfor til Høgskolen i Bodø med tanke på hvordan de ser for seg de videre grepene. Det synes heller ikke som om studiesenterideen får særlig stor oppmerksomhet hos aktørene som tradisjonelt har forvaltet voksenopplæringsfeltet i fylket. Ideen blir ofte håndtert som en aktivitet på siden av de etablerte. Passasjepunktene (Moser og Law 1999), vi nå ser i aksjon er ikke like friksjonsløs som i skapelses- og spredningsfasen. Hovedscenen holder seg i Salten ikke like godt som aktørene først syntes å anta, gitt oppmerksomheten studiesenterideen fikk i den initierende oppstartfasen, særlig fra fylkeskommunen. Ideen har så langt ikke nådd en status av å være det Czarniawska og Joerges (1996) definerer som fullt ut institusjonalisert, forstått som den femte fasen i idémodellen.

For å forstå denne dynamikken, eller mangelen på dynamikk bedre, er tiden kommet for å kaste et mer teoretisk orientert lys over de prosessene som her er presentert. Men før så skjer, presenteres og drøftes sider ved det neste caset, Prosjekt kompetansemotor i Oppland fylke.

## Prosjekt kompetansemotor<sup>80</sup>

Min inngang til Prosjekt kompetansemotor i Oppland fylke har likhetstrekk med min kobling til Studiesenter Salten. Det er i kraft av min stilling ved U-vett jeg kobles til det. Tidspunktet er høsten 2005, kort tid etter at dette avhandlingsarbeidet ble påbegynt. Jeg hadde nå koblinger til Saltenregionen og hadde studert nærmere hvordan Nordland fylkeskommune manøvrerte i studiesenterlandskapet. At et annet fylke nå drar i gang et større prosjekt som omkranser studiesenterideen, finner jeg interessant og relevant i forhold til mine daglige gjøremål ved U-vett. Nordland har gjerne blitt omtalt som det mest progressive fylket når det kommer til studiesenterlignende prosjekter, men nå skjer det altså noe tilsvarende i Oppland fylke.

Grepperud ble i en tidlig fase av Prosjekt kompetansemotor kontaktet, som en følge av at aktører i Oppland hadde satt temaet ”voksnes læring” på dagsordenen. Grepperud hadde nylig i et større avhandlingsarbeid (et trebinds dr. philos arbeid), sammenfattet flere forskningsarbeider, inkludert 3m-dimensjonen knyttet til studiesenterideen (Grepperud, 2005, a, b, c). Avhandlingen leses av fylkesbyråkrater i Oppland sommeren 2005, og de finner lesningen interessant i forhold til sitt eget prosjekt. De tar kontakt med Grepperud for å få hjelp. Han blir engasjert til å bistå med innlegg til prosjektet, og kobler samtidig meg til det. Mitt første møte med Oppland skjer i januar 2006, ved at jeg via Grepperud inviteres til et arbeidsseminar om prosjektet (avholdt 4. januar dette året). Da hadde fylkeskommunen fått på plass rammene for sin egen prosjektidé. Utgangpunktet for arbeidet var fylkesplanen for 2005-2008, som tok opp ideen om å utvikle det som ble kalt for den ”desentrale høgskolen i Oppland”. Motivet var det samme som i Nordland, nemlig fylkets lave utdanningsnivå, et årelangt problem de ønsket å ta et mer systematisk grep om.

---

<sup>80</sup> Prosjektets fulle navn er ”Prosjekt kompetansemotor – utdanning på høgre nivå i et livslangt og regionalt perspektiv.

I Oppland har ledende fylkesbyråkrater i lengre tid vært oppmerksom på fylkets lave utdanningsnivå, og det uttrykkes bekymring for det<sup>81</sup>. I et avslutningsintervju jeg gjennomførte sommeren 2009 med prosjektets leder, Oddbjørn Snøfugl og prosjektets sentrale medarbeider Sissel By Ingvaldsen, trekkes det frem at fylkeskommunen hadde temaet, det lave utdanningsnivået, oppe i tidligere prosjekter, men at det så langt ikke var blitt tatt tak i det på en mer systematisk og gjennomgripende måte. Sentrale aktører på fylkesrådmannsnivået blir enig om å lage et prosjekt som skal sette fokus på temaet. Prosjektideen forankres her og styres videre herfra.

Seminaret 4.januar var en kick off for prosjektet, og skulle bidra til å sette det på dagsordenen. Det ble henvist til målsettingen i fylkesplanen om å få etablert en mer systematisk organisasjon rundt desentraliserte høgskoleutdanningstilbud i Oppland. Invitasjonen jeg fikk inneholdt programmet for seminaret, presenterte de inviterte deltakerne, og anga en guide for bakgrunnen til seminaret, samt hva man ønsket å få til med det.

Det ble lagt opp til en kreativ prosess. Deltakerne skulle finne ut av hvordan målsettingen kunne nås. Det fremheves at den har kommet til ut fra en forestilling om at utdanning på høyere nivå vil spille en avgjørende rolle for Opplandregionenes fremtidige utvikling, økonomisk, sosialt og kulturelt. I invitasjonen blir begrepet 3m anskueliggjort som sentral ledetråd for hvordan initiativtakerne forestiller seg gjennomføringen av arbeidet. De beskriver tre hovedfunksjoner for den regionale kompetanseoppgaven de ønsker å ta fatt på:

---

<sup>81</sup> Dette fremkommer av flere samtaler og intervjuer jeg har gjennomført i datainnsamlingsperioden for Prosjekt kompetansemotor (sommeren 2006-høsten 2009) med sentrale prosjektmedarbeidere. Det var særlig det lave utdanningsnivået utenfor de mest befolkningstette regionene de var mest bekymret for. I det første offentlige dokumentet knyttet til Prosjekt Kompetansemotor (Fylkesutvalgssak 53/06) fremheves det urovekkende tall med hensyn til utdanningsnivået i distriktene. De sammenligner Lillehammer kommune som har en andel av befolkningen med 30,4 % med høyere utdanning med Nordre land kommune der andelen er 12,1 % (tall de bruker i denne perioden er fra 2004).

- *Kompetansemegling* som er presisert i form av en vektlegging av kartlegging, forhandling, informasjon og gjennomføring av kompetansehevede tiltak.
- Utvikling av læringsmiljøer beskrevet som *møteplassen*. Møteplassen beskrives som en støttestruktur rundt undervisningssituasjonen.
- Til sist nevnes også begrepet *kompetansemotor*. Arbeid rettet mot nye målgrupper, utvikling av relevante utdanningstilbud, samt det å integrere utdanningsinnsats inn i den øvrige regionale utviklingen både i tanke og handling.

I januar 2006 var begrepene som skulle virke som ledetråder for prosjektet allerede på plass. Ideen om 3m kom tidlig inn i prosjektet og ble av prosjektets sentrale medarbeidere omfavnet som den gode og riktige måten å gjøre Oppland til et ledende kompetansefylke i Norge på. Begrepene tolker jeg som en ramme deltakerne skulle arbeide ut fra, med tanke på det videre prosjekteringsarbeidet. Spørsmålet som ble stilt til deltakerne var hvordan man i fellesskap kunne finne frem til en modell som kunne ivareta funksjonene i 3m. Hva som ønskes oppnådd beskrives i invitasjonen til seminaret på følgende måte:

*”Vi ønsker at flere voksne som er bosatt i fylket skal få tilgang på utdanning på høgre nivå uten å måtte flytte fra hjemstedet/jobb. Regionene må satse på å øke kompetansen ”på egne innbyggere” mer enn å ”importere” arbeidskraft fra andre deler av landet. Erfaringen med desentraliserte studier viser at studentene er svært motiverte, og vi mener at slik tilrettelegging gir høgskolen flere studenter. Videre viser erfaring fra Sverige at det er mulig å rekruttere ”nye grupper” studenter til høgre utdanning dersom det blir tilrettelagt for utdanning lokalt”. (Fra program for arbeidsseminar 4.januar 2006: Prosjekt kompetansemotor)*

Høyere utdanning, fylkets egne innbyggere og høgskolene i fylket er i fokus. I tillegg refereres det til gode erfaringer fra Sverige. Disse er igjen hentet fra Grepperuds forskning, og jeg finner etter hvert ut at de forskningsarbeidene som Gunilla Roos (2001) gjennomførte i Hälsingland i Sverige, anvendes som legitimerende kraft for å få prosjektet på fote fra fylkeskommunens side. Etter hvert kobles også Roos aktivt til prosjektet som forsker og rådgiver.

Vi ser at 3m har blitt *mottatt* og at ideens sentrale skaper også her hentes inn som rådgiver med hensyn til arbeidet de nå går i gang med. Arbeidsseminaret ble ledet av

Grepperud. Deltakerne var høgskolerektorene i Innlandet (Gjøvik og Lillehammer), NAV, regionkoordinatorer, Opusledere, Voksenopplæringsforbundet (VOFO), Landsorganisasjonen (LO), Næringslivets hovedorganisasjon (NHO), Kommunenes Sentralforbund (KS) og Fylkesmannen i Oppland.

Prosjektideens fokus på 3m ble gjennomgått, og det ble trukket en konklusjon som understøttet den initierende prosjektideen, nemlig at Oppland skulle bli best i landet på fleksibel og desentralisert utdanning. Det syntes å være bred enighet blant deltakerne om at arbeidet med å få på plass funksjonene i 3m fra nå av ble meget viktig. Ideen syntes å bli omfavnet uten større motstand, men det ble fra flere hold påpekt at arbeidet med å omsette ideen til praksis ville bety at den måtte få tilført nok ressurser. Men det syntes åpenbart for meg at den indre kretsen med støttespillere på dette tidspunktet ga prosjektet en ”flying start”. Prosjektideen blir ansett som både viktig og nødvendig for Opplands fremtidige ve og vel og selve ideen om 3m synes å bli fremstilt som et visjonært omdreiningspunkt for prosjektet.

Arbeidsseminaret ble kort tid etter fulgt opp av et nytt seminar 26.januar, i regi av Oppland nyskapingssenter<sup>82</sup>. Jeg ble invitert med, og deltok også på dette seminaret. Nyskapingssenteret satte, med seminaret, Prosjekt kompetansemotor på dagsordenen til et større publikum, primært aktører man på dette tidspunktet så for seg involvert i prosjektet på et mer operativt nivå. I alt deltok 32 personer på seminaret.

Seminaret ble åpnet av fylkesrådmannen. Etterpå hadde Gunnar Grepperud et innlegg der han gikk igjennom utfordringene og mulighetene for å få til et funksjonelt desentralisert system for høyere utdanning i Oppland fylke. I tillegg snakket Gunilla Roos om svenske studiesentererfaringer. Intensjonen med innleggene var å begrepsfeste te-

---

<sup>82</sup> Oppland nyskapingssenter er en samarbeidsorganisasjon med lokaler i Oppland fylkeskommune sitt administrasjonsbygg i Lillehammer. Senteret eies av Innovasjon Norge, SIVA, Norges Forskningsråd og Oppland fylkeskommune. Senteret ble åpnet den 15.mars 2005 og arrangerer flere årlige seminarer. Nyskapingssenteret ble etablert i den hensikt å skape nye samhandlings- og arbeidsformer for å kunne følge opp politiske målsetninger på en mer helhetlig måte i fylket.

matikken for seminaret på en tydelig måte, både akademisk, i form av begrepsbyggingen til Grepperud, og empirisk ved hjelp av erfaringene fra Sverige. Innfallsvinkelen syntes fornuftig fordi prosjektideen på dette tidspunktet fremstod som mer abstrakt, enn konkret i formen. Det er det jeg skriver i mine notater fra seminaret, og som prosjektledelsen selv sier var motivet for innfallsvinkelen. Men deltakerne møtte ikke opp med helt blanke ark. De hadde nemlig på forhånd fått, som en del av invitasjonen, i oppgave å utarbeide scenarier om desentralisert høyere utdanning for så å kunne bearbeide disse i gruppearbeid på selve samlingen. Avslutningsvis skulle bearbeidingene presenteres i plenum, med kommentarer fra Grepperud og Roos. Mandatet var åpent i formen, men skulle gi signaler om hvordan en modell for fleksibel desentralisert høyere utdanning i Oppland kunne utformes. De ble presentert for en modell basert på 3m, men fikk samtidig anledning til å komme med signaler om hvordan de i praksis så for seg de lokale løsningene av studiesenteretableringene.

Med seminaret involveres flere aktører, og budskapet om 3m spres. Samtidig leser jeg ut av arbeidsdokumenter som føres i pennen av prosjektledelsen en åpenhet knyttet til hva slags retning fylkeskommunen selv ønsker prosjektet skal ta. Den inkluderende og åpne tonen gir stort tolkningsrom, og slik jeg opplevde det, også en form for forvirring hos deltakerne, knyttet til hva fylkeskommunen på dette tidspunktet ville med sitt engasjement. Det som syntes tydelig var at de ønsket å bygge det nye prosjektet på eksisterende tiltak. Oppland fylkeskommune beskriver sine egne institusjoner som viktige og gode nok til at de kan bygge videre på disse. De hadde sju regionale OPUS (regionale ressursentre) med omlag 10 års erfaring med å tilrettelegge høyere utdanning lokalt, flere lokale studiesentre etablert av kommuner, deriblant Vågå kommune som var tidlig ute med å ta studiesenterbegrepet i bruk. De hadde folkebibliotekstrukturen å spille på, og prosjekter knyttet til biblioteket som læringsarena, partnerskapsav-



taler og mange års samarbeid med VOX, Prosjekt Innlandsuniversitetet, og en betydelig satsing på videregående opplæring for voksne<sup>83</sup>.

Samtidig legger den etablerte prosjektledelsen inn en del føringer for prosjektet. De er blant annet tydelig på den grunnleggende ideen om 3m, som et helt sentralt fundament for hva prosjektet skal handle om. Fylkeskommunen sin rolle blir å sikre helheten, ved å ta ansvaret for å få på plass regionale kompetansestrukturer som skal ivareta oppgavene som skisseres i 3m.

De grunnleggende premissene fylkeskommunen selv initierer, trer frem når prosjektet blir formelt politisk forankret. Det tas utgangspunkt i fylkets behov for å ruste opp innsatsen rettet mot voksnes læring. Det skal satses på utdanningsmessig likestilling, på kvalifisering av innbyggerne for arbeidsliv, samfunnsdeltakelse, og sist men ikke minst på *innovasjon og nyskaping*. I mai 2006 vedtas prosjektet i fylkesutvalget (Fylkesutvalgssak 53/06). Her beskrives prosjektideen nærmere:

*”Oppland fylkeskommune (OFK) skal sette kompetanseutvikling på høgre nivå inn i en langsiktig og helhetlig utviklingsstrategi(...) OFK skal videreutvikle det regionale kompetansetilbudet i samarbeid med høgskoler, universiteter, fagskoler, studieforbund, næringslivet og andre offentlige aktører. Det skal skapes nettverk for samhandling om utdanning på høgre nivå som har høy kvalitet, inspirerer og veileder og spiller en avgjørende rolle for regionens kompetanseutvikling, økonomisk, sosialt og kulturelt(...) OFK skal bidra til å heve kompetansenivået hos den voksne befolkningen som grunnlag for å styrke arbeidslivet, og gjøre regionene til et bedre sted å bo. Studiene skal tilrettelegges på en fleksibel og forutsigbar måte slik at studentene kan kombinere jobb, familie og studier”* (side 10).

Visjonen om å skape et prosjekt for vekst og utvikling i hele regionen var med vedtaket realisert. En ledetråd for prosjektet som nå dukker opp, er forestillingen om at det i hver region av fylket skal være *én felles dør* inn til så mange aktiviteter som mulig

---

<sup>83</sup> Over flere år har det vært arbeidet med å se på mulighetene med å transformere høgskolene i Oppland fylke til ett felles universitet.

som har med voksnes læring å gjøre<sup>84</sup>. Initiativfasen var over og prosjektet skulle fra nå av finne sin operative form over en prosjektperiode på 3 år, frem til høsten 2009. Prosjektet skulle bøte på det som prosjektledelsen i denne fasen beskrev som en ”*lite planlagt og fragmentert tilnærming til feltet ’voksnes læring’ fra fylkets side*”. Det vil si at det fantes mange aktører som opererte hver for seg. De ønsket derfor å skape nye samhandlingsformer, slik at utdanningstilbudene kunne bli gjort mer synlig og tilgjengelige. Det ble også lagt føringer med hensyn til at utdanningstilbud skulle være mest mulig fleksible i formen, at utdanning på høyere nivå kan tas i kombinasjon med både arbeid og familieliv.

Jeg ser allerede i innledningen en rekke interessante trekk ved innrulleringsmekanismene i prosjektet. Det er for det første ekspertbasert ved at prosjektledelsen aktivt spiller Grepperud og hans tenkning inn som et instrument for prosjektutformingen. Det er for det andre lagt opp til at de etablerte miljøene selv skal kunne bidra til utformingen av prosjektet. Dette gir interessante, men spenningsfylte koblinger mellom studiesenteret som idé, og mottakshåndteringen av ideen, der den skal finne sin form som praksis. Hva skjer så videre?

## **Idéhåndteringen sommeren og høsten 2006**

Prosjektet kom med altså formelt i gang høsten 2006. I fylkesutvalgssaken ble ideen om 3m skrevet inn. Den ble relatert til Grepperud sin definisjon av fleksibel utdanning, et grep som angir hva slags aktiviteter arbeidet med møteplass-, megler-, og motorfunksjonen skal lede ut i. Det skrives, med referanse til Grepperud, at prosjektet skal legge forholdene til rette for fleksibel utdanning i hele Oppland fylke:

---

<sup>84</sup> Oppland fylke opererer med en regionsinndeling med seks navngitte regioner. To av disse beskrives som byregioner (Lillehammerregionen og Gjøvikregionen), mens de fire andre beskrives som distriktsregioner (Valdres, Nord-Gudbrandsdalen, Midt-Gudbrandsdalen og Hadeland).

*”Fleksibel utdanning er utdanningstilbud til målgrupper som av ulike årsaker ikke kan følge ordinære heltids utdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Tilbudene retter seg primært mot voksne. Spesielt når det gjelder studieorganisering(tid/sted), men også for innhold, arbeids- og læringsformer og informasjonsteknologi, legges det vekt på å imøtekomme studentens livssituasjon, evner, anlegg og interesser. Fleksibel utdanning rettes mot målgrupper som ikke kan involvere seg i studier på heltid ved institusjonen”*(Fylkestingssak 53/06).

Sitatet over er hentet fra Grepperud (2005b) og angir rammene den fleksible utdanningen bør skje innenfor. Det legges, fra prosjektledelsens side vekt på å gripe tak i begrepsdimensjonen i prosjektet. I fylkesutvalgssaken modelleres prosjektet på en måte som korresponderer med 3m som et idémessig omdreiningspunkt, når prosjektet etter hvert skal finne sin substansielle form.

3m beskrives på samme måten som tidligere, men det anføres noen utdypende kommentarer til fremstillingen, særlig med hensyn til motorfunksjonen (Fylkesutvalgssak 53/06, side 15). Her skrives følgende under headingen ”Motorfunksjonen”:

*”Satsning på høgre utdanning i et regionalt perspektiv fremstår som en kompleks oppgave fordi den har en dobbel målsetning; gi mer kunnskap til flere, og være et virkemiddel for regional utvikling. Tre hovedutfordringer: å nå nye målgrupper, kunne gi relevante tilbud og dessuten kunne integrere utdanningsinnsatsen i den øvrige regionale utviklingen, både i tanke og handling. For at dette skal la seg gjøre, forutsettes det arbeid med oppgaver og utfordringer som ikke er direkte relatert til det å skaffe til veie studier og/eller legge til studiesituasjonen til rette. Det handler om å motivere og bistå enkeltpersoner, bedrifter og samfunnsliv slik at grunnlaget for å gi utdanningstilbud blir bedre og mer relevant”.*

Til grunn for etableringen av prosjektet lå en erkjennelse av at kompetanse er et av de viktigste virkemidlene for regional utvikling. For å gjøre koblingen mellom samfunnsutvikling og utdanning tydeligere velger fylkeskommunen å fremme dette arbeidet gjennom motorbegrepet. Resonnementet kan leses som en forlengelse av Grepperuds doktorgradsarbeid, der han poengterer at høyere utdanningsinstitusjoner ikke kan fylle

sitt regionale mandat alene<sup>85</sup>. Erfaringer han peker på, viser at utdanningsinstitusjonene er avhengig av å inngå i mer horisontalt betingede utviklingskoalisjoner for å fylle denne rollen. Han beskriver dette på følgende måte:

*”For at de høgre utdanningsinstitusjonene skal kunne ivareta sine oppgaver, må man på lokalt/regionalt nivå være i stand til å begripe, og gripe, det man med en fellesbetegnelse kan kalle for kompetanseoppgaven. Sett i forhold til målene om stabilitet, langsiktighet og integrasjon står man på regionalt og lokalt nivå over en kompleks oppgave som ikke bare lar seg løse gjennom det man kan karakterisere som en forenklet lineær oppfatning av forholdet mellom utdanning og regional utvikling. Denne oppfatningen legger til grunn at distribusjon av utdanningstilbud i seg selv anses som tilstrekkelig” (Grepperud 2005b: 213).*

Sitatet er en kritikk av den lineære klassiske innovasjonstenkningen, og viser til at heller ikke utdanningssystemene slipper unna i forhold til hvordan innovasjon og nyskaping *bør* foregå. Å følge oppgåtte spor vurderes i normativ forstand som en uheldig strategi. Den leder oppmerksomheten bort fra de egentlige utfordringene, nemlig det å skape noe nytt i et horisontalt samspill mellom tilbydere og brukere. Addisjonsstrategien, forstått som det å gjøre mer av det samme som tidligere, mener Grepperud ikke virker. En rekke av de prosjektene han analyserer, viser at lineære utviklingsmodeller ofte ender med en mismatch mellom tilbydere og brukere i forhold til innhold og pedagogisk tilrettelegging av studiene.

Den nye strategien, blant annet slik den beskrives ved hjelp av triple-helix og modus 2 begrepene, tar utgangspunkt i at arbeid med lokal og regional kompetanseutvikling bør foregå på et lavest mulig geografisk nivå. Han mener å ha empirisk belegg for dette, blant annet ved igjen å vise til svenske erfaringer. Han trekker spesielt frem et eksempel fra Sollefteå kommune som har utmeislet en egen kompetansestrategi. Den vektlegger at kommunen selv må ha det den kaller for en *mottakerkapasitet* i form av en

---

<sup>85</sup> Det regionale mandatet er det som gjerne benevnes som den tredje oppgaven til universitetene (Brulin 1998) som betyr en innsats rettet mot å øke samspillet mellom høyere utdanning og samfunnet disse institusjonene er lokalisert i.

fysisk infrastruktur utdanningen kan foregå i, og som tar hensyn til særegne didaktiske utfordringer voksnes læring byr på. Videre poengteres det at kommunen må ha en bestillerkompetanse i forhold til hva som må til av kontinuerlig fornyelse og utvikling i eget lokalsamfunn og region. I dette inngår det momenter av strategisk betydning for det lokale næringslivet. Konkret vektlegges en tro på at det må etableres det som benevnes som *lokale kompetanseråd* som skal arbeide for grenseoverskridende samvirke mellom næringsliv, offentlig sektor og utdanningstilbydere. Troen på en triple-helix dynamikk er sterk. De lokale initiativene må lede an. Dette leser jeg som argumenter for en desentralisert institusjonsbygging for voksnes læring, i prosjektets tilfelle, med den høyere utdanningen særlig i fokus. Samtidig avvises troen på at høgskole- og universitetssystemet selv eller alene kan ivareta disse aktivitetene.

Denne tenkningen synes å prege og inspirere det strategiske arbeidet som tar form i Oppland i løpet av sommer- og høstmånedene i 2006. Dette kommer frem i mine intervjuer og samtaler med prosjektledelsen, som fremhever Grepperuds arbeider som sentral inspirasjonskilde. I tillegg skriftliggjøres tankene om prosjektet i løpende bearbeidinger av en prosjektplan som utvikles i løpet av den samme høsten. Prosjektledelsen tok utgangspunkt i det etablerte systemet for voksnes læring, sine sju regionale OPUS, studiesentrene som var blitt etablert, og den fylkeskommunale folkebibliotekstrukturen. I tillegg vektla de å dra veksler på sitt samarbeid med VOX, samt å komme tidlig i gang med å koble regionens egne høgskoler til prosjektet. De fremhevet prosjektets betydning for å få til en utdanningsmessig likestilling, særlig med hensyn til tilgjengelighetsdimensjonen. Dette ble ansett som viktig med tanke på å kvalifisere Oppland sine innbyggere for eget fremtidig arbeidsliv, med spesiell vekt på evnen til innovasjon og nyskaping. Det ble også gjort til et eksplisitt poeng at Prosjekt kompetansemotor skulle fange opp en form for samfunnsdeltakelse på mer bred basis, altså en slags ekspressiv dannelsesorientert tilnærming til utdanningens betydning. Virkemidlet var å gjøre det enklere for voksne å ta mer utdanning.

### ***Prosjektets innledende organisering***

Prosjektet fikk en ”prosjekttypisk” organisering etter vedtaket i Fylkesutvalget, med bred deltakelse gjennom etableringer av en styringsgruppe (etablert sommeren 2006), en prosjektgruppe (etablert høsten 2006), regionale utviklingsgrupper i fylkets regioner (høsten 2006), og en såkalt motorgruppe som bestod av lederne av de regionale utviklingsgruppene som kom til våren 2007. Prosjektet ble ledet med base i rådmannsstabens som prosjektlederen ble knyttet til (en 75 % stilling). Det ble videre hentet inn en sentral prosjektmedarbeider fra næringsavdelingen i fylkeskommunen (i 50 % stilling). Disse to stod for den løpende daglige driften av prosjektet<sup>86</sup>. Fylkeskommunen definerte seg som prosjekteier, med fylkesrådmannen som prosjektansvarlig.

Styringsgruppen ble opprinnelig sammensatt av representanter fra fylket, (fylkesrådmannen og den assisterende fylkesrådmannen), lederen av Vox, en representant fra NAV Oppland, Studiedirektørene fra Høgskolene i Lillehammer og Gjøvik, en regionkoordinator fra Hadelandsregionen, og en aktør fra reiselivsnæringa med base i Valdresregionen. Senere ble det gjort interne omorganiseringer som medførte at fylkesopplæringsjefen kom med i styringsgruppa. Sammensetningen skulle avspeile prosjektets vektlegging av å bringe tverrfaglig kompetanse inn i det.

Prosjektgruppa ble ledet av prosjektlederen. Andre medlemmer kom fra diverse offentlige og private virksomheter i regionen for øvrig (NAV, Voksenopplæringen, høgskolene, næringsråd, OPUS, fylkesbiblioteket). Det var derav mange aktører som ble involvert på formell basis i prosjektet. Den regionale motorgruppen skulle representere den lokale innsikten for prosjektet og arbeide med å sette kompetanse på dagsorden i sine respektive regioner. Denne ble etter cirka ett år, langt inn under prosjektgruppa. Årsaken var koordineringsrelatert. Prosjektlederen sier at det ble for mange grupper å

---

<sup>86</sup> Fylkesrådmannen og assisterende fylkesrådmann er en del av prosjektledelsen. Men med hensyn til den daglige driften og forvaltningen av prosjektet er det prosjektlederen og prosjektmedarbeideren det her refereres til. Disse var med fra begynnelsen av, før gruppeetableringene kom til.

holde styr på, og at de etter hvert så at prosjektgruppens oppgaver var sammenfallende med motorgruppens.

### ***Prosjektet spisses til***

Høsten 2006 presenterer prosjektledelsen en spissing av prosjektideen i form av tre mer tydelig definerte, som de kaller det, innsatsområder for prosjektet. Jeg ser arbeidet som nå tar form som et forsøk på å bringe prosjektet inn i et operativt spor. Ideen skal formes om til praksis. De jobber med å konkretisere målsetningen for prosjektet som beskrives på følgende måte:

*”Prosjekt kompetansemotor skal resultere i større opplæringsaktivitet og økt utdanningsnivå for voksne/virksomheter/regioner i Oppland ved å utvikle en helhetlig modell for voksnes læring basert på en nettverksorganisasjon”. (Prosjektplannotat pr. 1.desember 2006).*

I et prosjektplannotat jeg har tilgjengelig anses innsatsområdene som retningsgivende for hvordan arbeidet i prosjektet skulle styres med tanke på å nå prosjektets hovedmålsetning<sup>87</sup>. Innsatsområdene var følgende:

- Systemutvikling/organisasjonsmodellen
- Studieutvikling- og gjennomføring
- Politikktutforming og rammebetingelser

Hvert av de tre innsatsområdene gjennomgår presiseringer i forhold til hva slags resultater som skal være oppnådd i løpet av de tre årene prosjektet skal vare. Perioden deles inn i tre faser og benevnes som milepæler. Disse dateres august 2007, august 2008 og til avslutningen av prosjektet i august 2009.

### ***Systemutviklingen***

Med hensyn til systemutviklingen settes fokus på organisasjonsmodellen. En bærende forestilling er det nevnte ”en-dør-prinsippet”. Dette fremkommer av prosjektplannota-

---

<sup>87</sup> Prosjektplannotatet eksisterer i flere versjoner. Det representerer prosjektledelsens *prosessdokument* der stadig nye momenter skrives inn etter hvert som prosjektet utvikles. Jeg fikk tilgang løpende tilgang til denne skriftliggjøringen av prosjektet fra prosjektledelsen sin side.

ter fra sommeren 2006. Ideen bearbejdes videre, og i desember 2006 er prinsippet konkretisert på følgende måte:

- Huset for voksnes læring er et bilde på at alle tjenester knyttet til voksnes læring er samordnet
- Noen tjenester kan ligge utenfor det fysiske huset
- Døra skal gjøre mulighetene for opplæring for voksne lettere tilgjengelig
- Innenfor døra er det en informasjons/veiledningsfunksjon som ivaretar alle brukerne til de har fått et tilbud og er i gang med opplæringen
- Alle voksne/virksomheter skal kjenne til og vite hvor døra er
- Døra skal være en garanti for god kvalitet på opplæringstilbudene

Jeg leser punktene som forsøk på å tydeliggjøre hva slags organisatorisk byggverk prosjektet skal fremme. Det handler om ett sted og ett bygg, og det handler om hva bygget skal ramme inn av aktiviteter. Opplæring og veiledning er to sentrale stikkord som går igjen.

Det første innsatsområdet åpner for at hver region i fylket selv kan definere hvor og hvordan "en-dør-prinsippet" kan gjennomføres. Dette skal bestemmes i løpet av den første fasen. I den andre fasen skal dørene være på plass. I løpet av den siste fasen, frem til prosjektets avslutning, skal systemet være operativt i den forstand at milepælene angir beskrivelser av hva slags innhold som skal leveres ved de enkelte studie-sentrene. Dette beskrives som et system for kartlegging av behov, innhenting av studietilbud, utvikling av studier, og til sist, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringstiltak for voksne. Høsten 2009 skal det i tillegg være utprøvd hensiktsmessige modeller for samarbeid mellom utdanningstilbydere og andre samfunnsaktører. Studietilbudene som fra nå av skal være etablert skal være forutsigbare og stabile.

### *Studieutvikling og gjennomføring*

Når det kommer til studieutvikling bringes abstraksjonsnivået ned ved at det rettes et konkret blikk mot hva slags studier det er viktig å satse på når systemet for voksnes læring er på plass. Det gis signaler om studier innenfor bygningsvern, og betraktninger om viktigheten av reiselivsutdanninger. Disse skal inngå i en studieplan som skal angi studietilbud det er behov for i de ulike regionene i Oppland. Det skisseres et fullendt



operativt studienettverk der det skal finnes en sentral koordinator for hele fylket, der fylkets to høgskoler inngår på leverandørsiden i denne modellen. Prosjektledelsen er med andre ord tidlig ute med å tenke innholdsdimensjonen i prosjektet. De tar derfor konkret tak i utdanningstilbud det allerede finnes et kartlagt behov for, en kartlegging de selv bidrar til.

### *Politikkutforming*

Det siste innsatsområdet, politikktutforming, vokser frem gjennom en erkjennelse av at voksnes læring som et eget policyområde oppleves som fragmentert og institusjonelt svakt forankret på det nasjonale nivået. Prosjektledelsen mener at prosjektet kan bane veien for en mer nasjonalt orientert helhetstenkning i feltet. Det legges derfor opp til at prosjektet skal formidles til det rikspolitiske nivået, i de nettverkene som eksisterer i fylket, blant annet ved hjelp av en stortingsrepresentant som er opptatt av feltet og som sitter i Stortingets utdanningskomité. På den måten ønsker Oppland fylkeskommune å vise frem en entreprenørskapstankegang innenfor feltet. De vil skape bevegelse, og påvirke sentrale myndigheter til å sette voksnes læring tydeligere på den politiske dagsordenen. De oppfatter seg som prosjektlederen har uttrykt det, som ”førstebevegere” i et utdanningspolitisk landskap, der de fleste flyter med i en strøm av etablerte tradisjoner, i min språkdrakt forstått som føringer den eksisterende institusjonelle robustheten fører med seg.

Årsakene til at politikktutformingsfokuset bringes inn i prosjektet synes å være todelt. Det er åpenbart at de er påvirket av sentrale poenger hentet fra den nasjonale forskningsfronten i feltet, der man nå har begynt å etterlyse statlige initiativer. Prosjektledelsen har blitt gjort kjent med svenske utviklingstrekk og ser at det finnes en betydelig mer målrettet policyutforming i Sverige. Der brukes det mer penger i feltet, og det er egne direktorater som spesifikt har tatt hånd om studiesenterideen. Når prosjektledelsen går i gang med å forme sitt konsept, føler de på kroppen at det i liten grad finnes nasjonale tanker i og om feltet. Innsikten bidrar til en erkjennelse av at prosjektet må inkludere en politikktutformingsdimensjon som peker ut over det regionale nivået.

Siden de ikke klarer å koble sin idé til legitimitetsbærende krefter på et nasjonalpolitisk nivå, velger de å ta rollen selv.

### *Oppsummering av innsatsområdene*

De tre innsatsområdene var altså rammet inn som sentral tilnærming for prosjektet høsten 2006, og bakteppet var ideen om 3m. Den ble gjort til tema for det første prosjektgruppemøtet som ble avholdt 12. oktober 2006. Prosjektlederen beskrev 3m som ”*nøkkelen til systembyggingen rundt voksnes læring*” (Prosjektplannotat fra september 2006). Det blir derfor beskrevet et ønske om at funksjonene i 3m gjennomgår en utredning som må organiseres fra prosjektgruppens side. Her ser jeg kanskje den tydeligste beskrivelsen av at 3m som idé har reist inn og blitt spredt til Oppland fylke. Samtidig uttrykker beskrivelsene prosjektledelsen gir av 3m tankefulle refleksjoner om hva 3m er. Det trer særlig frem et spørsmål som handler om hvordan man skal klare å omgjøre 3m til et konkretisert verktøy for prosjektbyggingen de står overfor.

Når det gjaldt *motorfunksjonen* ble det fremhevet at fylkeskommunen måtte være en drivkraft for å bidra til økt kompetansenivå i fylket. De anså dette som viktig for å skape levedyktige bosteds- og arbeidsregioner. De forstod motorfunksjonen som å skulle stimulere til økt studietilbøyelighet, og antydte at de måtte forsøke å finne ut av hvem som skulle stå for denne stimuleringen, og hvordan dette arbeidet skulle gjennomføres. Det antydes at arbeidet må skje i et nært samarbeid med aktører ute i de enkelte regionene i fylket. Til funksjonen kobles det oppgaver om kartlegging av kompetansebeholdningen i de ulike regionene, hvordan en skal rekruttere nye målgrupper inn i høyere utdanning, og hvordan man på mer bred basis skal motivere voksne til å ta høyere utdanning. Verktøyet som skisseres er bygging av solide *nettverk* i de enkelte regionene. Nettverkene skal jobbe samlet for å komme i inngrep med enkeltpersoner og virksomheter for både å vurdere og påvirke behovene som måtte finnes, med tanke på fremtidige utdanningskrav i regionene.

*Meglerfunksjonen* beskrives som en brobyggerrolle mellom utdanningsinstitusjonene og brukerne/regionene. Megleren skal ha oversikt over utdanningsbehovene i egen region, og samtidig ha kjennskap til hvor disse behovene for utdanning kan meldes inn. Noen nærmere avklaringen om meglerfunksjonen gis ikke på dette tidspunktet.

*Møteplassfunksjonen* beskrives av prosjektledelsen som en støttestruktur for voksnes læring. Her skal den som tar utdanning møte gode rammer for opplæring, både med hensyn til teknologisk infrastruktur, veiledning og sosialt miljø. Det aller tydeligste med hensyn til møteplassen, var på dette tidspunktet ideen om at møteplassen, så langt som mulig, måtte bygges rundt forestillingen om "én-dør-prinsippet", som nå var i støpeskjeen. På den måten smelter de lokale prinsippene sammen med ideen som føder dem frem. I et notat døpt "byggetegninger", datert 4. desember 2006, beskrives ideen nærmere. Her inkluderes innsatsområdene. Disse skal samlet utgjøre Oppland fylke sin satsning på å skape en helhetlig modell for voksnes læring. Det skal være én dør inn til alle tjenester som den voksne har behov for i kompetansehevingsøyemed. Tjenester som fremstår som separate institusjoner skal, ved hjelp av denne døra, integreres. Eksempler som gis i byggetegningen er bibliotek tjenester, attføringsbedrifter, NAV, studieforbund, kommuner, høyskoler, fagskoler, bedrifter (næringsliv), kunnskapsparker, næringshager og fylket selv. De døpes i metaforisk forstand som "aksjeeiere" i prosjektet. Ved å integrere aktørene i prosjektet er målsetningen å skape en output som illustreres ved hjelp av begreper som økt inntjening, karriereutvikling, styrket konkurransevne, større kunde- og brukertilfredshet, lærende og dynamiske regioner, bedre utnyttelse av regionale fortrinn, kompetanse integrert i alle policyområder, økt bevissthet og kunnskap om kompetanse som et virkemiddel for samfunnsutvikling og mer samhandling mellom utdanningsinstitusjoner, arbeidslivet, kommunene og fylket.

### ***En håndsrekning fra Universitetet i Tromsø***

Stikkordene som høsten 2006 dominerer i prosjektnotatene og møtene, uttrykker ambisiøse målsetninger, men blir av prosjektledelsen vurdert som nødvendige merkelapper for å illustrere prosjektideens omfang og målsetninger. Samtidig uttrykkes det at det

påbegynte arbeidet krever presiseringer og tydeligere avklaringer. Prosjektledelsen er usikker på hvordan det nye utdanningslandskapet i fylket skal finne sin konkrete form. De ønsket derfor tidlig å styrke prosjektet med faglig rådgivning, og fant det naturlig, gitt prosjektet sentrale idémessige inspirasjon, på ny å ta kontakt med Gunnar Greppe-  
rud. Grepperud henviste dem til sin egen arbeidsplass (Universitetet i Tromsø), og det ble etter hvert underskrevet en avtale mellom Oppland fylkeskommune og Universite-  
tet i Tromsø, ved U-vett. Både jeg selv og en kollega av meg, Arne Rydningen, ble nå involvert i prosjektet fra Universitetet sin side. Vi avholdt møter og ble enige om en arbeidsavtale om U-vett sin rolle i prosjektet.

Den initiale fasen for samarbeidet fant sted sommeren 2006. Vi kom til enighet om et formalisert samarbeid, gjeldene for perioden 1.september 2006 til 1.august 2007. Selv ble jeg utnevnt som U-vetts kontaktperson. Vi blir bedt om å kikke prosjektet nærmere i kortene. 18.august 2006 skriver jeg et notat der en del spørsmål og kommentarer fra min side ved prosjektet listes opp<sup>88</sup>. Disse er basert på orienteringene prosjektledelsen ga oss om prosjektarbeidet så langt. Når jeg leser mine egne notater i etterkant ser jeg at jeg på dette tidspunktet så flere forhold i prosjektet som burde finne sine avklaringer. Jeg leverte derfor fra meg en liste med spørsmål og kommentarer. Nedenfor refereres og kommenteres disse. Det første jeg skriver er:

- Hva slags institusjon er det som skal omkranses den voksnes motivasjon og evne til livslang læring?

Siden jeg spør om det, må modellen som så langt var blitt skissert ha fremstått som uklar for meg. Også spørsmålene prosjektledelsen retter til oss, etter at vårt samarbeid

---

<sup>88</sup> På dette tidspunktet var det ikke blitt bestemt at jeg skulle gjøre Prosjekt kompetansemotor til case i mitt doktorgradsarbeid. Det ble definert som en del av mitt pliktarbeid knyttet til doktorgradsstipendiatet. Først noen måneder senere kom det på plass som case i min avhandling. Dette skjedde formelt på et styringsgruppemøte den 7. februar 2007, der jeg posisjoneres inn i prosjektet som stipendiat. Dette er et helt sentralt premiss for hvordan jeg forskningsstrategisk har måttet forholde meg til mitt eget arbeid, forhold som jeg har utdypet i kapittel 3. I teksten som følger fremkommer det at jeg gjør min egen innsats i Prosjekt kompetansemotor til gjenstand for både en presentasjon og en analyse.

er innledet, avdekker en lignende usikkerhet. På ett av våre videomøter tar prosjektlederen opp 3m eksplisitt, og vil gjerne at Grepperud gjennomgår møteplass-, megler-, og motorfunksjonene. Dette leser jeg i mine egne notater fra møtet. Det må bety at 3m fremstod som uklar, og at dette var en viktig beveggrunn for å bringe idéskaperen inn i prosjektet. De jobbet ut fra en forestilling om at funksjonene nærmest i fysisk forstand skulle befinne seg på ett sted, og at disse funksjonene skulle inkluderes i eksisterende strukturer. Så langt syntes prosjektet klart med hensyn til organisering. En form for konseptforståelse knyttet til 3m var også etablert, men det eksisterte usikkerhet med hensyn til forventninger om hva slags gjennomslagskraft en slik modell kunne ha. Jeg fanger dette opp og forsøker i det neste spørsmålet, i metaforisk forstand, å konkretisere prosjektet ved å trekke paralleller til institusjoner som er etablerte og robuste. Jeg spør:

- Kan modeller, lik de robuste institusjonene vi har for barn og unge, overføres/oversettes også til de voksnes verden?

Her anskueliggjør jeg en tanke om at det de prøver å skape er en type lokal utdanningsstruktur for voksne, som fremstår som like tydelig og robust som grunnskolestrukturen for barn og unge gjør det. Jeg aner i mitt budskap en antydning som kan tolkes i en slik retning. Antydningen vet jeg at jeg hadde brukt i flere av mine møter med Saltenprosjektet. Da som et pedagogisk bilde, ment å innvie ukjente til ideen om hvordan et system for voksnes læring kan, og kanskje bør ta form, på steder som ikke har slike systemer i sin nærhet fra før av. Vinklingen tyder på at institusjonstankgangen på det tidspunktet stod svakt, og at det kunne være et behov for å trigge den nærmere. Jeg spør videre:

- Hva slags institusjoner er det som allerede finnes? Hva er styrker og svakheter ved de strukturene som allerede eksisterer? Hva slags kompetanse kan man bygge på når et system for voksnes læring skal etableres?

Prosjekt kompetansemotor var fra begynnelsen av tydelig på at de skulle implementere prosjektideen sin ved å spille på lag med de eksisterende strukturene. Høsten 2006 var jeg usikker på hvordan prosjektledelsen så på hva slags potensial de etablerte struktu-

rene hadde med tanke på å få prosjektideen omgjort til praksis. Det kom også frem i våre samtaler utover høsten 2006. Prosjektets kompleksitet ville kreve utvikling av en felles arena for prosjektets deltakere. Ideen som ble klekket ut, var å bruke denne arenaen til å etablere *et kvalifiseringsprogram* for prosjektets deltakere. Dette ble det derfor, fra U-vett sin side, arbeidet aktivt med. Jeg forsøkte, i samarbeid med Arne Rydningen, å designe et opplegg som kunne sikre deltakerne en skolering i arbeid med kompetansedimensjonen i prosjektet. Vi skisserte et slikt kvalifiseringsprogram i et notat der vi retorisk spurte: Når kunnskap ”skal styre rike og land”, hva slags egenskaper er det da, ”bestyrerne” av kunnskapen må besitte? Dette var det utgangsspørsmålet da kvalifiseringsprogrammet skulle finne sin form. I notatet legger jeg vekt på at 3m som sentralt omdreiningspunkt for prosjektet må bearbeides videre. Jeg skriver:

*”Funksjonene i 3m er mangfoldige og komplekse. Det finnes ingen eksakte og entydige definisjoner av dem, og de kan som strategier variere rent innholdsmessig. De byr derfor i seg selv på kompetansemessige utfordringer. Dette resonnetet har ledet fram til ideen om et kvalifiseringsprogram for aktører som kan tenkes å få framtrede funksjoner i forhold til de beskrevne funksjonene (3m). Et slikt program kan som følge av feltets kompleksitet settes sammen på mange måter, men bør på et eller annet vis representere en utdanning der funksjoner og utfordringer i forhold til 3m settes i fokus” (Internt notat til prosjektledelsen datert 4. november 2006).*

Temaområder som ble skissert var styrking av kompetanse på individnivå. Heri ga jeg beskrivelser av ulike roller medarbeidere ved studiesentre vil måtte inneha. Særlig ble koordinatorrollen, informantrollen og veiledningsrollen fremhevet. Videre beskrev jeg kompetanse på organisasjonsnivå. Her ble teorier og fagkunnskap om organisasjon og ledelse nevnt, med særlig vekt på teorier om nettverksorganisasjoner, siden studiesentertankegangen appellerer spesielt i den retningen. Jeg skrev:

*”En faglig vinkling av nettverksformens muligheter, utfordringer og barrierer vil derfor være av interesse å sette fokus på. Vi ser at troen på allianser og nettverk øker og at stadig flere virksomhetsområder bruker ressurser på å utvikle nettverksbaserte organisasjonsformer. Samtidig tyder forskningsfunn på at denne tilbøyeligheten bærer med seg utfordringer som stiller særskilte krav til organiserings- og lederegenskapene til de som skal utvikle og forvalte denne or-*

*ganasjonsformen.(...) I det moderne arbeidslivet snakkes det i dag om både intellektuell kapital og Human Resource Management. Den menneskelige faktor er i fokus. Som fellesnevner for disse utviklingstrekkene kan vi bruke ordet kompetanse. Alle disse prosessene berører på et eller annet vis organisasjoners kompetanse.(...) En viktig forutsetning for å imøtekomme fremtidens krav og visjoner er at man har tilstrekkelig 'kompetanse om kompetanse' ". (Internt notat til prosjektledelsen datert 4. november 2006)*

Utgreiningen fra min side var forvaltningspolitisk fundamentert. Vi hadde, gjennom signalene som framkom fra prosjektledelsen, tolket at systemutviklingen måtte inkludere at aktørene som skulle forvalte systemet, burde komme sammen for å bygge sin egen kompetanse mens prosjektet ble til, et tydelig signal om at hele ideen hadde en stiskapende karakter. I et samarbeid mellom prosjektledelsen og oss ble det altså brukt tid på å tenke ut innholdet i et kvalifiseringsprogram. I mine møtenotater leser jeg at de aktørene som skal utvikle Prosjekt kompetansemotor bør kunne sette av ca ¼ del av sin arbeidstid til å jobbe direkte med sin egen kvalifisering. Jeg forlater dette temaet og kommer senere inn på eierskapsutfordringer.

- Hva betyr det at fylkeskommunen er prosjekteier og pådriver? Modellen i Oppland skiller seg fra andre fylker der denne typen initiativer mer ser ut til å vokse frem nedenfra, der fylkeskommunen inntar en mer avventende rolle.

Spørsmålet som her reises trekker veksler på min innsikt fra Nordland fylke, som så langt har vært ansett som det mest progressive i forhold til studiesenterideen. Men høsten 2006 står Prosjekt kompetansemotor frem med større kraft og tydelighet i forhold til studiesentertankegangen enn hva jeg har sett noen andre steder<sup>89</sup>. Det blir derfor et poeng å avklare hva denne styringsiveren kan bety for aktørene som har blitt pekt ut til å sette ideen ut i livet. Vi aner at ideen kan møte motstand, og poenget i den innledende fasen blir å finne ut av hva en slik motstand kan bestå av, og hvordan den kan overvinnes og dyrke fram det beste i prosjektet (som jeg har skrevet det i mine egne møte-

---

<sup>89</sup> Dette er min tolkning. Jeg mener den gir et riktig bilde av situasjonen all den tid Nordland fylke valgte å overlate det meste av utviklings- og implementeringsarbeidet til lokale virksomheter. I Oppland initieres prosjektet på fylkeshuset i Lillehammer. Det er her ideen om 3m gjør sitt nedslag og oversettes.

notater). Det handler blant annet om kommunikasjon, om hvordan man skal gå frem for å skape et nettverk som har en omforent forståelse av hva ideen som tar form egentlig handler om. Jeg går videre:

- Utfordringer og suksesshistorier, tvang versus frivillighet. Voksnes læring og utdanning har et frivillighetsaspekt ved seg, dette til forskjell fra grunnutdanningene. Dette kan, vet vi, by på utfordringer. Hvordan skape motivasjon og forståelse for utdanningens betydning? Kultur for utdanning?

Poenget med å ta opp disse momentene var å utfordre prosjektledelsen på ”utdannings-tradisjonene” i Oppland. Basert på universitetets og U-vett sine erfaringer forsøkte vi å kommunisere til prosjektledelsen at gode studieporteføljer i seg selv neppe er nok til å øke studenttilstrømningen. I tilknytning til motorfunksjonen drøftet vi derfor hvordan denne i praksis kunne finne sin form. Hva handler motivasjonsarbeid om i denne settingen? Hvordan skape motivasjon for utdanning i regioner der denne synes å være lav?

Kulepunktene over gir innblikk i at flere sider ved Prosjekt kompetansemotor ble tematisert og problematisert høsten 2006. Det mest konkrete tiltaket i denne innledende fasen var det nevnte kvalifiseringsprogrammet. Videre hadde vi også samtaler om hvordan prosjektet kunne bli løpende evaluert. Vi lanserte derfor et forslag til et konsept vi kalte for en ”aksjonsevaluering”, der hensikten var å sette deltakerne i stand til løpende å reflektere over sine egne handlinger med formål om å justere disse til prosjektets beste. Vi så evalueringsformen i sammenheng med kvalifiseringsprogrammet, og mente at den kunne brukes til å bygge kompetanse inn i prosjektet. Modellen handlet om å få til en form for løpende kollegabasert selvevaluering i arbeidet, ikke ulik peer-review ordningen som eksisterer i den akademiske verdenen.

### ***En dialogkonferanse gjennomføres***

Samtalene og den skriftlige kommunikasjonen i prosjektet førte oss frem til en enighet om at det kunne være behov for å samle de mest sentrale aktørene for å markere en kick-off for prosjektet. Vi kom fram til at det kunne være en idé å gjøre dette ved hjelp



av en dialogkonferanse. Konferansen ble gjennomført 5.- og 6. desember 2006. Den bestod av en inspirasjonsdel der det ble lagt opp til klassiske monologinnlegg, og en hoveddel der deltakerne arbeidet med konkrete oppgaver.

Vi ble enig med prosjektledelsen om å hente eksempler på studiesentertankegangen slik ideen hadde manifestert seg i Sverige. Det ble tatt kontakt med Hälsinglandmiljøet, og to sentrale studiesenteraktører fra Bollnäs og Ljusdal kommune, med ansvar for den daglige driften av disse sentrene ble hentet inn som foredragsholdere og deltakere. Temaet var hvordan man skulle lykkes med regionalt utviklingsarbeid ved hjelp av studiesenterideen. De tok utgangspunktet i sin egen definerte suksess, og fortalte om veien frem til etableringen og konsolideringen av den regionale studiesenterstrukturen (lärcentra) i Hälsinglandområdet<sup>90</sup>. Den svenske suksessen, den som i sin tid betinget Grepperuds og Thomsens føring av ideen om 3m i pennen, fikk sin forsterkning gjennom presentasjonen. På den måten ble forsamlingen, av praktikerne selv, gjort oppmerksom på praktikernes selvforståelse av hva som hadde skjedd i Sverige. Jeg oppfattet fremstillingen som nettopp en fortelling om suksess. De viste frem sin studiekatalog, som var imponerende i omfang, og de ga også honnør til 3m som begrep som de mente på en god måte bidro til å forklare hva slags funksjoner et velfungerende studiesenter bør ha.

Det må også nevnes at det ikke bare var via de svenske praktikerne, og Gunnar Grepperud og Gunilla Roos sin formidling, at innsikt i de svenske praksisene ble deltakerne til del. Prosjektledelsen selv gjennomførte også en studietur til Hälsingland i forkant av dialogkonferansen. Her fikk de med selvsyn se hvordan studiesentrene var blitt bygd opp. I en rapport fra studieturen beskriver prosjektledelsen ved Prosjekt kompe-

---

<sup>90</sup> I hvilken grad dette egentlig handler om en fortelling om suksess, eller en reell suksess ligger som tidligere nevnt utenfor mitt materiale. Jeg kan altså ikke si noe eksakt om hvorvidt Hälsingland var en suksess eller ei, utover beretningene som nådde fram, eller sagt på annet vis – tilbake til Norge. Men Grepperuds forskning, som var i mer direkte berøring med aktivitetene i Hälsingland, anfører slike funn, at de hadde fått noe til i Hälsinglandregionen som man i Norge ikke hadde greid.

tansemotor studiesenteret i Söderhamn kommune (som ligger i Hälsinglandregionen og er en del av studiesenternetverket der) som et *imponerende* (min kursivering) utstillingsvindu. Hva de hadde fått til ble beskrevet som en inspirasjon for arbeidet som skulle videreføres hjemme i Oppland.

Programmet for konferansens hovedinnhold, dialogdelen, hadde tre oppgaver som ble diskutert i ulikt sammensatte grupper og deretter presentert i plenum. Oppgave 1 bestod i å gi en beskrivelse av nåsituasjonen i prosjektet i form av en underveisevaluering av det. Oppgave 2 handlet om å levere en beskrivelse av hvordan regionene selv så for seg eget arbeid med å få studiesenterideen til å materialisere seg som praksis. Det bærende prinsippet var å åpne for mangfold i innspill og forslag, for deretter å snevre inn mot et lite utvalg konkrete og prioriterte tiltak. Konferansen ble dokumentert i en egen prosjektrapport som jeg førte i pennen (Prosjekt kompetansemotor: Rapport fra dialogkonferansen i Oppland 5.-6/12 2006). I tillegg skrev prosjektlederen et møtereferat fra konferansedagene (arkivsak 200601024-62 OS). Jeg tok også løpende notater fra de dialogene jeg klarte å fange opp i løpet av disse dagene. Nedenfor gjengir jeg og reflekterer over mitt inntrykk av prosessen så langt, ved å se på hvordan de tre oppgavene ble behandlet.

Da konferansedeltakerne ankom konferansestedet (Ilsætra på Hafjell nord for Lillehammer) var prosjektets sentrale tanker kommunisert til deltakerne<sup>91</sup>. Gjennom den første oppgaven ble prosjektet framhevet som et viktig initiativ for å møte fylkets lave utdanningsnivå. Det ble samtidig sagt at et lavt utdanningsnivå i seg selv ikke nødvendigvis er et problem, men at det lave utdanningsnivået vurderes som en markant indikator på at Oppland har en kompetanse i sine regioner som bør utvikles i forhold til nære og framtidige utfordringer. Videre kom det fram at fylkeskommunen, de høyere utdanningsinstitusjonene, og de lokale aktørene må finne sammen for å fremme en

---

<sup>91</sup> I alt 36 personer deltok i løpet av disse to dagene.

strategi for å utvikle en kompetanse i befolkningen ut fra lokale behov. I fellesskap må det motiveres for kompetansehevingsarbeid, og motivasjonsarbeidet må også inkludere bedriftene/arbeidslivet i regionene. Det må utvikles en evne til å se framover og finne ut av hvordan framtidens behov vil være. En viktig del av arbeidet kobles til behovet for *karriereveilednings- og rådgivningssystemer*.

Noen mener at prosjektet trer uklart fram i noen regioner og at det framdeles er for svakt forankret politisk. Konkret ble det uttrykt uklarheter om hva som skal være målsetningen med prosjektet. Den var riktignok uttrykt i en rekke skriftlige dokumenter, men uklarheten kan skyldes at man ikke har vært tydelig nok i å skille resultatmålet med prosjektet fra effektmålene. Det kom frem at prosjektets fundament og legitimitet burde bli styrket ved at det framover burde bli klarere fokusert på prosjektets hensikt, forstått som de effekter man på sikt ønsket å oppnå ved hjelp av den innsatsen som skulle legges ned. Ideen om studiesentre måtte kommuniseres som et verktøy for utvikling, og ikke som et mål i seg selv. Det kan oppsummeres som et viktig budskap hentet ut fra besvarelsene av den første oppgaven.

Det er nærliggende å forstå dette som at det på dette tidspunktet gjenstod mye arbeid med å forankre og løfte utdanningens betydning opp på en lokalpolitisk dagsorden. Samtidig ble det sagt at det er viktig å koble prosjektet tettere til også det rikspolitiske nivået. Det er viktig å få fram, ble det sagt, at høyere utdanning ut fra et rettferdighetsprinsipp, og rent faktiske muligheter, i større grad enn tidligere, bør kunne tilbys på steder med geografisk avstand til etablerte studiesteder. Det syntes med andre ord å være en samstemt oppfatning om at feltet er viktig.

Jeg satt igjen etter at arbeidet med den første oppgaven var gjennomført, med et inntrykk av at Prosjekt kompetansemotor traff godt som tilsvar på de utfordringer regionene i fylket stod overfor, men på noen områder var jeg forvirret.

Et spørsmål som reiste seg var blant annet arbeidsfordelingen mellom regionene og fylkeskommunen sentralt. Hvordan skal prosjektet vokse fram ”nedenfra”, fra mer lo-

kalt og kanskje primærkommunalt nivå? Og i hvor stor grad skal prosessene styres ”ovenfra” fra fylket? Her kom det fram synspunkter som gikk på at prosjektet må kunne åpne for regionale/lokale initiativer og tilpasninger, og at det må innpasses i allerede etablerte strukturer. Begrepet om ”én dør” ble blant annet drøftet. Grunnideen hos prosjektledelsen, var som nevnt, å jobbe ut fra en billedlig forestilling om at det burde utvikles én dør i hver region, som alle kjenner til, og som virker koordinerende for alle aktiviteter som har med voksenutdanning på høyere nivå å gjøre, og muligens også på andre nivåer. Bildet på hvordan denne døra skulle bli til, og om det i fysisk forstand også kunne være snakk om flere dører, ble fremhevet som uklart fra flere av deltakerne. Hvordan ser denne døra i praksis ut? Hva skal være innenfor? For å følge opp metaforen: Når døra og huset skal bygges, Hvem skal være med i det lokale snekkerlaget? Og hvem er egentlig byggherren? Skal én eksisterende aktør ha byggherrefunksjonen eller skal man lokalt satse på å la flere aktører gå sammen? Og hva skal fylkeskommunen sin rolle være videre i dette arbeidet?

Gruppene kom også inn på forholdet til utdanningsleverandørene. Det var forventninger om at fylkeskommunen har en aktiv rolle med tanke på nettverksbygging mot høgskole- og universitetsmiljøene. Prosjekt kompetansemotor betyr med andre ord også at tilbudssiden berøres. Spørsmål som reiste seg var hvor langt man hadde kommet i å tilrettelegge for fleksible utdanningstilbud utenfor campus.

Det siste samlende punktet som ble tatt opp var kommentarer og innspill som kan knyttes til selve innholdet innenfor døra/dørene. Her ble igjen begrepene møteplass, megler og motor (3m) brukt som ledetråder. Alle disse funksjonene ble berørt i gruppepresentasjonene. Man anså det som viktig at de lokale nivåene utviklet seg til populære og viktige møteplasser, at man burde arbeide med motivasjonsdimensjonen for å fremme betydningen av kompetanse, og at meglerfunksjonen kunne videreutvikles. For å få dette til forventet gruppene at prosjektledelsen skulle inneha en aktiv rolle. Også arbeid med kartlegging kom fram som et viktig moment ledelsen burde ta tak i.

Det neste steget i dialogkonferansen bestod i å bringe fokuset over på regionenes eget konkretiseringsarbeid. Prosjektledelsen hadde nå fått signaler fra deltakerne på konferansen om prosjektideen (mange av dem var regionale representanter i prosjektet, blant annet fra det etablerte OPUS-systemet). Nå skulle temaet spisses videre ved å se nærmere på hvordan regionene selv ville angripe prosjektets fokus på de tre innsatsområdene og ideen om 3m<sup>92</sup>. I den andre oppgaven ble det derfor spurt om hvem som skulle representere ”døra” lokalt, og hvordan man i hver region skulle samhandle for å få ”døra” på plass. Bidraget skulle være, som det eksplisitt ble formulert i oppgaveteksten, å fortelle hvordan man kunne arbeide lokalt for å få etablert det enkelte regionale studiesenteret. Intensjonen var å bringe ned abstraksjonsnivået i prosjektet, og fremme konkrete forslag til hva som måtte til for å få de lokale studiesentrene opp å gå.

I praksis viste det seg at det ikke var noen klarhet om hvem som skulle være de relevante aktørene i regionen. Konklusjonen var at noen miljøer enten måtte velges ut fra fylkeskommunen, eller selv ta initiativ til å håndtere oppgaven med å lage et system for voksnes læring lokalt. Det forslaget som hyppigst kom frem var å satse på OPUS i hver enkelt region som forvalter og koordinator av de regionale prosjektene. Dette var i tråd med tankegangen prosjektledelsen selv la opp til. Hvordan dette konkret skulle la seg gjennomføre kom det ingen konkrete forslag om. En mulig årsak kan være at det på dette tidspunktet fremdeles rådde usikkerhet med hensyn til hva som egentlig skulle bygges i hver region. Det ble også uttrykt usikkerhet om den ene ”døra” var noe som skulle tolkes bokstavelig, eller om det kunne være bedre å forestille seg at hvert regionsenter eller studiesenter skulle ha flere ”dører”, ut fra et mer rendyrket nærhetsprinsipp siden hver enkelt region består av flere lokale (kommunale) sentre, ofte med store geografiske avstander.

---

<sup>92</sup> Fullstendig deltakerliste (med navn og virksomheter) er vedlagt rapporten ”Prosjekt kompetansemotor: Rapport fra Dialogkonferansen 5.- 6.12.2006 (Oppland fylkeskommune/Universitetet i Tromsø,U-vett 2007).

I den tredje og siste oppgaven ble som nevnt fokus rettet mot samarbeidsformer. En grunnleggende idé med prosjektet var nettverksdimensjonen. Det ble ansett at utdanningstilbud på høyere nivå trenger tilstrømming av studenter av en viss størrelse for at studier kan la seg gjennomføre. Å skape en regionovergripende koordinering av prosjektene ble derfor viktig. Heller ikke her kom det frem forslag til endelige løsninger, men en rekke tanker ble lansert. Det ble uttrykt enighet om at samarbeidet regionene imellom må finne sin form i et formalisert avtaleverk, og at det må arbeides for en felles studiekatalog for hele nettverket. Det måtte videre gjøres felles markedsanalyser med hensyn til krav og behov for utdanning i de enkelte regionene. Noen av deltakerne var også tydelig på at alt arbeid som fellesskapet hadde interesse av, måtte koordineres fra fylkeskommunen sentralt. Et eksempel var forslag om å etablere et felles nettsted som fylkeskommunen burde finansiere og drifte.

Konklusjonene i vår dialogkonferanserapport var at prosjektet fremdeles manglet en rekke avklaringer. Det var tydelig at oppgavene deltakerne arbeidet med, når jeg vurderer de retrospektivt, kanskje foregrep begivenhetenes gang noe. Svarene bærer preg av tautologiske trekk, ved at de på sett og vis betegnet problemstillingene som ble reist. De bekreftet den tematiske relevansen, men brakte dem ikke så mye videre. Men som aksjonsform fikk konferansen prosjektdeltakerne til å reflektere over prosjektets videre innretting med hensyn til hvem som skulle styre det i den ønskede retningen. En ovenfra-, en nedenfra-, og en miksmodell ble, som et resultat av refleksjonen, presentert i prosjektrapporten som vi skrev tilbake til prosjektet.

I ovenframodellen vektla vi fylkets sentrale ledelse som viktigst for realiseringen av prosjektet. Her tar fylkeskommunen et selvstendig ansvar for å få på plass de lokale/regionale organisasjonene. Med utgangspunkt i det eksisterende arbeidet må de finne fram til egnede kompetansepersoner som kan tilsettes for å lede prosjektet fram på lokalt nivå. På en lignende måte som at fylkeskommunen har et ansvar for de videregående skolene, tar de med denne modellen et grep om å bygge de lokale studiesentrene. Modellen kan i rendyrket form ha sine fordeler og ulemper. Styringspotensialet vil

kunne øke med en slik tilnærming. Fylkeskommunen kan styre prosjektet på mer selvstendig basis og bygge opp organisatoriske enheter med en klar fylkespolitisk forankring. Ankepunkter er at de lokale aktørene kan bli mer passive, at mangel på lokalt eierskap til prosjektet vil kunne redusere det lokale engasjementet, og derav viljen til å investere i prosjektet, økonomisk og personellmessig.

I den andre modellen ble derfor initiativene nedenfra vektlagt. Fylkeskommunen sin funksjon blir å legge til rette for at initiativene kan få den støtten som trengs. *Nedenframmodellen* tar i større grad hensyn til de etablerte strukturene. Lokale aktører må aktiviseres og selv utvikle sine strategier. Modellen styrker ivaretagelsen av de lokale interessene i prosjektet og bygger på frivillig deltakelse og autonomi. En sentral utfordring kan bli arbeidet med å bringe de eksisterende prosjektene videre i den retningen fylkeskommunen ønsker. Det vil si at den lokale autonomien kan virke hemmende i forhold til initieringen og driften av prosjektet. En eventuell rendyrket satsning på en nedenframmodell påkaller derfor en nokså stram kontraktsbasert regulering i forhold til konkretiseringer av hvilke mål prosjektet skal innfri.

Den tredje modellen beskrives som en miks mellom de to forutnevnte. Den ble døpt *kombinasjonsmodellen*. Vi mente at den var den mest beskrivende for strategien prosjektledelsen hadde fulgt i den initierende fasen av Prosjekt kompetansemotor. Det gjelder å fortsette det igangsatte arbeidet, men med en ytterligere spissing mot å få prosjektene i regionene operative. Modellen bygger på et nært og åpent samarbeid partene imellom, der særlig barrierer for prosjektets framdrift burde bli kommunisert så tidlig og godt som mulig til alle deltakere.

Ved konferansens avslutning ble den videre driften av prosjektet gjennomgått av prosjektlederen. Prosjektlederen understreket at prosjektet vil legge opp til at det er regionene selv som skal løse sine problemer, og at fylkeskommunen skal støtte regionene i dette arbeidet, og ikke lede det.

Det framkom at forståelsen av prosjektet på ingen måte var omforent. I løpet av dialogkonferansens to dager er det tydelig for meg at balansen mellom graden av styring fra fylkeskommunen sentralt, og innslaget av lokal autonomi er uklar. Flere av de regionale aktørene, særlig de som tilhører OPUS-systemet, var usikker på hva slags dimensjoner i prosjektet som kunne anses som nye, versus de som allerede menes å være ivaretatt i de eksisterende strukturene. De mener at prosjektet til en viss grad slo inn ”åpne dører”, og at nye momenter måtte klargjøres bedre. Ikke minst ble det fokusert på den finansielle dimensjonen i prosjektet. Nye oppgaver betyr økte utgifter og flere regionale aktører uttrykte bekymring om hvordan prosjektet lokalt skal finansieres. Prosjektlederen viser til at det er satt av midler til å få prosjektet aktivert, men at initiativene og analysene av de lokale behovene må være av en kvalitet som gjør det mulig for fylkeskommunen sentralt å understøtte de lokale initiativene finansielt.

Jeg opplever, som tilhører til diskusjonene som oppstod, at deltakerne forstod prosjektet på forskjellige måter. Fylket hadde inntatt en pådriverrolle, satt seg inn i forskningsfronten på feltet, og forsøkt å designe et prosjekt med utgangspunkt i avdekte behov om å få etablert et bedre system for voksnes læring i Opplands regioner. Deltakerne ga uttrykk for at de kom til et bord som var dekket, og at ideen prosjektet kretset rundt, i for liten grad hadde tatt inn over seg praksishverdagen i regionene. De føler autonomien sin truet. Prosjektledelsen på sin side sliter med å forstå at den håndrekningen fylkeskommunen har tatt initiativ til, ikke blir møtt med (helt) åpne armer.

Når det i tillegg er slik at prosjektledelsen kommer fra en annen etat i fylket (rådmannsledelsen) enn den OPUS-systemet er forankret i (avdeling for videregående opplæring), er det med på å komplisere prosjektet. Dette har med selve organiseringen å gjøre. Formen bryter med gjeldende institusjonelle rammer, og skaper usikkerhet knyttet til flere forhold. I samtaler jeg har med OPUS-aktører kommer det frem at de synes at prosjektledelsen så langt mangler en god nok forståelse for både oppgavene og rammebetingelsene det eksisterende OPUS-systemet driver sin virksomhet under.



En annen dimensjon er eierskapet til høyere utdanning. At fylkeskommunen ønsker å bygge en desentralisert struktur for voksnes læring, der utgangspunktet er høyere utdanning, byr på utfordringer siden fylkeskommunens ansvarsområde er den videregående utdanningen. Dette er kontroverser som det åpenbart ble behov for å avklare. Stemningen oppleves som noe betent på dette tidspunktet. Det er stor enighet om at prosjektet burde ha livets rett, men forståelsen av hvordan det organisatorisk burde finne sin form, spriker da julen 2006 er i ferd med å ringes inn. Dette handler om systemutviklingen, og det er tydelig at nye runder må til før prosjektet når en omforent forståelse av dets innretning. Med hensyn til de andre innsatsområdene, studieutvikling og politikkutforming, så kom disse i skyggen av selve organisasjonsbyggingen på dialogkonferansen, naturlig nok, siden konferansen i liten grad fanget opp disse dimensjonene.

## **Idéhåndteringen våren og sommeren 2007**

Arbeidet fortsetter ut over våren 2007. Møtoreferater fra styringsgruppen avspeiler den løpende kontinuiteten i prosjektet. Konkrete partnerskapsavtaler med forskjellige interessenter, blant annet med Nav, kom på plass. I tillegg ble det arbeidet med studier innenfor bestemte satsningsområder, blant annet bygningsvern og reiseliv.

Høsten 2006 hadde fylkeskommunen utviklet en egen reiselivsstrategi og satsning på kompetansehevende tiltak var et av fokusområdene i strategien. Dette ble koblet til Prosjekt kompetansemotor, som da satte i gang med tiltak rettet mot reiselivsnæringen. I tillegg til konkrete tiltak fortsatte prosjektledelsen med å bearbeide innholdsdimensjonene i begrepet 3m. I et notat til et styringsgruppemøte (30.april 2007), presiserer prosjektlederen, med referanse til Grepperud, at det må arbeides videre med funksjonene i 3m. *"Grepperud har anbefalt etablering av 3 funksjoner for å kunne lage et system for voksnes læring"*. Det skrives at de har kommet godt i gang med motorarbeidet, og at det fremover bør fokuseres på meklerfunksjonen. Meklerfunksjonen presiseres nå til å ha fire innholdskomponenter:

- Kartlegge/fange opp relevante behov
- Forhandle med utdanningsinstitusjoner om igangsetting av opplæring
- Informere aktuelle målgrupper om tilbudene
- Sikre at utdanningstilbudene administrativt gjennomføres etter planen

Prosjektlederen ser for seg at de lokale/regionale aktørene skal kartlegge og innhente behov for utdanning, mens fylkeskommunen sentralt skal fungere som koordinerende innstans, det vil si at innmeldte behov skal samordnes slik at man ser utdanningsbehovene i de enkelte regionene i helhet. Meglerfunksjonen begynte å ta praktisk form ved at man forsøker å dele oppgavene mellom de ulike aktørene. Utfordringen består i å få alle megleraktørene, (høgskolene, fagskolen, studieforbundene, OPUS-systemet) til å fungere mer samordnet.

Motorfunksjonen skulle forvaltes av de opprettede regionale utviklingsgruppene samt av den sentrale prosjektledelsen og prosjektgruppen. Det har også nå blitt opprettet en egen utviklingsgruppe som så nærmere på motorfunksjonen. Denne var sammensatt av lederne for de regionale utviklingsgruppene i de enkelte regionene, men denne ble som nevnt slått sammen med prosjektgruppen på grunn av kapasitetsproblemer.

Med hensyn til møteplassdimensjonen er ideen om ”én dør” nå godt befestet. Innsatsen rettes mot å få de fire regionale utviklingsgruppene ordentlig i gang (Valdres, Nord-Gudbrandsdalen, Midt-Gudbrandsdalen og på Hadeland). Disse blir bredt sammensatt med medlemmer fra OPUS-systemet, bibliotekene, kommunene, arbeidslivet og Nav. De får i oppdrag å lage lokale handlingsplaner basert på 3m<sup>93</sup>.

De får i mandat å finne lokale svar på følgende spørsmål:

- Status for voksnes læring i egen region på alle nivåer året 2006 i form av å kartlegge utdanningstilbøyeligheten og aktiviteten
- Avklare regionens ambisjoner med hensyn til voksnes læring

---

<sup>93</sup> Fremstillingen her er basert på intervjuer og samtaler jeg har hatt med prosjektledelsen, samt skriftlige kilder knyttet til beskrivelser av statusen i prosjektet sommeren 2007, primært Fylkestingssak 32/07.

- Utrede plasseringen av ”døra”
- Utrede selve møteplassfunksjonen
- Utvikle måter å innhente behov for opplæring på hos enkeltpersoner, grupper og bedrifter

Spørsmålene ble gjennomgått på den neste større prosjektsamlingen som ble arrangert 19.juni 2007. Samtidig med samlingen ble Prosjekt kompetansemotor behandlet som en egen fylkestingssak (sak 32/07) som prosjektledelsen hadde arbeidet frem i løpet av våren 2007. Denne ble fremmet som en egen handlingsplan for voksnes læring i fylket, og tok utgangspunkt i prosjektet. Handlingsplanen summerte opp hovedlinjene i prosjektet så langt, og la opp til seks strategiske innsatsområder for fylket, områder som pekte tilbake på prosjektets hovedidé, å gjøre høyere utdanning til et virkemiddel/verktøy for samfunnsutvikling på alle nivåer i Opplandsregionene. Videre skrives det at det skal satses på å utvikle et nettverk/partnerskap for voksnes læring, en helhetlig modell for voksnes læring etter ”én-dør-prinsippet”, og at det skal utvikles og etableres et system for forutsigbare og fleksible/desentrale studietilbud i alle regionene. Det skal også arbeides med å utvikle stimuleringsordninger for å få flere voksne inn i høyere utdanning. Til sist nevnes det at Oppland skal være et pilotfylke for satsningen, og at de derfor skal påvirke de nasjonale føringene og rammevilkårene for voksnes læring.

Fylkestingssaken befestet, og bidro til, at prosjektet fikk en solid politisk legitimering i fylkeskommunen. Handlingsplanen representerer som en fylkestingssak en videreføring av Fylkesutvalgets vedtak i sak 53/06. Fremdeles er prosjektet sterkt forankret til 3m, og det skrives eksplisitt at forskning viser at disse tre funksjonene er avgjørende for å få til et regionalt kompetanseløft. 3m i praksis er verktøyet som vil gjøre vei i vellinga. De tre innsatsområdene skrives inn, og fokus holdes på utdanning på høyere nivå.

Prosjektsamlingen, den 19.juni, skulle summere opp konkretiseringsarbeidet i prosjektet. Jeg deltok selv på samlingen for å samle inn data. I tillegg skrev jeg tilbake en rapport til prosjektledelsen, der jeg refererer fremleggene og samtalene og summerer mine inntrykk fra samlingen. Fremstillingen nedenfor fra samlingen er i hovedsak basert på

dette materialet. Rapporten jeg skrev utgjør et fundament for min egen konstruksjon av hvordan jeg på dette tidspunktet forstod prosjektet.

Hovedtemaet for samlingen var arbeidet i de regionale utviklingsgruppene utenfor by-regionene. I alt 24 personer var med. Gruppene som kom fra de ulike regionene hadde på forhånd fått spørsmål de forberedte innlegg på. De ble spurt om hvordan de hadde forstått sitt eget mandat, om statusen i eget arbeid, sitt ambisjonsnivå, om hvordan de kunne tenke seg en konkretisering av ”husets” innhold, og også om tanker som handlet om nettverksbyggingen i egen region, særlig i forhold til prosjektets kommunale forankring. På samlingen la de regionale gruppene fram sine refleksjoner knyttet til disse spørsmålene. Svarene de ga avbilder statusen i prosjektet sommeren 2007, og jeg lar de derfor være inngangen til min redegjørelse av prosjektets situasjon på dette tidspunktet.

### *Valdres*

Første gruppe ut var fra Valdresregionen. I Valdres forsøkte de å få fram en oversikt over kompetansesituasjonen i regionen. Materialet ble samlet inn ved hjelp av e-post og brev. De beskriver et prosjekt som synes å være godt i gang i regionen ved at de kan bygge videre på eksisterende aktiviteter, primært det som så langt har foregått i regi av OPUS. Med hensyn til innholdet i ”huset”, så beskrives dette til å være  $\frac{3}{4}$  dels ferdig. De er også på dette tidspunktet i dialog med Nav og regionens bibliotek.

De beskriver problemer knyttet til å få opp et stabilt utdanningstilbud i regionen. For å bøte på dette har Valdres inngått en avtale med det landsomfattende studiesenternettverket Studiesenteret.no. I praksis tar det form ved at kommunene i Valdres, ved å kjøpe seg inn i nettverket, får medlemskap i det. De mener at grepet vil sikre mer stabil og forutsigbar tilgang på høyere utdanning. En annen utfordring er det som beskrives som en lokal mangel på motivasjon for å ta høyere utdanning, noe som speiles i at etterspørselen etter høyere utdanning er lavere enn hva de selv mener den burde være. Her gjenstår det mye arbeid.

En utfordring de bruker mye tid på er å få kompetanse på den kommunale dagsorden og skape engasjement om dette. De ser her koblinger til Nav og næringshagens rolle i det lokale kompetansearbeidet. Det beskrives igjen som et problem at det lokale næringslivet i liten grad er opptatt kompetanseutvikling. Årsaken mener de i hovedsak ligger i at arbeidsmarkedet er bra, og at det i regionen er liten arbeidsledighet og derav motivasjon for å ta utdanning eller mer utdanning.

Med hensyn til konkret innsats byr motivasjonsbristen på utfordringer. De ser et lavt engasjement, og mener at kommunene for det meste er opptatt av å ivareta sine tradisjonelle oppgaver. Det gjør det problematisk, sies det, å kommunisere Prosjekt kompetansemotor, fordi dette oppleves som langsiktig, og med et forholdsvis høyt abstraksjonsnivå. Det uttrykkes usikkerhet om hva fylkeskommunen vil bidra med, og regionen selv vet ikke helt selv hvordan de skal operasjonalisere prosjektet. Det poengteres blant annet at formannskapene i regionens kommuner knapt har hørt om prosjektet. I en kommentar til innlegget poengteres det fra Gunnar Grepperud, som deltok på seminaret, at det er viktig at ideen er operasjonalisert, før man setter seg sammen i en felles fysisk struktur i regionen. Poenget er, sier han, at de som blir med inn bak ”den felles døra”, må kjenne sin rolle innenfor den.

### *Midt-Gudbrandsdalen*

I Midt-Gudbrandsdalen tilkjennegis det at man ikke er så alt for imponert over eget arbeid så langt, men at initiativet som fylkeskommunen med Prosjekt Kompetansemotor har tatt, er viktig. Fra regionens side kan det se ut som at prosjektet med alle dets begreper ikke har blitt bearbeidet godt nok. Årsaken beskrives til å være ressursmangel. Det har vært en del forvirring som ikke har blitt ordentlig avklart, og prosjektets suksess står og faller på hvor flinke de lokale aktørene er (i OPUS). Det sies fra Midt-Gudbrandsdalen at det er viktig at OPUS kan få finansiert en hel stilling til videreføring av arbeidet slik at oppgaven ikke blir en salderingspost man gjør ved siden av de daglige oppgavene. Videre vektlegges det å få på plass en dreiebok som kan gi retning i hva som konkret skal gjøres, og i hvilken rekkefølge det er naturlig å ta tak i ting på.

Det blir anskueliggjort at det må jobbes mer konkret med studietilbud tilpasset de behovene som allerede eksisterer i regionen. Her er de særlig opptatt av håndverktradisjonene, og en satsning på å kompetanseheve reiselivsnæringen i regionen.

### *Nord-Gudbrandsdalen*

Nord-Gudbrandsdalen legger i sin fremstilling vekt på å få frem sin egen historie innenfor studiesenterfeltet. De viser til at høghskolen på Lillehammer allerede i 1993 bidro til at det ble etablert et lokalt studiesenter i Vågå kommune som etter hvert har blitt en del av det lokale OPUS-systemet der. De beskriver sin egen aktivitet som lik den som Prosjekt kompetansemotor ønsker å initiere. De har allerede hus for voksnes læring, og her er OPUS en sentral aktør. De vektlegger at det er viktig å tenke regionalt, og at huset, som ligger i sentrum av Otta, må ta inn over seg at de skal være en aktør for hele regionen, og at arbeidet må forankres til Regionrådet for Nord-Gudbrandsdalen. Det vises til at Regionrådet selv har satt kompetanseutvikling på dagsordenen, og det lokale OPUS-systemet ser seg selv som en forvalter av innsatsområdet, men i et samarbeid med aktører som NAV, og den regionale bibliotekstrukturen.

Med hensyn til prosjektets ambisjoner sies det at tradisjonene innenfor feltet er svake og at arbeidet med studiesentertenkningen fremdeles står i startgropa. Her etterlyser de videre styringssignaler fra fylket sentralt. Hva som for eksempel skal være kommersielt drevne, og mer offentlig finansierte aktiviteter, må avklares. Med tanke på videre arbeid ser de et klart behov for å styrke regionens behov for en struktur knyttet til karriereveiledning. De tenker i den sammenhengen å få på plass et lokalt karrieresenter som en del av huset.

Med hensyn til forståelsen av egen situasjon kom det flere utdypninger. Det ble fremhevet at det, som for flere andre steder, er en utfordring at kvinner tar mer utdanning enn menn, og at dette over tid antas å gi en del demografiske og kanskje også kulturelle utfordringer. Dette mente de hadde med den viktigste komponenten i prosjektet å gjøre, som de beskrev den til, å få motorfunksjonen i 3m i gang. De var av en klar opp-

fatning av at det finnes stor studielyst i regionen, men at de må bli flinkere å møte de som er står i startgropa og kan være potensielle studenter med lokal tilhørighet til regionen. Dette handler om at det må utvikles en mer profesjonalisert holdning til hvordan man skal skape gode lokale arenaer for både karriereveiledning og utdanning. I denne sammenhengen ønsket de Nav klarere inn som en del av prosjektet.

Med tanke på tilbudssiden har Nord-Gudbrandsdalen koblet seg til Studiesenteret.no. De anser dette som en løsning for å få på plass en studieportefølje med større bredde i regionen. De beskriver helsefagtilbudene som gode, men mangler en robust tilbudsstruktur innenfor andre fagområder. Det rapporteres videre om en velvilje til prosjektet lokalt, ved at OPUS har fått startfinansiering fra det lokale næringslivet inn i prosjektet på 400 000,-.

Grepperud stilte spørsmål til Nord-Gudbrandsdalen om fordelingsansvaret mellom ulike lokale aktører, siden mange var nevnt i fremlegget. Hvem skal ha et hovedansvar for å bringe prosjektet videre? Det sies at det er flere utfordringer, men det som kanskje er den største utfordringen er at finansieringen ikke er klargjort. Når det blir snakk om stillingshjemler og plasseringer er det full kamp mellom stedene. Jeg aner uklareheter med hensyn til styringsdimensjonen i prosjektet, om hvem som skal delta, og hvilke forpliktelser deltakelsen impliserer. Dette nevnes som viktige momenter å ta tak i, i Nord-Gudbrandsdalen.

### *Hadeland*

Fra Hadeland reflekteres det over hvor de ønsker å være 5 år fram i tid og hvordan de med drahjelp fra Prosjekt kompetansemotor skal klare å komme dit. De tolker prosjektet til å handle om å utvikle og legge til rette for fleksibel desentralisert utdanning tilrettelagt for arbeidslivet, og den enkeltes behov i egen region. Utdanningsnivået i regionen skal være på landsgjennomsnittet i 2015 for personer over 25 år med høyere utdanning, noe de beskriver som sin hovedmålsetning. Instrumentene for å få dette til er flere. De ønsker å skaffe til veie en oversikt over kompetanselandskapets beskaffenhet,

og skape et miljø for høyere utdanning i egen region. Også Hadeland kommer inn på veilednings- og rådgivningsdimensjonen på samlingen. De mener at det må rettes innsats inn mot dette temaet på en mer systematisk måte på videregående skoles nivå, og at lærerne må få styrket sin veiledningskompetanse.

På ”byggefronten” snakker de om muligheten prosjektet gir med hensyn til å få skapt et regionalt hus for voksnes læring, i form av et læringscenter. De lanserer i denne sammenhengen ideen om at det må inngå et karrieresenter i huset der både Nav og OPUS bør få fremtredende funksjoner.

Konklusjonen blir at OPUS Hadeland må videreutvikles til *et regionalt senter for voksnes læring*. De ønsker å reddyke en identitet i samarbeid med andre aktører. Folk på Hadeland må vite hva som skjer i huset. Kompetanse og økonomi til å drifte huset må være på plass. Studiesenterfasiliteter må være på plass. Det må satses på studieveiledning også. De ser for seg at de i første omgang må satse på å bygge opp én sentral enhet i regionen, og tettstedene som i den sammenheng nevnes er Gran og Lunner. Noen nærmere avklaringer gis ikke.

#### *Gjøvik/Toten- og Lillehammerregionene*

De to byregionene i Oppland deltok også på samlingen selv om de i Prosjekt kompetansemotor i denne fasen av prosjektet i liten grad var blitt aktivert. De la fram noen tanker om hvordan arbeidet skulle initieres, og pekte på særlige utfordringer i sine egne regioner. Gjøvikregionen beskrev den største utfordringen å være å få prosjektideen forankret på det lokalpolitiske nivået. Relasjonen til næringslivet ble sett på som god i motsetning til det kommunale engasjementet. Fra Lillehammer rapporteres det et noe annerledes bilde. Her er det nettopp relasjonene til næringslivet OPUS føler må styrkes. OPUS sin sentrale beliggenhet i Lillehammer sentrum bør utnyttes bedre, og regionens kompaktet (i geografisk forstand) er noe som taler for at det bør kunne utvikles tettere koblinger mellom utdanningsystemene, og arbeids- og næringslivet lokalt.



### *Forskerkommentarer*

Når alle regionene hadde gjennomgått og reflektert over egen fikk Grepperud og Roos, som også deltok på samlingen, i oppgave å kommentere innleggende. Roos drar veksler på situasjonen i Sverige og reflekterer over eierskapsdimensjonen slik den trer frem i svenske praksiser, versus bildet hun opplever avtegnet i Oppland. I Sverige har kommunenivået fått en sentral plass i studiesenterlandskapet. Det er kommunene som forvalter den voksne befolkningen innenfor opplæringsfeltet. Hun etterlyser, slik jeg oppfatter henne, en beskrivelse av hvordan prosjektet skal forankres kommunalt, en forankring som synes nokså fraværende i Oppland. Her er det fylkeskommunen som har hånden på rattet, og hun ser utfordringer med dette. Intensjonen med studiesentre er, sier hun, at de skal være en lokal ressurs, der en ved hjelp av utdanning skal bidra til lokalsamfunnsutvikling. Da må kommunene komme langt tydeligere på banen. Hun oppfatter at dette som en organisatorisk utfordring. Fylkeskommunen bør i større grad forsøke å forankre prosjektideen på et primærkommunalt politisk-administrativt nivå.

Grepperud følger opp med å vise til at ingen oppdrag blir løst ved å bygge ”dører” alene. Bak dørene må det være et innhold som oppfattes som legitimt og nyttig. For Grepperud betyr en dør først og fremst et uttrykk for helhet og sammenheng i hvordan man ser på innretningen av tiltak knyttet til lokal kunnskaps- og kompetanseutvikling. Man må ha blikk for alle momenter i arbeidet med å utvikle voksnes læring. Han peker på fire avgjørende faktorer.

For det første fremhever han *kompetansen* hos de som skal drive prosjektet fram som viktig. Han sier at: ”*Et viktig premiss er at man må ha kompetanse om kompetanse*”. Resonnementet hans er som følger. Han vektlegger først at Oppland fylke over år, helt siden satsningen fram mot arrangementet av de olympiske leker i 1994, har forsøkt å vitalisere kunnskapsdimensjonen i sine regioner. Men som statistikken viser, har tiltakene ikke vært særlig vellykket. Gapet mellom Oppland og landet for øvrig er stabilt. Hvis det skal skje noe med voksnes læring i regionene, er budskapet fra Grepperud at det må skje på andre og nye måter. Det må fremelskes en forståelse i regionen av at

læring ikke lengre er noe som foregår bare på de etablerte skoleinstitusjonene. Det må ses etter nye måter å skape utdanning/læring på. Dette betinger at de som skal arbeide med kompetanse ser betydningen av at de selv kvalifiserer seg for dette arbeidet. Hvis ikke, frykter Grepperud at det er det de oppgatte stiene som vil følges. Som nevnt leder disse ikke frem til de gode nye løsningene, understreker han. I stedet bidrar de til å konsolidere det etablerte. Dette betyr noe for hvordan man tenker kompetanse i forhold til de som skal være ansvarlig for veilednings- og karriereveiledningsarbeid. Han spør retorisk om det kan være et poeng å hente ideer fra England, der man har hatt suksess med å fokusere på familiene i stedet for enkeltindividet når karriereveiledning skal rammes inn i nye former. Han vektlegger at et prosjekt som nettopp Prosjekt kompetansemotor må ha kompetanse til å tørre og til å gjøre noe nytt, og finne seg frisoner der man tester ut nye tilnærminger.

Det andre momentet Grepperud fremhever går i inngrep med et stadig tilbakevendende tema i form av *økonomi*. Hovedutfordringen med økonomidimensjonen er synet på forholdet mellom utdanning og marked. I Norge er det ingen tradisjon eller kultur for å se på utdanning som marked. Dermed er utdanningens finansielle plattform allerede i utgangspunktet svekket. Likevel er det aktører som tror på at utdanning kan bety inntekter, noe Grepperud beskriver som naivt. Han mener at det i forhold til voksnes læring må finnes en type offentlig grunnfinansiering, siden få vil betale for det som i økonomisk kortsiktig forstand fremstår mer som en utgiftspost enn som en investering. Det er åpenbart at det må ligge en basisøkonomi til stede for at man skal få noe av institusjonsbyggingen til. Grepperud adresserer dette som et viktig omdreiningspunkt for prosjektledelsen, og mener dette peker tilbake på det innsatsområdet som har med systembygging å gjøre.

Det tredje poenget til Grepperud er fokuset på en samarbeidsdimensjon. Dette forholdet er godt kommunisert i prosjektet, men håndteringen av hva et slikt samarbeid skal handle om blir etterlyst. Grepperud ser at det i praksis ofte er slik at man ser på hverandres innsats som en trussel. Han refererer til situasjonen i Sverige, der det har vært

et problem at ulike steder har jobbet for å berede grunnen for sin egen virksomhet gjennom konkurranse med andre. Men hva er det som skal skape fellesskapet, og at man sammen kan utvikle hverandre? I Sverige må ulike parter ha lært seg å tenke nytt. Der har de kommet lengre med å bryte ned den mer tradisjonelle tenkemåten som bygger skott mellom utdanningssystemets og dets omgivelser. Han refererer til at flere universiteter i Sverige har tatt et tydeligere tak i sin regionale oppgave enn hva tilfellet er i Norge. Et tydelig eksempel på det har vært Universitetet i Umeå sin satsning på selv å bidra tungt inn i etableringen av et studiesenterlandskap i egen region. Utfordringen med samarbeid er at alle snakker bra om det, men at man når det kommer til stykket ikke klarer å få dette til i praksis. Eksempler på små steder der aktører i et svært begrenset marked leverer det alle føler er trygt og etterspurt. Grepperud trekker profesjonsutdanningene frem som eksempler. For å komme videre med tanke på kunnskapsutvikling rettet mot næringslivet må studiesenterideen settes på dagsorden på en helt annen måte enn frem til nå. Sånn sett kommuniserer han inn en klar tro på at studiesenteret, og den tilhørende institusjonsbyggingen i dette feltet har noe for seg.

Det fjerde momentet som trekkes frem, er at studiesentre må fungere som en integrert del av kommunens øverste politiske/administrative ledelse. I Sverige er det kommunalråden (rådmannen) som er øverste leder for denne virksomheten. Den er med andre ord integrert som noe mer enn bare noe som tilhører utdanningssektoren (som dermed er integrert som noe tverrfaglig). Sånn sett understøtter Grepperud den valgte organisasjonsmodellen i Prosjekt Kompetansemotor der nettopp fylkets øverste administrative ledelse selv tar et hovedgrep om ideen. Men han sier at dette må kommuniseres tydelig ut, også med vekt på å skape en felles forståelse for hvorfor dette er viktig. Grepperud advarer samtidig mot at studiesenterideen, så snart den finner sin form som praksis, vil være selvlegitimerende. Han sier at den store utfordringen i Sverige i ettertiden nettopp har vært at politikere har viet ideen en alt for sporadisk oppmerksomhet. Det har tidvis ført til at studiesenterpraksiser i Sverige aldri har klart å få en posisjon på linje med det etablerte systemet for høyere utdanning.

Roos utdypet erfaringene fra Sverige ved å poengtere at det her nå utvikles mer horisontale organisasjoner der de ulike utdanningssystemene kommer inn i et fellesskap med hensyn til nivåer. Det ses nå mer tverrfaglig på hva den voksne student har behov for, både med hensyn til innholdet i utdanningen, og den pedagogiske tilretteleggingen av den.

### ***Fra visjon til handling***

Seminaret kan oppsummeres ved hjelp av headingen ”fra visjon til handling”. Et forslag for å få brakt permanent inn i prosjektet ble gitt av Grepperud, ved at han kom med anbefalinger om at fylkeskommunen burde ta et initiativ om å lage et nettverk som kunne bygge på mange av de samme premissene som U-vett sitt ViN-nettverk. Han fremhever at universitetet som en utdanningsinstitusjon har tatt et initiativ til å invitere åtte regionale studiesentre inn i et felles nettverk. Universitetet er den aktøren som har tatt initiativet for å kvalifisere dette nettverket, og det understrekes fra Grepperud sin side at dette ikke er gjort for at man skal monopolisere det, men bruke det som en utviklingsarena der en gjennom studier til deltakerne, seminarer og lignende, skal fange opp så mange sider som mulig knyttet til de utfordringer og muligheter studiesenterideen fremover vil føre med seg. Dette inkluderer ikke minst alle de teknologiske endringene feltet allerede preges av, og fremover vil komme til utvikles i takt med. Budskapet som rettes mot Prosjekt kompetansemotor er altså en idé om at de også her må skape et varig og forpliktende samarbeid aktørene imellom.

Seminaret følges opp, og nye initiativer kommer fra prosjektledelsen basert på innspillene som seminaret brakte med seg. Det ble lagt vekt på at prosjektet måtte forankres sterkere lokalt. Prosjektledelsen konkluderte med at Nord-Gudbrandsdalen og Hadeland syntes å ha kommet lengst med hensyn til den lokale initieringen. De fikk derfor status som piloter i prosjektet. Samtidig ble det poengtert av prosjektledelsen at tiden var moden for i større grad å aktivere byregionene.

## Idéhåndteringen høsten 2007

En rekke mindre og større aktiviteter ble igangsatt i løpet av høsten 2007. Det ble avholdt oppstartmøte med byregionene i august. Det ble avholdt møter i prosjektgruppene, i tillegg til flere styringsgruppemøter. Det ble også arrangert et møte med Studiesenteret.no som var kommet inn på tilbudssiden i Nord-Gudbrandsdalen. Studiesenteret.no kobles til Prosjekt kompetansemotor via aktørene i Nord-Gudbrandsdalen som på denne måten sikrer seg en studieportefølje inn i egen region. Det må samtidig understrekes at den sentrale prosjektledelsen i utgangspunktet ikke så på Studiesenteret.no som en sentral utdanningsleverandør. De arbeidet systematisk med å knytte regionens egne utdanningsinstitusjoner til prosjektet, høgskolene og fagskolen på Gjøvik. De hadde blant annet studier som tema på et såkalt bestillermøte som ble avholdt den 23.oktober<sup>94</sup>. Ingeniørutdanning, administrasjon og ledelse, økonomi og regnskap, handel, landbruk og skogbruk, psykisk helsearbeid på fagskolenivå, eldreomsorg, offentlig rett og helserett, sosionomutdanning, førskolelærerutdanning, lærerutdanning, engelsk, spansk, veiledningspedagogikk og grønn omsorg, er studietemaer som nevnes som relevante for Opplandsregionene å få på plass i tiden som kommer.

På møtet kommer det innspill fra Nav som trekker frem at de i Oppland hadde over 2400 personer på ulike kompetansehevede tiltak i 2007. Dette gjelder avklaringstiltak, kvalifisering, arbeidstrening, skjermet sysselsetting og utdanning på ulike nivå. NHO kom med innspill som handlet om hvordan studier bør organiseres. De fremhevet at studier må skreddersys næringslivets behov, både i forhold til form og innhold. Skolene i regionen kom også med innspill, høgskolene i Oppland, fagskolen på Gjøvik, Nav og Studiesenteret.no som også var blitt invitert med. Det ble fremhevet at det

---

<sup>94</sup> Jeg var ikke til stede på dette møtet. Jeg bruker sak 200704525-2 /026 som kilde her (Prosjekt Kompetansemotor - oppfølgingsnotat fra bestillermøte 23.10.2007), samt samtaler med prosjektleder om møtet.

allerede fantes en stor studieportefølje, og at denne stod klar til bruk, men at det samtidig var behov for en aktiv lokal tilrettelegging for studier. Studiesenteret.no fremhevet i den sammenhengen sin organisasjonsmodell med lokal tilstedeværelse. Senter for livslang læring (SELL) ved høgskolen i Lillehammer fremhevet også hvordan de blant annet jobbet med støtte fra Norgesuniversitetet (NUV) for å skape godt tilrettelagte desentraliserte studietilbud for reiselivsnæringen i regionen. Prosjektledelsen ved Prosjekt kompetansemotor presiserte sin rolle som koordinerende instans for prosjektet. De fremhevet en innsats rettet mot å:

- samordne og koordinere regionens utdanningsbehov
- formidle og markedsføre utdanningstilbud i samarbeid med tilbyderne
- rekruttere til utdanning, hovedfokus fag/høgskoleutdanning
- motivere og veilede individ, virksomhet og samfunn: Karriere, kartlegging, utnyttelse av kompetanse

Oppgavene vektla de som viktige å komme i gang med, i første omgang på pilotstedene Nord-Gudbrandsdalen og Hadeland. Prosjektledelsen understreket at Prosjekt kompetansemotors rolle og oppgave er å bidra til utvikling av fleksible/desentraliserte studietilbud for hele fylket i et samarbeid med høgskolene og fagskolen som har fått et hovedansvar.

De trekker frem at de regionale gruppene skal bidra til å:

- informere og veilede voksne om muligheter og rettigheter
- kartlegge og fange opp relevante utdanningsbehov fra personer, virksomheter og offentlige etater i egne regioner
- samordne og koordinere regionens utdanningsbehov med andre regioner
- formidle og markedsføre utdanningstilbud i samarbeid med tilbyderne
- rekruttere til utdanning, hovedfokus fag/høgskoleutdanning
- motivere og veilede individer, virksomheter og samfunn: Karriere, kartlegging, utnyttelse av kompetanse

Dette var stikkordene som ble brukt. Prosjektledelsen tildelte pilotregionene 250 000,- hver som en tilleggsbevilgning for å komme i gang med arbeidet.

## ***Biriseminaret***

Den kanskje største enkeltstående begivenheten høsten 2007 var gjennomføringen av en større prosjektsamling som ble arrangert på Biri kurs- og konferansesenter den 12. og 13. november. Her deltok alle de regionale utviklingsgruppene som nå hadde fått det operative ansvaret for å drive prosjektet frem ute i regionene. I tillegg var regionkoordinatorene og fylkesopplæringsjefen representert. Samlingens første dag ble viet til å sette prosjektet på dagsordenen i de to byregionene, Gjøvik og Lillehammer, mens det på den andre dagen ble fokusert på foreløpige prosjektresultater i de etablerte regionene.

I forarbeidene til samlingen hadde jeg en aktiv rolle med å bidra til å lage spørsmål regiongruppene skulle svare på. Jeg fokuserte på at de måtte presentere en statusgjennomgang med vekt på å identifisere barrierer, og tiltak for å overvinne barrierer de så i prosjektet. Dette var spørsmål regionene fikk i oppdrag å arbeide med som forberedelser til innlegg på samlingen. Jeg fikk også i oppdrag å legge fram mitt forskningsprosjekt som nå var i gang på dette tidspunktet, da med vekt på å lansere noen tanker om min forståelse av prosjektet så langt.

Samlingen åpnet med at prosjektleder, Oddbjørn Snøfugl, orienterte om prosjektets målsetninger og tanker om virkemidler for å nå målene. Han vektlegger igjen betydningen av som han sier, *”å få ideen om 3m på plass”*. Han beskriver den som et vilkår for at prosjektet skal kunne lykkes. Det fremmes en forståelse av at prosjektet fra nå av må bestå av klare nettverksbyggende aktiviteter. Det må utvikles forpliktende partnerskap og skapes felles løsninger i nettverket. Det ble også lagt frem synspunkter på hvordan de selv så for seg arbeid med kompetanseutviklende tiltak i regionene. De skisserte det de kalte for en *”modell for mottakstjenesten”*, der kartleggingsarbeid, karriereplanleggingsarbeid, og tilrettelegging av læringsveier trer frem som nøkkelbegreper. Regiongruppene ble utfordret med at de fremover måtte forsøke å ta tak i hvordan og hvor de lokale dørene skulle komme på plass, og videre hvordan man så for seg selve innholdsdimensjonen bak døra.

Regiongruppene presenterer sin gjennomgang av spørsmålene de fikk på forhånd<sup>95</sup>. Presentasjonene viser at det både er likheter og forskjeller. I Midt-Gudbrandsdalen har de ikke kommet ordentlig i gang fordi de har hatt en rekke omrokking med hensyn til sin egen bemanning, men en del konkrete utdanningsrelaterte tiltak har de nå fått satt på dagsordenen, blant annet et lederutviklingsprogram der kompetanse står i fokus. I Hadeland har prosjektet også hatt utfordringer knyttet til personellsituasjonen, men en rekke tiltak er likevel igangsatt. Dette handler om studier, blant annet et lederutviklingsprogram, men ikke minst har de i lys av prosjektet innplassert forsøk med å få på plass et karrieresenter i regionen. I Valdres arbeider de med interne omrokkinger i sitt OPUS-system, og har kommet kort i forhold til initiativene Prosjekt kompetansemotor representerer. I Nord-Gudbrandsdalen mener de at fylkesledelsens initiativer har satt fart på allerede etablerte tiltak i regionen, og sånn sett bidratt til sentrale nettverksbyggende aktiviteter.

Signalene fra regionene oppsummerer jeg til å være preget av en forståelseshorisont orientert mot *utnyttning* av etablerte systemer, mer enn som en orientering mot *utforskning* av nye løsninger. SELL beskriver blant annet seg selv som en etablert motor for regional kompetanseutvikling når prosjektledelsen bringer begrepet om 3m på banen. Byregionene forstås som robuste i den forstand at de allerede besitter en god kompetanserelatert infrastruktur, og at de derav agerer konserverende i forhold til ideen om 3m. Det hele synes å handle om bevisstgjøring og koordinering av funksjoner som allerede eksisterer.

Skal jeg trekke ut tre felles egenskaper i mer spisset form som synes å prege prosjektet rett før julen 2007, så kan det sammenfattes i tre stikkord. Det første er *forankring*. Det fremheves at prosjektet fra begynnelsen av har fokusert på betydningen av å knytte

---

<sup>95</sup> De regionale gruppene ledes på dette tidspunktet i Nord-Gudbrandsdalen av Tore Jan Killi, i Midt-Gudbrandsdalen av Lars Nyhus, i Valdres av Eivind Brenna, i Gjøvik/Toten av Torun Dotseth, i Lillehammerregionen av Mette Villand Reichelt og i Hadeland av John Kristiansen



fylkets satsning på høyere utdanning sammen i et overordnet nettverk. Dette handler om å etablere en felles kultur som verdsetter og oppmuntrer til at fylket i fremtiden skal kunne satse på kompetansehevede tiltak knyttet til betydningen av høyere utdanning. For å få dette til må prosjektet forankres og formaliseres ikke bare på fylkesnivå, men også ute i kommunene. Kommunene må, i samarbeid med fylkeskommunen, få et eierskap til det. Slik prosjektet fremstår nå opplever regionene det som et sideprosjekt som kommer i skyggen av de mer etablerte lokale institusjonene. Derav lanseres det et fokus på hvordan særlig ideen om 3m skal *forvaltes*, og finne sin mer håndgripelige form. Det lanseres i lys av denne betraktningen fra Nord-Gudbrandsdalen sin side en idé om at prosjektet bør sørge for at det øremerkes midler til regionale kompetanseprogram som kan bidra til å styrke den kommunale innsatsen i feltet. Dette bringer fokuset over på en tredje dimensjon. Den handler om *finansiering*. De lokale aktørene er av den oppfatning at måten man forsøker å bygge særlig OPUS-systemet om på, i for stor grad forventes å kunne skje i lys av de eksisterende økonomiske rammene. En stor satsning på å få på plass desentraliserte kompetansestrukturer påkaller en betydelig finansiell satsning.

Grepperud kommenterer på synspunktene med å vise til at det bør legges en betydelig framtidig innsats ned i feltet, og at man må være forsiktig med å fremstille situasjonen som tilfredsstillende. Han viser blant annet til at feltet voksnes læring i Norge har en svært stemoderlig posisjon. I forhold til sin egen akademiske posisjon viser han til at det så langt ikke finnes ett øremerket professorat i voksenpedagogikk i Norge, sammenlignet med Sverige som han på stående fot mener har over 20 professorer innenfor feltet.

Jeg følger dette opp ved å trekke begrepet ”institusjonalisering” inn i debatten som oppstår. Jeg beskriver situasjonen prosjektet står i som et institusjonaliseringsprosjekt, der målet fram i tid vil være å bringe studiesentre inn i en posisjon i det norske utdanningslandskapet som gir de den samme statusen som det øvrige utdanningssystemet i dag har. Jeg tenkte her på grunnskolene, de videregående skolene, og høgskole-, og

universitetssystemet. Det er den femte fasen i idémodellen jeg har i bakhodet mitt, når jeg spiller inn denne dimensjonen til forsamlingen. Hvordan skal studiesenterideen bli til et *institusjonalisert mønster* i Opplandsregionene?

Seminaret hadde på programmet en rekke innlegg fra noen utvalgte kommuner som snakket om hvordan de så Prosjekt kompetansemotor i sammenheng med egne lokale utfordringer. I Nord-Gudbrandsdalen fremhevet Ordføreren fra Vågå (Rune Øygarden), flere utfordringer. Han nevnte den store folketallsnedgangen her som kanskje den aller største. Tall fra 2007 viser at det i hans hjemkommune bare i løpet av dette året hadde blitt over 100 færre innbyggere. Dette relaterer han til mangel på interessante arbeidsplasser, der han trekker frem et eksempel fra medlemsbedriftene i IKT Norge der over 80 % av disse har sete i Oslo. Han spør retorisk om noen av disse kan flyttes til Nord-Gudbrandsdalen. Han viser til ett slikt eksempel der de har fått til noe. Det er etableringen av regnskapstjenester for ICA Norge AS, som har tilført kommunen flere arbeidsplasser. Han anser det i denne sammenhengen som et problem at de ikke har en godt utbygd struktur for høyere utdanning tilgjengelig i egen region, og at dette medfører at ungdom som tar videregående utdanning ofte må flytte ut av regionen når de skal ta høyere utdanning, og disse er det et problem å få tilbake til regionen.

Basert på min egen innsikt i-, og forståelse av prosjektet på dette tidspunktet, får jeg som nevnt i oppdrag å holde et innlegg på seminaret. Her legger jeg rammene for min forskningsmessige inngang fram i sin helhet. Avhandlingsplottet, å studere studiesenteret som en idé på reise, har kommet på plass og presenteres for første gang. Jeg fokuserer både på hva ideen har gjort med de praksiser som i Oppland har tatt form, og hva praksisene på sin side gjør med denne ideen. Både dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsprosessene har havnet under forskningslupen. Det er særlig den siste dimensjonen jeg nå vektlegger. Jeg retter en rekke retorisk orienterte spørsmål til seminardeltakerne som kan oppsummeres ved at jeg vier oppmerksomhet mot hva som i prosjektet fram til nå, hadde tatt form som mer materialiserte og konkrete praksiser. Årsaken var, slik jeg tolker prosjektet, et fremdeles høyt abstraksjonsnivå i det. Mange

ulike problemdefinisjoner var tatt med i det, og mangfoldet med virksomheter som var aktivert bidro til mange oppfatninger av hvordan prosjektet skulle finne sin konkrete form. Jeg registrerer samtidig at 3m nå anvendes flittig av deltakerne. Men det fremtrer klare problemer med hensyn til rolleavklaringer. Hvem som skal gjøre hva, og ikke minst hvordan de konkrete ideene skal finne sine mer operative former gjenstår det å finne ut av. Prosjektets sentrale medarbeider, Sissel By Ingvaldsen, ser utfordringer med dette, og mener det er viktig å kunne komme i gang med som hun sier ”å kvittere ut noen mer konkrete resultater”. Det snakkes blant annet om å få koblet prosjektet sammen med større satsning på lærerutdanning. Også ingeniørfag nevnes.

Diskusjonene videre dreier seg i stor grad om den nevnte rollefordelingen. Hva er det prosjektet sentralt fra fylkeshuset i Lillehammer skal ta tak i, og hva kan forventes fra regionene?

### ***Et forskerblikk på de regionale prosjektene***

For å finne mer ut av dette ønsket prosjektledelsen å få rettet et forskerblikk på det regionale konkretiseringsarbeidet i prosjektet. Formålet var å få innblikk i prosjektets lokale forankring, samtidig som at de også ønsket å ta opp hvordan de lokale aktørene mer generelt vurderer arbeid med kompetanseutvikling i lys av et mer kommunalt perspektiv. De engasjerer derfor Gunilla Roos og Gunnar Grepperud til å gjennomføre undersøkelser i de etablerte regionale nodene i prosjektet. Arbeidet igangsettes med en datainnsamling i desember som de summerer opp i en rapport de skriver tilbake til prosjektledelsen. Jeg deltar selv som observatør i Nord-Gudbrandsdalen for å sikre meg innsikt i hvordan møtene foregår, og hva som kommer ut av dem.

I Nord-Gudbrandsdalen intervjues flere som har en tilknytning til prosjektet, utviklingsgruppa i regionen, samt ordførere og administrasjonssjefer fra Otta og Vågå kommune. Det poengteres at regionen er bekymret for sitt lave utdanningsnivå, og at de derfor har hatt et fokus på dette i flere år. De var blant annet tidlig ute med å etablere en studiesenterstruktur i Vågå kommune, allerede i 1995, som senere har blitt en del

av OPUS i regionen. Denne strukturen var fra begynnelsen av i gang med å teste ut bruk av toveis lyd-bilde systemer, noe de fikk mye oppmerksomhet om. De så på dette som viktig fordi de opplevde å være i en geografisk bakevje med hensyn til distanser til de høyere utdanningsinstitusjonene. Det trekkes frem som et eksempel at det er 25 mil fra Lesja til Lillehammer. En av informantene sier derfor at de ikke opplever Prosjekt kompetansemotor som noe nytt: *”Mye av det som lanseres i prosjektet har vi lenge gjort i regionen. Jeg opplever det ikke som noe revolusjonerende.(...) Jeg tror at det er viktig at vi setter et fokus på det her, og at regionen tar et stort ansvar for utdanningssiden”*. Det poengteres samtidig at prosjektet likevel ønskes velkommen. Det gjøres på følgende måte: *”Jeg tror sterkt på at fylkeskommunen kan spille en regional utviklingsrolle gjennom å ta ansvar for å ha en infrastruktur og en beredskap sånn at regionen alene ikke må satse så mye økonomisk, ha et permanent tilbud til innbyggerne i ett regionalt utviklingsperspektiv”*. En annen informant beskriver prosjektet som *”prisverdig”*.

I alt dette kan det leses ut en rekke forventninger til prosjektet. Det ønskes at fylkeskommunen skal inneha en aktiv rolle særlig på meglersiden der de ser for seg at fylkeskommunen tar et større ansvar for å koble fylkets egne høgskoler med utdanningsbehov ute i regionene. Dette handler om at noen må ha et overordnet koordinerende ansvar for å sikre seg at behov om utdanningstilbud som måtte eksistere i flere regioner, kan bli utviklet i et samarbeid regionene imellom. Det trekkes også frem et behov for mer systematisk satsning på veiledningstjenester. Signalene i forhold til innholdsdimensjonen i prosjektet, særlig dets fokus på meglerfunksjonen løftes frem som positivt.

Det rettes derimot betydelig mer kritikk mot organiseringen av det. Prosjektet oppleves som for byråkratisk og sprikende. En av informantene sa at: *”det er så mye som skal skje på en gang i dette prosjektet, det er vanskelig å fange hva det egentlig handler om, hva som er det viktigste”*. I tillegg anmerkes det at prosjektet gaper likt over alle regionene, selv om det er betydelige regionale forskjeller. Det oppleves som om alle

skal med i det, og at alle ressurser skal spres likt. I Nord-Gudbrandsdalen mener de at dette kan være en feil strategi.

I Midt-Gudbrandsdalen var jeg selv ikke med på intervjuene, men ut fra rapporten til Roos og Grepperud (2008), ser jeg at en del sammenfallende betraktninger kommer herfra. De mener også at prosjektet fremstår som byråkratisk, og sentralt konstruert på fra fylkeskommunen sin side. De opplever at prosjektet fungerer på siden av det etablerte OPUS-systemet. Det snakkes om ”en dør” og ”et nytt hus”, uten at det tas hensyn til at det finnes dører fra før av. Men samtidig mener de at det i løpet av de siste månedene har skjedd mye positivt, og at de lokalt har kommet mer med i prosjektet med tanke på å legge premisser for det. De ser blant annet positivt på at det nå arbeides mer konkret med å få på plass utdanninger via prosjektet. De tenker spesielt på ingeniørutdanning, men også på muligheter for å videreutdanne lærere. De ser positivt på at fylkeskommunen tar på seg rollen med å få aktivert høgskolene mer i regionen, høgskoler de mener har vært for usynlige i forhold til en lokal og regional tilstedeværelse. De mener dette er særlig relevant med hensyn til å koble sammen reiselivskompetansen ved Høgskolen i Lillehammer og reiselivet i regionen, fordi de mener det her er et stort behov for å profesjonalisere denne næringen.

De er også opptatt av at prosjektet ikke bare må handle om høyere utdanning. De mener det finnes et stort behov for å få på plass yrkes- og fagskolerelaterte tilbud i regionen, og at en utvidelse mot disse målgruppene vil bidra til å øke rekrutteringsgrunnlaget betydelig. Denne oppfatningen deles også i Nord-Gudbrandsdalen. Felles er også utfordringer knyttet til synet på kompetanse både i offentlig og privat sektor i regionen. Det berettes om holdninger til kompetanse som i seg selv byr på utfordringer ved at utdanning tidvis ses på som en unødvendig utgiftspost. Utdannet personale er dyrt personale, og utdanningstiltak er i seg selv dyrt, er omkvedet.

Roos og Grepperud (2008) lanserer i lys av sitt datamateriale, noen tanker om hva som bør skje på tiltakssiden basert på innsikten hentet fra de regionale stemmene. De mener

å ha avdekket at prosjektet må ha en bredere tilnærming enn bare høyere utdanning, ikke minst siden kvalifisering for og i arbeidslivet er en viktig dimensjon i prosjektet. De mener at det lokalt må arbeides for å øke motivasjonen for høyere utdanning. Konkret foreslår de etablering av en form for bedriftspool, et lokalt næringsrettet akademi med en kursportefølje som utvikles i i nært samarbeid med offentlig og privat næringsliv i regionen, og som baseres egne særtrekk og kompetanse. I gjennomføringen av slike tilbud er det viktig å trekke på næringslivets egen kompetanse, ikke bare det formelle utdanningssystemets. De peker på at utdanning og kvalifisering er et område som konkurrerende bedrifter og kommuner kan samarbeide om.

I tilknytning til bedriftspoolen foreslår de videre at det bør etableres et prosjekt med fokus på *”motivasjon av menn med lav formell utdanning”*, siden dette fremstår som en særlig utfordring i disse to regionene, og regionene for øvrig. Som del av dette bør man vurdere om det kan settes av et fylkeskommunalt fond til økonomisk støtte for menn som vil følge et slikt anrettet formelt utdanningsløp. Med tanke på rådgivning og veiledning lanserer Roos og Grepperud tanker om at karriere- og veiledningstiltak må gå langt ut over tradisjonell, passiv veiledning etter *”konsultasjonsmodellen”* hvor det forutsettes individuell henvisning til et eller annet kontor. Det er behov for en langt mer offensiv, utadrettet og kollektiv strategi, ikke minst handler det om et nærmere og mer kontinuerlig samarbeid med arbeidslivet.

På et mer overordnet strategisk nivå ser de for seg at prosjektet må tenke fremover i et 3-5 års perspektiv. De mener forholdene ligger til rette for å få på plass en solid infrastruktur i regionen. OPUS beskrives som synlig for regionens ulike aktører, man har en viss tradisjon for å tenke alternativt, for eksempel når det gjelder organisering av videregående skole, og man har mange års erfaring med fleksibel høyere utdanning. Men de mener altså at det vil ta tid å få alt på plass, noe som betinger kontinuitet i prosjektet. Operasjonaliseringen av strategien bør foregå, skriver de, ved at den sentrale prosjektledelsen bør dreie sitt arbeid i retning av større direkte oppfølging i regionene. Det fremkommer av samtalene at den sentrale prosjektledelsen får kritikk for at pro-

sjektet har vært for sentralstyrt, og for at det har vært lansert en rekke ideer og visjoner som for de regionale deltakerne har vært diffuse. I sum handler dette om at regionen ikke føler at prosjektet er godt nok forankret i deres behov og virkelighet. På den annen side understrekes det at den sentrale prosjektledelsens arbeid har bidratt til å meisle ut en visjon og plattform som nå må utprøves og utøves med utgangspunkt i de regionale forutsetningene. Men den sentrale prosjektledelsens rolle må dreies fra en plan- og styringsfunksjon, til enn oppfølgings- og oppfangingsfunksjon. Innspillene representerer forslag til konkretiseringer. Det skrives i en tilrådningsform som sier noe om hvordan prosjektledelsen fremover bør håndtere prosjektet.

## **Idéhåndteringen i 2008 og 2009**

Prosjektets målsetninger, skissert i tre innsatsområder, står fast våren 2008. Mens prosjektledelsen beskrev 2007 som året for igangsetting, ble 2008 beskrevet som året for utprøving og utvikling. Det skal utvikles og etableres en organisasjonsmodell for voksnes læring, det skal arbeides for studier som skal bidra til å øke andelen voksne i fag- og høgskoleutdanning, og til sist skal prosjektet bidra til politikkutvikling innenfor feltet. Av konkrete resultater fremhever prosjektledelsen med tilfredshet at Høgskolen i Gjøvik nå har satt i gang et omfattende utviklingsarbeid for å få en desentralisert deltidsbasert ingeniørutdanning på plass. I tillegg viser oversikter fra høgskolene at det legges opp til tilbud i 70 fag som kan gis desentralisert i løpet av 2008.

Prosjektledelsen viser også til at Voksenopplæringsforbundet har satt motivasjonstiltak på sin dagsorden i Oppland, et tiltak de ser i sammenheng med sin egen målsetning om å få på plass "én dør" i hver enkelt region i løpet av 2008.

### ***Systemutviklingen: En organisasjonsmodell under omstøping***

Prosjekt kompetansemotor fremstår fram til januar 2008 som et prosjekt som åpenbart kan beskrives som stiskapende i sin karakter ved at en ny organisasjon som bygger videre på mer etablerte institusjonelle byggverk, skal ta form. Flere etablerte miljøer har blitt innrullert i prosjektet og skal nå komme sammen for å bringe det i drift. De

regionale utviklingsgruppene var sentrale instrumenter i arbeidet. I en forskningsrapport om prosjektet (Eide 2009) fremkommer det i intervjuer med utviklingsgruppene at de underveis i prosjektet aldri fikk klarhet i hva mandatet for utviklingsgruppen - som en organisatorisk enhet i prosjektet - mer konkret bestod i. De hadde fanget inn prosjektets innsatsområder, men hadde verken makt eller finansiell kraft til å sette ideene i prosjektet ut i livet. Særlig fokuset på høyere utdanning syntes å komme i skyggen av organisasjonsbyggingen. Nettverkslogikken stod i fokus, men hva slags konkrete prosjekter og resultater nettverkene skulle resultere i, kom i bakgrunnen. Nettverksbyggingen ble et mål i seg selv.

Dette fanges inn av prosjektledelsen som inviterer til en fagsamling i Lillehammer i februar dette året. Jeg var selv med på denne samlingen. Her tas det konkret tak i sentrale temaer i prosjektet, med særlig vekt på motivasjon, formidling og rekruttering. Motivasjonsdimensjonen handler om hva som bidrar til å vekke begeistring for å ta høyere utdanning. Med hensyn til formidling og rekruttering tar de opp spørsmål som handler om hvordan tilbyderne av utdanning og de regionale utviklingsgruppene i fellesskap, kan samarbeide om å formidle og rekruttere voksne til fleksible studietilbud ved fagskolen og høgskolene i regionen. Det hentes også inn eksempler på konkrete tiltak fra bedrifter i regionen som har hatt suksess med egne utdanningstiltak. Temaet ses i lys av at det nå er kommet på plass et desentralisert tilbud i ingeniøruddanning ved Høgskolen i Gjøvik. Nå handler det om å rekruttere studenter til dette tilbudet.

Parallelt med Prosjekt kompetansemotor vokser det frem et forsterket fokus på betydningen av karriereveiledning. Her har fylket sentralt blitt pålagt, fra sentralt politisk nivå, å sette et markant større fokus fremover på veiledningstjenester koblet til karriereveier for den enkelte. I en stortingsmelding (St.meld.nr. 16, 2006-2007) legges et livslangt perspektiv til grunn for utformingen av offentlige veiledningstjenester. Profesjonalisering og forbedring av koordineringen mellom veiledningstjenester vektlegges. I denne sammenhengen bevilger Kunnskapsdepartementet for 2008, 1 million kroner



til Oppland fylkeskommune. Satsningen ble kalt for partnerskap for karriereveiledning.

Fylkesrådmannen kobler satsningen til Prosjekt kompetansemotor. Karrieredimensjonen inkluderes i prosjektet og får, som vi skal se, nokså snart en fremtredende posisjon. Den nye funksjonen kobles til forestillingen om at det skal være "én dør i hver region", og "Huset for voksnes læring" omdøpes nå til "Karrieresenteret". Navnet hektes etter hvert sammen med de regionale OPUS'ene som omdøpes til "Karrieresenter OPUS". Paraplynavnet for prosjektet blir nå "*Karriere Oppland*". Det utmeisles, med sammenkoblingen, nye basisfunksjoner inn i prosjektet. Den første som trekkes frem er motivasjons-, og veiledningsdimensjonen. Det skal etableres "én dør" for *karriereveiledning* i hver region. Men fremdeles henger utdanningsdimensjonen med i prosjektet, der det fokuseres på behovsinnhenting, formidling og rekruttering av studietilbud, samt hvordan det skal jobbes videre for lokal tilrettelegging av studier. Det vektlegges også at ledelse, styring og drift av nettverksbyggingen, må videreutvikles. Dette fremgår av interne arbeidsnotater som er ført i pennen i månedsskiftet januar/februar 2008. I det samme dokumentet kobles funksjonene i karrieresenteret fremdeles til 3m. Det er særlig motorfunksjonen som tar inn i seg karriereveiledningsfunksjonen.

Karrieresenteret formaliseres og fremstår som et samarbeidsprosjekt fylkeskommunen og kommunene imellom. I tillegg bidrar Nav inn i prosjektet med både midler og arbeidskraft. Med tanke på organiseringen i fylkeskommunen, medfører implementeringen av karrieredimensjonen endringer. Det ble i første runde vedtatt at karrieresentrene skulle inngå som en del av fylkesrådsmannens ansvarsområde. Det betydde at oppgaver som tidligere var koblet til fylkesopplæringssjefen (OPUS-systemet), nå fikk to administrative nivåer å forholde seg til. Denne todelingen oppleves etter hvert av flere som uhensiktsmessig, og sommeren 2009 overføres hele ansvaret for Karriere Oppland til fylkesopplæringssjefen, der assisterende fylkesopplæringssjef blir leder for senteret (Fylkesrådssak 741/09). I mine intervjuer med prosjektledelsen uttrykkes det både forventninger, men også bekymringer til dreiningen av prosjektet. De frykter at

karrieredimensjonen skal komme for mye i forgrunnen, og at den opprinnelige prosjektideens tilknytning til utdanning på høyere nivå skal bli borte. De uttrykker også at de opplever en kanskje litt for stor distanse til de lokale miljøene med hensyn til å komme i inngrep med hvordan det arbeides og prioriteres. Dette forklarer de med prosjektets omfang, der de hele tiden har måttet forvalte alle regionene i sammenheng, et arbeid som har vist seg vanskelig fordi det opprinnelige OPUS-systemet fungerte veldig autonomt, med få koblinger regionene imellom. Men de er absolutt av den oppfatning at Prosjekt kompetansemotor har bidratt til å koble fylkeskommunens tenkning om høyere utdanning tettere sammen.

De første sentrene kommer i drift høsten 2008. Det er ”Karrieresenteret OPUS Nord-Gudbrandsdalen” og ”Karrieresenteret OPUS-Hadeland”. Sentrene for tilført nye stillinger med vekt på å profesjonalisere karriereveiledningstjenestene. Prosjektledelsen beskriver sentrene som velfungerende både i forhold til veilednings- og utdanningsdimensjonen. Høsten 2009 hadde sentrene registrert over 230 personer som hadde motatt systematisk oppfølging fra sentrene. De mener at funksjonsforståelsen i 3m er godt ivaretatt, og at det i praksis har skjedd en utvidelse av begrepet, ved at det lokalt også tenkes veiledning i forhold til både motor, megler og møteplassoppgaver.

Det lages nye planer for de nye funksjonene som deles inn i seks kategorier, veiledning, videregående opplæring for voksne, styrking av rådgivningstjenesten, tilrettelegging for fagskole og høyere utdanning, nettverksutvikling og motivasjon og rekruttering. Jeg tolker dette som et prosjekt som tar en ny retning, og fylles med et nytt innhold med delvis overlappende funksjoner i forhold til den opprinnelige prosjektideens fokus på høyere utdanning. Nedenfor summerer jeg opp hvordan prosjektets opprinnelige innsatsområder utover systemutviklingen, utviklet seg videre.

### ***Studieutviklingen***

Prosjektets nettverkskarakter har brakt en rekke aktører tettere sammen i løpet av 2008, og en jevn oppfølging fra prosjektledelsen blant annet i form av bestillermøtet

høsten 2007, har bidratt til å sette høyere utdanning tydelig på dagsordenen blant stadig flere aktører i regionen. Det synes å være en samstemt oppfatning av Opplandsamfunnet som preget av kompetanserelaterte utfordringer, og at tiden nå er moden for å bringe fylket opp på i hvert fall et landsgjennomsnitt med hensyn til utdanningsnivå. Men noe systematikk knyttet til konkrete studier av en mer varig karakter er det vanskelig for meg å lese ut av prosjektet. De har kommet godt i gang med diverse tiltak i Nord-Gudbrandsdalen og i Hadeland, men heller ikke disse regionene synes å ha fått på plass robuste institusjonelle utdanningsrelaterte byggverk ut over de aktivitetene som tidligere har eksistert. Det nye synes å være at det nå satses mer på Studiesenteret.no som en garantist for at regionene sikres tilgang til studier i årene fremover. Prosjektlederne anfører dette som en strategi som bør følges i sin sluttrapport om prosjektet (Prosjekt Kompetansemotor – Utdanning på høgre nivå i et livslangt perspektiv, Oppland fylkeskommune 2009). Den samme rapporten vektlegger at det nå er etablert en tydelig organisatorisk plattform i regionene, og at man fremover må bruke denne som inngangen for å få opp utdanningsnivået i fylket. De har også ved bestillermøtet høsten 2007 og et nytt bestillermøte som ble holdt i juni 2008 sikret seg en god oversikt over utdanningsbehov både privat og offentlig sektor i regionene i årene fremover. Men utover koblingen til Studiesenteret.no har ingen systematiske avtaler rettet mot fylkets egne utdanningsinstitusjoner kommet på plass.

Jeg tar en kikk på utdanningsstatistikk fra SSB, og ser ingen større endringer å spore her i løpet av prosjektperioden. I Oppland fylke har utdanningsnivået økt fra 19,1 % til 20,7 % i løpet av prosjektperioden (tallene inkluderer høyere utdanning på lavere og høyere nivå), men økningen er større i andre fylker. I Oslo som ligger på topp er økningen 2,9 %, fra 40,8 % til hele 43,7 %. I Det er kun nabofylket Hedmark som scorer lavere på denne statistikken i Norge enn Oppland, også i 2009.

Når jeg går inn og leser sluttrapportene fra pilotregionene, så vektlegger disse også karrieredimensjonen. Her gjennomgås systematiseringsprosesser de har vært igjennom det første driftsåret, fra august 2008 frem til sommeren 2009. Med hensyn til den loka-

le tilretteleggingen av høyere utdanning, ser det ut til at det primært satses på Studiesenteret.no også fra regionene sin side. Når utdanning omtales, kommer utdanning på høyere nivå gjerne svakere frem en videregående utdanning, og andre former for voksenopplæring. Sentralt holdes det likevel et fokus på grunnideen. Det arbeides blant annet med en studieplanmodell våren 2009, der klassiske profesjonsutdanninger står i fokus ut over den igangsatte ingeniørutdanningen og desentraliserte helsefagutdanninger.

Konklusjonen blir at karrieredimensjonen har kommet sentralt i fokus. Det har blitt ansatt profesjonelle karriereveiledere, og lokale systemer for dette arbeidet har med disse kommet på plass. Prosjekt kompetansemotor har bidratt til å sette kompetanse på dagsordenen i fylket, blant annet ved koble regionene sammen i et større nettverk, men implementeringen av organisasjonsmodellen har blitt utsatt for, i min språkdrakt, svært mange former for oversettelser underveis. Prosjektet har tatt form som et politikkutformingsprosjekt i seg selv, og kan sånn sett tenkes å utgjøre et viktig fundament for en framtidig satsning på å få robuste desentraliserte strukturer for høyere utdanning på plass i fylket, men noen effekt med hensyn til å forstå prosjektet som ledende i forhold til å få på plass lokale studiesentre, kan jeg ikke lengre spore i det. Det har banet vei for en implementering av regionale systemer for karriereveiledning. Jeg tar en titt på hjemmesiden til Karrieresenter OPUS- Nord-Gudbrandsdalen for å se hvordan de beskriver sin egen aktivitet. Her vektlegger de sin veiledningsfunksjon, sitt ansvar for videregående opplæring, sin rolle som koordinator for å utvikle og styrke arbeidet med karriereveiledning, sin rolle som tilrettelegger for desentraliserte fag- og høgskoletilbud i regionen, arbeid med kompetansekartlegging i regionen og motivasjon for kompetanseheving av voksne. Studiesenterdimensjonen har blitt en av seks oppgaver og begrenser seg i beskrivelsene til møteplassfunksjonen. De andre to m'ene inngår i de andre oppgavene, men nå i forhold til tiltak som peker utover høyere utdanning. Karrieredimensjonen som fremtrer som helt sentral kan for eksempel tolkes som både i lys av en motor- og en meglerfunksjon.

Nye karrieresentre utover de opprinnelige har blitt løpende etablert i regionene, med unntak av Valdres. Prosjektet har satt kompetanse på dagsordenen i fylket, men tilførselen av energi prosjektet har blitt til del underveis, har brakt det i nye retninger.

### ***Politikkutformingen***

Prosjekt kompetansemotor hadde fra begynnelsen av tydelige ambisjoner om å bidra til utviklingen av en ny kompetansepolitikk i forhold til voksnes læring, ikke bare innenfor fylkesgrensene, men også på nasjonalt nivå. Prosjektledelsen beskriver et institusjonelt vakuum innenfor feltet voksnes læring, som med prosjektet kan bli fylt med nytt innhold. De koblet derfor prosjektet til de innflytelseskanalene de hadde inn i det rikspolitiske landskapet. De så det blant annet i sammenheng med Tronutvalgets utredning av studieforbundene (NOU 2007:11). De hadde også solid støtte hos fylkets stortingsrepresentant Aksel Hagen (SV) som fra sin posisjon i utdanningskomiteen arbeidet med å sette prosjektets hovedtema på en rikspolitisk dagsorden. I Stortingets budsjettdebatt høsten 2009 fremmer han Prosjekt kompetansemotor som et viktig instrument for distriktenes evne til å møte sine fremtidige kompetanserelaterte utfordringer. Han trekker veksler på 3m i sin presentasjon for å anskueliggjøre hva prosjektet handler om. På den måten reiser 3m også inn i rikspolitikken og blir brukt som en brekkstang for å fremme betydningen av at det legges til rette for å kunne skape gode og effektive utdanningsstrukturer på høyere nivå også utenfor de sentrale studiestedene. Et begrep som etter hvert fester seg er forestillingen om en ”opplandsmodell”.

På en voksenopplæringskonferanse i regi av Oppland fylkeskommune våren 2010 var kunnskapsminister Kristin Halvorsen til stede. Her introduseres hun for det arbeidet som blant annet Prosjekt kompetansemotor har hatt regien for, et arbeid hun begeistres for. Her får hun blant annet høre direkte fra Gunnar Grepperud, som med utgangspunkt i sin egen forskning, viser frem statusen i feltet i dag, et felt han beskriver til å være i støpeskjeen, og som trenger nasjonal drahjelp for å kunne skyte ordentlig fart fremover. Han viser til det arbeidet Oppland fylkeskommune gjør, og poengterer at

slike forsøk på en langt mer gjennomgripende og systematisk måte enn i dag, bør følges opp fra departementalt nivå.

Beskrivelsene over representerer eksempler på en nettverksbygging ledelsen av Prosjekt kompetansemotor har arbeidet med i prosjektperioden. Når dette skrives ses det foreløpig ingen klare spor som peker i retning av en etablering av nasjonale strategier innenfor feltet. Men studiesenterideen synes å være bedre kjent enn tidligere, noe prosjektet synes å ha bidratt til. Oppmerksomheten Studiesenteret.no har fått, blant annet ved at de har kommet med på statsbudsjettet, er også et signal om at feltet er i ferd med å få mer oppmerksomhet. Men en helhetlig nasjonal politikktutforming og ressursallokering har, når dette skrives, ikke sett dagens lys.

### ***Vågåseminaret og Fylkesutvalgets endelige vedtak***

Prosjekt kompetansemotor ble avrundet med et seminar i Vågå den 8. og 9. oktober 2009. Prosjektet var nå i ferd med å bevege seg over i ordinær drift med etableringen av Karriere Oppland, og etter hvert Fylkesutvalgets vedtak til innstilling, den 1. desember 2009, overfor Fylkestinget i form av sak 132/09, som lyder som følgende:

1. Fylkestinget tar rapportene om Prosjekt kompetansemotor til orientering.
2. Arbeidet med voksnes læring videreføres gjennom Karriere Oppland og de regionale karrieresentrene som foreslått i saksframlegget, med vekt på:
  - a. *Følge opp og evaluere de 2 pilotsentrene Hadeland og Nord-Gudbrandsdal*
  - b. *Fullføre etableringsprosessen i de øvrige 4 regioner*
  - c. *Gjennomføre oppgaver som ikke er fullført i prosjektperioden, videreutvikling av bestiller- og meglerfunksjon, nettverkene, studieplanleggingsmodellen, samt resultatevaluering.*
  - d. *Gjennomføre ny driftsmodell Karriere Oppland, herunder sikre basisfinansiering av de 6 funksjonene, gjennomføre god økonomistyring, og god dokumentasjon av behov og resultat*
3. Oppland Fylkeskommune er beredt til å fortsette forsøksarbeidet innen fagfeltet voksnes læring og fylkestinget gir følgende føringer for videre arbeid

*a. Tettere samarbeid med arbeidslivet/bedriftene for å sikre god nok kompetansebygging i forhold til å bevare konkurransekraft*

*b. Aktivisere høgskolene/fagskolen i arbeidet*

*c. Utvide samarbeidet med NAV*

*d. Nasjonal politikk for voksnes læring*

*e. Oppland som nasjonal erfaringsbase for voksnes kompetanse som samfunnsressurs*

4. Fylkestinget inviterer nasjonale myndigheter til å delta i et nasjonalt forsøk på fagfeltet voksnes læring

5. Fylkestinget ber Fylkesrådmannen holde fylkesutvalg/fylkesting orientert om framdriften i arbeidet.

Innstillingen vektlegger at den nye organisasjonsmodellen i form av Karriere Oppland videreføres. Samtidig kan det leses ut av punktene at mye arbeid gjenstår med å få satt voksnes læring på dagsordenen, på mer permanent basis. Presiseringene som gis fanger opp flere av de opprinnelige milepælene som prosjektet skulle nå.

## **Sammenfattende betraktninger om mottaket av studiesenterideen i Oppland fylkeskommune**

Jeg deltok på Vågåseminaret og summerte opp mine betraktninger om prosjektet i en rapport jeg skrev tilbake til prosjektet. Jeg døpte den for ”Ettertanker – Prosjekt kompetansemotor”. Den kan leses som en kontrastering til prosjektskissen jeg refererte til innledningsvis i kapittel 4 som viser frem min egen reise i studiesenterlandskapet generelt, og som en oppsummering av min egen forståelseshorisont knyttet til Prosjekt kompetansemotor høsten 2009. I rapporten gjorde jeg meg opp noen betraktninger om prosjektet ved å anvende en innfallsvinkel som spilte på lag med avhandlingsarbeidets teoretiske utgangspunkt, forholdet mellom institusjonelle rammer for atferd og nye ideers møter med slike rammer. Jeg gjorde dette ved hjelp av en pedagogisk omskri-

ving av disse begrepene, kontrastert ved hjelp av en fantasifortelling om to kameraprodusenter. Den er som følger:

*”Våren 1997 satt styret til fotodivisjonen i det multinasjonale selskapet Camtech i ukelange møter for å diskutere om de skulle fortsette å bruke størstedelen av sitt FoU-budsjett på å forbedre sine etablerte produkter (analoge fotografiapparater), eller om de skulle følge veien til sin hovedkonkurrent (Camlast) som to år før hadde gått til det dramatiske skrittet å bruke hele budsjettposten sin for FoU på den nye digitale kamerateknologien som man på dette tidspunktet så vidt kunne skimte konturene av. Intense diskusjoner ble ført, og etter grundige overveielser valgte styret å følge den kjente stien. Tre år etter var selskapets kameradivisjon historie. Hva var det som skjedde? Den kjente stien handlet om en 100 år lang historie som hadde brakt Camtech helt til topps i kameraverdenen. De var suksessrike og satt på erfaringer som tilsa at de beste teknologiene utvikler seg med små skritt over lengre tidsspenn. Camlasts plutselige dreining inn i den digitale verdenen så de på som problematisk. Det faktum at Camlast i løpet av de siste to årene hadde gjort det langt dårligere enn Camtech bidro sterkt til å understøtte selskapets valg om å gjøre det man allerede var best på enda bedre. Men i takt med Camlasts stadige produktforbedringer tapte Camtech stort terreng fra år til år. Og til slutt så Camtechs hovedstyre ingen annen utvei enn å legge ned sin over 100 år gamle stolthet, som i løpet av bare tre år hadde frontalkrasjet i møtet med markedets vegg. De hadde misoppfattet mangelen på kraft i sin egen etablerte teknologi, samtidig som at de i for stor grad hadde lyttet til det markedet som hadde vært, og ikke til det som skulle komme”.*

Fortellingen er et fantasiprodukt, men likevel et bilde på hvordan jeg i metaforisk forstand vurderte Prosjekt kompetansemotor. Jeg tok utgangspunkt i at nye ideer vokser frem i en kamp mellom *det etablerte* og *det forstyrrende* (Christensen 1997, Christensen og Reynor 2003). Studiesenterideen fremstår som et forstyrrende prosjekt i en kamp med det mer etablerte utdanningspolitiske systemet. Av og til vinner det etablerte, men det kan se ut til at det stadig oftere er de som våger å satse på det forstyrrende som i det lange løp vil gå av med seieren. I kameraverdenen måtte alle som ønsket å beholde eller styrke sine posisjoner balansere mellom etablerte teknologier og de nye forstyrrende teknologiene. Jeg kontrasterte poenget overfor prosjektledelsen i Prosjekt kompetansemotor med et forsøk på å vise fram kontekstproblematikken studiesenterideen befant seg i. Jeg valgte å forstå Prosjekt kompetansemotor som et ”forstyrrende” prosjekt som vokser frem i et konserverende utdanningspolitisk landskap, der jeg primært søkte begrunnelsen for mitt standpunkt i den siste stortingsmeldingen som trek-



ker opp visjonene om vårt utdanningssystem (St.meld. nr. 44. 2008-2009, ”Utdanningslinja”). Denne ble presentert av Kunnskapsdepartementet på avslutningsseminaret på Vågåmo<sup>96</sup>.

Av regjeringen blir meldingen beskrevet som et viktig dokument for utviklingen av et innovativt kunnskapssamfunn. Meldingen sveiper over flere temaer. For Prosjekt kompetansemotor er det særlig den livslange læringen og de voksnes læring som er relevant. Om denne sies det at det er behov for å tenke nytt om etter- og videreutdanning (side 8). Nytenkningen eksemplifiseres ved at det nå må satses mer på å utvikle uformelle læringsarenaer. Videre at utdannings- og opplæringstilbud i større grad må tilpasses den enkeltes behov og livssituasjon. For å få dette til må arbeidslivets organisasjoner involveres. Samtidig nevnes studieforbundene og andre frivillige organisasjoner som viktige aktører som må styrkes. Med hensyn til konkretiseringer sies det at Regjeringen vil arbeide for at utdanning kan bli gitt mer fleksibelt. Høyere utdanning nevnes spesifikt. Fleksibilisering skal stimulere til enda bedre samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv. Hensikten er å styrke mulighetene for de med lav utdanning. Det lanseres flere forslag til hvordan konkretiseringen skal settes ut i livet. Det ytres et ønske om å opprette et nasjonalt koordinerende kompetanseforum som skal bestå av viktige parter i arbeidslivet og utdanningssystemet. VOX er videre tiltenkt en ny funksjon som en ”nasjonal enhet for karriereveiledning”. Det foreslås videre at det bør utredes en norsk ordning for å fremme et nettverk av kompetansetilitsvalgte. Det foreslås også at det skal etableres et nytt kunnskapssenter for høyere utdanning i Norge (dette fremkommer av det nylig fremlagte statsbudsjettet). Her sies det:

*”Regjeringa foreslår derfor å etablere eit kunnskapssenter for utdanning frå 1. januar 2011. Noregs forskingsråd får i oppgåve å etablere senteret, og det blir sett av 2 millionar kroner frå 2010 for å førebu opprettinga. Kunnskapssen-*

---

<sup>96</sup> Forståelseshorizonten min som her tar form kom til på Vågåseminaret, men hovedpoengene som presenteres har også relevans for skjebnen til Studiesenter Salten. Studiesenter Salten er også et prosjekt som ”forstyrrer” det etablerte.

*teret skal samanstille og formidle resultat frå norsk og internasjonal utdanningsforskning. Det vil òg vere ei oppgåve for senteret å identifisere hòl i kunnskapsgrunnlaget og kommunisere behovet for ny forskning til Noregs forskingsråd, forskingsmiljøa og den sentrale utdanningsadministrasjonen” (St.prop. nr. 1. 2010)*

Videre foreslås fagskolene styrket og overført til fylkeskommunen. Med hensyn til konkrete forhold knyttet til høyere utdanning, nevnes eksplisitt at det er viktig å opprettholde gratisprinsippet. Det etterlyses også et behov for levekårsundersøkelser rettet mot studentene. Regjeringen ønsker å bygge flere studentboliger, fortsette med en høy utdanningsstøtte, sikre samskipnaden, og opprette nye studieplasser. Det viktigste for tematikken i Prosjekt kompetansemotor er kanskje signalene om å sidestille videreutdanning og grunnutdanning i finansieringssystemet. I meldingens siste kapittel (7) sies det dog at tiltak rettet mot voksnes læring ikke vil ha vesentlige økonomiske og administrative konsekvenser.

Hva er så grunntonen i dette dokumentet? Hva slags strenger spilles det på? Nye, gamle eller begge deler? Svaret fra min side er gitt ved at jeg har tolket teksten som en satsning på de eksisterende utdanningssystemene. Det handler blant annet om en rettighetsorientering. Rettighetsorienteringen ble fremmet som sentralt virkemiddel allerede i Kompetansereformen fra 1998. Men det skisseres fremdeles en tro på at nye lover skal bidra til en ytterligere styrking av rettigheter til utdanning, for eksempel grunnopplæring for voksne, selv om disse er passert 25 år. Videre gir meldingen inntrykk av at kunnskapsgrunnlaget innenfor voksenopplæringsfeltet ikke er god nok. Det satses derfor på en utrednings- og koordineringsorientering i form av å etablere flere analyse- og strategimiljøer. Også dette i en ”mer-av-det-samme-ånd”. Etableringen av et kompetanseforum og en nasjonalt koordinerende enhet for karriereveiledning, kan være eksempler på det, samt at Forskningsrådet har fått 2 millioner til å opprette et helt nytt analysemiljø.

Med hensyn til de høyere utdanningsinstitusjonene, er tiltakene i stor grad basert på kjente størrelser, og må i all hovedsak sies å være veldig campusorienterte. Unntaket

er ønsket om en finansiell sidestilling av ulike utdanningstyper. Styrking av samskipnadene og bygging av nye studentboliger er tiltak som isolert sett er etterlyste, og som i mange år har vært en kampsak. Men i forhold til den livslange læringen og ønsket om å koble utdanning og arbeidsliv tettere sammen, kan disse paradoksalt nok tenkes å virke mot sin hensikt. Det er i denne sammenhengen grunn til å nevne at meldingen ikke gir noen analyse av hvordan tiltakene står seg i forhold til hverandre.

Til slutt finner jeg det verdt å nevne at meldingen gjennomgående holder et tett fokus på utdanning som et verktøy primært rettet inn mot de som har falt utenfor, eller som står i kontinuerlig fare for å falle utenfor arbeidslivet. Utdanning som et topptungt strategisk verktøy for at Norge, som kunnskaps- og innovasjonsnasjon, skal være helt i front, nevnes knapt. Dette til tross for at meldingen trekker opp tunge vyer om kompetansens betydning i en globalisert konkurranse- og innovasjonsorientert verden. Konkretiseringene ender som oftest ut med at utdanning i alle sine former først og fremst er et instrument for å sikre alle plasser på ”utdanningstoget”. Satt på spissen kan man si at utdanning først og fremst skal forebygge den enkeltes ”trygdekarriere”. Hvordan avansert forskning og høyere forskningsbasert utdanning kan iscenesettes og komme hele landet til del, blir ikke nevnt. Utdanningens funksjon fremtrer som et sosialpolitisk virkemiddel. Konklusjonen er at meldingen i sin helhet ligner strategien Camtech fulgte. Men det er dermed ikke sagt at utdanningssystemets skjebne blir som Camtechs. Jeg kommer etter hvert tilbake til dette poenget. I forhold til det prosjektet ’Prosjekt kompetansemotor’ er tenkt å være, er det relativt få innsatsområder som tas opp i denne stortingsmeldingen som gir moment til det arbeidet Oppland fylkeskommune forsøker å få på fote.

Camlast våget å satse, selv om motbakkene den første tiden både var lange og bratte. De våget å se at det fantes muligheter i fremveksten av den nye digitale teknologien, og forsto tidlig at den var den eneste gangbare veien inn i fremtida. Den samme teknologien som ble plattformen for Camlast sin suksess har også trengt inn i svært mange andre av samfunnets funksjonssystemer, også utdanningssystemet. Den nye teknologi-

en må absolutt sies å forstyrre den etablerte. Nytenkere innenfor utdanningsfeltet har fra første stund sett at nye teknologiske muligheter har et potensial til å reformere (kanskje sågar revolusjonere) måten utdanning kan utvikles og tilbys på. Jeg ser Prosjekt kompetansemotor som et bidrag til disse nye mulighetene, og i noen tilfeller som et produkt av dem.

Mens den etablerte utdanningspolitikken seiler i kartlagte farvann, seiler Prosjekt kompetansemotor i mer ukjente, med alt det betyr av tilgang på både spenninger, store opplevelser, nye gjennombrudd og kanskje også skuffelser. Som forstyrrende teknologi må prosjektet kjempe mot et sett med institusjonaliserte verdier (Scott 2001, Meyer 2008) som gjennom årtier har fått feste i utdanningssystemet og i utdanningspolitikken. Det kjempes mot flere typer institusjoner. Helt sentralt står de regulerende. Disse handler om lover, regler og forskrifter som gir klare føringer for hvordan aktørene i feltet kan handle. Et relevant eksempel for Prosjekt kompetansemotor er hvordan finansieringssystemet påvirker utdanningsleverandørenes tenke- og handlemåter. Den andre institusjonelle dimensjonen er den normative. Aktørgrupper som dominerer et felt forstås her som preget av de profesjonsrelaterte tankebanene yrkesutøvelsen deres preges av. Etablerte faglige normer, politiske betraktninger, løsninger og verdier for koordinering, styring og ansvarsfordeling må nye prosjekter alltid forholde seg til. Kolliderer prosjektets idémessige fundament med de normative institusjonene kan prosjektet fort havarere. Prosjekt kompetansemotor må for eksempel forholde seg til et utdanningssystem som har funnet sin form gjennom årtier med utvikling. At voksnes læring kan (og kanskje bør) ivaretas ved hjelp av helt nye organisasjonsmodeller, kan for mange være vanskelig å forstå. Prosjektet utfordrer for eksempel forholdet mellom de etablerte utdanningsnivåene ved at fylkesnivået i forvaltningen griper inn og utfordrer det høyere utdanningssystemet som i all hovedsak er et statlig anliggende.

Vi ser her klare paralleller til Studiesenter Salten. Her som der, ser det ut til å være situasjoner med tvil som fører til at aktørene velger løsninger som oppfattes som kjente, gode og hensiktsmessige, forstått som de strukturer og former som allerede er godt

innarbeidet og som man føler trygghet og nærhet til. Logikken her er at det som fungerte godt i går, sikkert gjør det i morgen også. Det betyr at prosjekter som støter på utfordringer lett kan utløse betraktninger fra de etablerte teknologiene á la utsagn som ”hva var det jeg sa”. I slike situasjoner kan de som tror på det som forstyrrer, lett bli fanget av den skepsis de blir omgitt med. Stumper skal berges ved at man manøvrerer seg tilbake til de kartlagte farvannene.

Utfordringen med de institusjonelle kreftene er også her, som i Studiesenter Salten, at de tas for gitt fordi de er transparente for de aktørene som forvalter og bruker dem. Kreftene er selvforsterkende og fremtrer som usynlige premissleverandører for hva som kan, eller ikke kan oppnås gjennom Prosjekt kompetansemotor. Prosjektet må derfor, pragmatisk og mer strategisk, kontinuerlig forholde seg til det etablerte. En viktig drivkraft for det videre arbeidet kan derfor være å finne ut av hva slags institusjoner det er som binder og trekker Prosjekt kompetansemotor i ulike retninger. Det er i denne sammenhengen viktig å understreke at slike institusjoner preger alle aktørene som inngår i prosjektet. Det er selve ideen bak prosjektet som kan defineres som den forstyrrende teknologien, men de som har til oppgave å bringe prosjektet fremover har selvsagt også med seg sine egne institusjoner inn i det. Men siden prosjektet eksisterer, er det liten tvil om at det helt klart finnes en bevissthet om det som nettopp noe nytt og annerledes. At prosjektet vokser frem fra fylkeskommunalt hold er i seg selv et eksempel på det. Prosjektet som i utgangspunktet kan synes å ha et utdanningsrelatert omdreiningspunkt, organiseres direkte inn som en del av fylkeskommunens sentrale ledelse. Det er et eksempel på å sette utdanning inn i en ny og annerledes ramme. Prosjektets organisering åpner rett og slett for å gi den forstyrrende teknologien spillerom. Hvordan ser så dette spillerommet ut? En titt inn på Karriere Oppland sin hjemmeside, med tilhørende regionale lenker, understøtter bildet som har avtegnet seg. Det mest fremtredene er karrieredimensjonen. Ut fra hjemmesideinformasjonen kan det tyde på at utdanningsaktiviteter på videregående skoles nivå har fått en vel så stor plass i den

nye strukturen som høyere utdanning. Med hensyn til informasjon om høyere utdanning opereres det stort sett med lenker som sender en videre til [Studiesenteret.no](http://Studiesenteret.no).

I plottet som har tatt form ser vi at Prosjekt kompetansemotor har beveget seg mellom det etablerte og forsøket på å skape noe nytt. Med referanse til Larsens plottpunkter (2004) står vi i Oppland overfor en *åpningssituasjon* med klare likhetstrekk med Nordland. Det er også her bekymringen for det lave utdanningsnivået som trigger selve prosjektideen. Også de *igangsettende begivenhetene* ligner. Når ideer om hvordan fylkeskommunen skal løse sine problemer settes på dagsordenen, skues det også her helt konkret til ideen om 3m, slik den skisseres av Gunnar Grepperud. Men Prosjekt kompetansemotor representerer på et mer operativt nivå andre grep enn de vi ser i aksjon i Nordland. I Oppland håndteres prosjektideen med en betydelig strammere regi fra fylkeskommunen selv. Bruken av 3m utgjør et premiss de regionale aktørene må forholde seg til. Det fylkeskommunale engasjementet kan ses på som plottets *vendepunkt* som ringer studiesenterideen i en annen retning her, sammenlignet med Nordland. *Hovedscenen* som tar form skiller seg med andre ord fra Nordlandsscenen. Prosjekt kompetansemotor står i andre typer utfordringer, enn de som preger mottaket av studiesenterideen i Nordland. Prosjekt kompetansemotor synes nærmest på samme tid å ha bidratt til å vedlikeholde de oppgatte stiene, samtidig som at nye har blitt tråkket opp, men kanskje ikke alltid på de områdene som prosjektet var tiltenkt å være et bidrag til. Studiesenteret som idé har i Prosjekt kompetansemotor aldri nådd helt fram i forhold til Czarniawska og Joerges (1996) beskrivelse av hvordan en idé kan oppnå status av å være fullt ut institusjonalisert som ny praksis, den beskrevne femte fasen i idémodellen. Ideen har blitt mottatt og aktivt bearbeidet, men en rekke mekanismer har tilført den komponenter som har dyttet den i nye retninger. Selv om flere aktører i Prosjekt kompetansemotor har gitt ideen om 3m stor oppmerksomhet, har aldri avklaringene som har funnet sted, bidratt til å trekke entydige grenser mellom studiesenteret som idé og den praksis som nå tar form i Oppland fylke. Her som i Nordland preges passasjepunktene av friksjon.

Tiden er nå kommet til å drøfte mekanismene bak skapelsen, spredningen og mottaket av studiesenterideen ved hjelp av mine teoretiske utlegninger, noe som er tema for det neste kapitlet.





## KAPITTEL 6: En analyse av studiesenteret som idé og praksis

I dette kapitlet samler jeg tråder fra de forgående. Jeg begynner med å sammenstille plottet i fremstillingen. Deretter drøfter jeg trekkene ved studiesenterideen og dens mer praktiske implikasjoner. Jeg vurderer nærmere hva slags *idé dette er*, og ser den, i tråd med mine teoretiske utlegninger, i sammenheng med både *aktørsiden* og egenskapene ved *markedet* ideen er en del av. Dette representerer inngangen til analysen. Mitt sentrale analyseverktøy er oversettelsesteorien jeg presenterte i det andre kapitlet. Det er i oversettelsesprosessene at trekk ved ideen, trekk ved aktørene, og trekk ved markedene jeg studerer, ideen ses i aksjon. Det handler, med referanse til mine forsknings spørsmål, om hvordan studiesenterideen skapes, hvordan den flyttes på, og hvordan den slår ut som praksis i lokasjonene den har blitt spredt til. Når jeg forstår gangen i prosessene som utfolder seg som oversettelsesprosesser ligger det en metodologisk forståelse av disse som er orientert mot at de samme prosessene ledes fremover av *diskursive misforhold* aktørene imellom. Hvis alle forsto alle, ville behovet for å oversette ikke være til stede. Men som vi har sett, kan slike prosesser involvere svært mange former for oversettelse.

Som en innledning til den videre drøftelsen, oppsummeres plottet i fremstillingen så langt i den påfølgende tabellen. Fremstillingen bygger som tidligere på Larsens (2004) plottpunkter, og representerer på en og samme tid et plott *fra feltet*, og i tråd med min egen forskningsstrategiske posisjon, også et plott *om feltet*.

Tabell 3: Plottet til studiesenteret som idé og praksis

Forsknings- spørsmål	Idémodellens faser	Åpnings- situasjon	Igangsettende begivenhet	Vendepunkter	Ny hoved- scene
F1 (skapelse og spredning)	Ideen skapes og spres (fase 1,2 og 3)	Evaluering av Studiesenteret på Finnsnes	Fravær av begreper og presiseringer av hva et studiesenter er	Nyskapt fokus på bevisstgjøringspro- sesser om hva studiesentre er	Studiesentre inntar status som potensiell institusjonali- sert stan- dard/oppskrift for tilgang til høyere utdan- ning på steder uten høgsko- le/universitet
F2 (mottak)	Case 1:  Spredning til og mottak i Studiesen- ter Salten (fase 4 og 5)	Kritisk lavt ut- danningsnivå i Nordland	Studiesenterpraksi- ser tar form ved hjelp av ideen om 3m  Fylkeskommunalt engasjement bidrar til å sette fokus på studiesenterideen	Svakt fylkeskom- munalt oppføl- ningsengasjement  Fylkeskommunen ”trekker seg ut”.  Ideen om 3m blir i liten grad satt på dagsorden i opp- følgingsarbeidet	Lokale aktører som sentral drivkraft  Sporadisk støtte fra aktører involvert gjen- nom nettverks- skapende akti- viteter  Passiv stat
	Case 2:  Spredning til og mottak i Prosjekt kompetansemotor (fase 4 og 5)	Kritisk lavt ut- danningsnivå i Oppland	Studiesenterpraksi- ser tar form ved hjelp av ideen om 3m  Fylkeskommunalt engasjement bidrar til å sette fokus på studiesenterideen	Sterkt fylkeskom- munalt oppføl- ningsengasjement  Omfattende bruk av forskningsbaser- te rådgivningstje- nester  Uklarheter mellom etablerte strukturer og ideen om 3m	Fylkeskommu- nen som sentral drivkraft  Kamper mellom etablerte utdan- ningsstrukturer og ideen om 3m.  Passiv stat

Plottpunktene som er identifisert er en forenkling av prosessene som har funnet sted, men oppsummerer trekk ved statusen til studiesenterideen med hensyn til skapningen og spredningen av den, samt hva slags skjebne ideen har fått i lokasjonene jeg har studert den i. Det er som vi har sett alt annet enn lineære diffusjonsaktige prosesser som

har tatt form. Tolkningen lener seg til oversettelsesteoriens poeng om at ideer ikke har en egentlig kilde, men at de drives frem av aktører som til enhver tid tilfører ideer energi underveis (Czarniawska 2005:107). Det er måten oversettelsene foregår på, som vil virke avgjørende for hvordan ideen får sin form, hvordan den spres og fester seg som praksis i nye lokasjoner.

Vi har sett at det finnes tydelig oppgatte stier i det norske utdanningslandskapet, og at disse synes å virke inn med tanke på studiesenterideens skjebne. I det følgende skal jeg komme nærmere inn på disse dimensjonene. Jeg er dermed tilbake til mitt utgangspunkt som handler om hvordan ideer om noe nytt må forholde seg til de institusjonene de kommer i berøring med på sin reise. Et sentralt poeng i denne avhandlingen har vært forestillingen om at det nye som per definisjon fremstår noe *fjernt* leses og forstås ut fra det *nære*. Det nære kan være så tungt innleiret i den enkelte at det kanskje står i veien for at det fjerne kan bli forstått. Oversettelser vil preges av det nære, de distinksjonene som den enkelte, eller den enkelte organisasjon har tilgjengelig, og som dermed utgjør repertoaret for de oversettelsene som finner sted. Jeg lar disse tankene være inngangen til drøftelsene som etter hvert kommer.

## **Det nære og det fjerne**

Når jeg tenker på ordet institusjon, tenker jeg på noe som er nært og kjent, noe som bare er der uten at jeg tenker så veldig nøye over det. Institusjoner rydder og ordner, de kategoriserer, og gjør verden til et enklere sted å være. Jeg har vist hvordan institusjoner slår rot, hvordan de regulativt, normativt eller mer kognitivt virker inn på handlende aktører. Men samtidig er det slik at verden endrer seg, og med den, også institusjonene. Når verden endres skjer det ut fra forestillinger om at ideer om noe nytt kommer til. I tråd med oversettelsesteorien kobler jeg endring til hvordan diskurser utvikler seg. For å få frem hva jeg her mener, går jeg en assosiativ ”omvei” via en omtalt og omstridt klassisk samfunnsvitenskaplig tekst.

I 1978 publiserte en av samtidas mest markante og kontroversielle intellektuelle, Edward Said, sin bok "Orientalismen" (2001)<sup>97</sup>. Said som var professor i litteratur, var opptatt av å finne ut av hvordan europeiske tekster om "Orient", det være seg forskningstekster, skjønnlitteratur og reiseskildringer, bidrar til å understøtte og legitimere imperialismen<sup>98</sup>. Said sitt poeng er at tekster han tar for seg bidrar til å skape og virke tungt inn på den virkeligheten de er ment å beskrive. Hans budskap er at tekstene er representasjoner – ikke naturlige beskrivelser. Tekstene skaper en "Orient" som virker inn på måten folk oppfatter "Orient" på. Det er viktig å understreke at Said mener dette like mye gjelder for vitenskapelige tekster, som for andre typer tekster. Han studerer stilen i tekstene, talemåter, fortellerteknikker og sosiale og historiske forhold. Han er opptatt av forfatterens *strategiske plassering*, hva forfatteren ser ved hjelp av, og hvordan plasseringen virker inn på hva forfatteren ser, og hvordan forfatteren forstår.

Det var europeiske forfattere Said studerte. Han konkluderer med at mange sentrale europeiske tekster samlet har bidratt til å skape en hegemonisk oppfatning av "Orient", som er eurosentrisk i sin karakter. Folk i "Orient" forklarer ikke selv sin kultur og sine tradisjoner. "Orient" beskrives og forstås ved hjelp av en tenkemåte basert på at den som blir sett, blir definert ut fra forestillingen og kategoriseringene til den som ser. Gjennom slike tolkninger av "Orient", som «den andre», som noe som stod i motsetning til den vestlige verdenen, mente Said at vestlig forskning bidro til å rettferdiggjøre at "Orient" ble kolonialisert.

---

<sup>97</sup> Said døde i 2003.

<sup>98</sup> Said vurderer også empirisk hvor "Orient" egentlig befinner seg, og hvem som er orientaleren. I territoriell forstand er dette også et empirisk spørsmål. Said oppdager at "Orient" som begrep synes å befinne seg nærmest overalt, men særlig befinner den seg mellom Marokko og Kina. Det viktigste trekket, sier Said, er at orienten *ikke* er det oksidentale Europa – men utenfor og, i negativ forstand, annerledes.

”Orienten”, slik blant annet vestlige forskere historisk har beskrevet den, er ullen, fjern, eksotisk, mystisk, sensuell, fremmed, farlig og stillestående, i motsetning til det rasjonelle, kontrollerte, demokratiske og dynamiske ”Vesten”. Konsekvensen blir, ifølge Said, at europeiske tekster bidrar til å monopolisere kunnskapsproduksjonen om ”Orienten”. Retten til å definere sin egen fortid og nåtid tapes. Mennesker i øst må representeres, fordi de ikke kan representere seg selv. Denne holdningen bereder grunnen for kolonialiseringen. Said hevdet ikke at (for eksempel) den arabiske verdenen nødvendigvis var bedre enn den vestlige, men at det i rettferdighetens navn burde være en selvfølge at de tidligere koloniserte folkene fikk anledning til å definere seg selv.

Saids bok om orientalisme har forandret måten vi forholder oss til orientalismebegrepet på. I dag forbindes ordet ”orientalisme” først og fremst med en eksotisering av alt som er fremmed. Ordet har derfor blitt byttet ut ved flere vestlige universiteter. Tidligere institutt som bar navn som ”institutt for orientalske studier”, har nå blitt omdøpt til ”institutt for områdestudier”.

Said viser at forskningen ikke er verdinøytral, men preget av kulturelt innleirede trekk forskeren har med seg i sitt virke. Said trodde ikke på fremstillingene som vestlige konspirasjoner, men som preget av *institusjonaliserte samtidspraksiser*. Det er det nære som slår inn som forståelsesramme. Og det interessante er at det fjerne (i dette tilfellet ”Orienten”) forstås med kategorier og verdier skapt i det nære. Det vi her, i mer vitenskapsteoretisk forstand, står overfor er det ANT forsøker å bringe inn som et viktig premiss for all forskning, nemlig at vi burde studere våre forskningsobjekter og empiriske temaer med et så teoretisk ontologisk fattig utgangspunkt som mulig. Siden man ikke har et avklart forhold til det man selv ser med, skapes det en overhengende fare for at det man ser misforstås og feiltolkes. Dette skjer nettopp fordi institusjonene bidrar til eksotisering. Det betyr at man aktivt forholder seg til det nye, men at det nye kun forstås i lys av gamle forståelsesrammer. Man kan begeistres for det nye, men man forstår det ut fra sine (for)dommer, med den konklusjon at det kan feiltolkes.

I dagens globaliserte verden kan orientalisme sies å finnes nærmest overalt. Den spiller på viktige temaer i vår egen tid som blir opplevd som naturlige, selvfølgelige og tilforlatelige. Analysemodellen til Said peker sånn sett langt utover sitt opprinnelige objekt. Det er mange klassiske dikotomiske egenskaper i våre samfunn som modellen kan anvendes på. Hele Saids resonnement passer, etter mitt syn, godt inn i forhold til tolkningene jeg har gjort når studiesenterideen studeres. Ideen representerer noe eksotisk og fjernt fra de etablerte kategoriene slik vi blant annet kjenner dem fra utdanningssystemet, og den får tidvis en behandling deretter. Dette er særlig fremtredene på måten ideen oversettes på hos aktører som blir presentert for den utenfra. Det kan se ut som om det aller meste av arbeidet, for eksempel fra sentralt politisk nivå, skjer innenfor en befestet og etablert forståelse av hvordan vårt utdanningssystem, ikke bare *er* skrudd, men også hvordan *det burde være*, skrudd sammen. Studiesenterideen reiser sjeldent inn som genuin idé i de etablerte utdanningssystemene, men forblir en eksotisk outsider. Det mest typiske uttrykket for det er at de gangene ideen blir berørt tekstlig i sentralt initierte politiske utredninger, er det som et biprodukt til analysene og utredningene om det som allerede eksisterer. Det handler, som jeg har vist, om hvordan det etablerte kan forbedres. Det nære legger et hegemonisk lokk over det fjerne. Det er ikke mangel på velvilje som skaper slike konsekvenser, men mangel på kunnskap. Særlig påtrengende blir bildet når sentrale kunnskapsbærere selv ikke har et avklart forhold til sitt eget objekt. Hva er det slags idé man tror på? Hva er det egentlig studiesenterideen representerer?

Det nære staker ut kursen for studiesenterideens inntog i det etablerte. Den smis til for å kunne passe det som allerede eksisterer, noen ganger så mye at ideen nesten ikke er til å kjenne igjen. Det klareste utslaget i Saltenregionen, er troen på at studiesenterideen nokså uproblematisk kan la seg ”transportere” til Høgskolen i Bodø. Det finnes en tro på at Høgskolens representanter kjenner ideen og dens praktiske implikasjoner, og at de derav enkelt kan la seg implementere innenfor rammen av den institusjonelle logikken som allerede eksisterer.

I Oppland fylke ser vi noe lignende skje når ideen smis til i den hensikt å inkludere en karriereveiledningsdimensjon i den. Men mye tyder på at deler av den opprinnelige ”figuren”, har blitt spikket bort mens ideen har reist.

Aktørene ser det de er i stand til se i kraft av distinksjonene som er tilgjengelige. Slike distinksjoner får avgjørende betydning for måten aktørene velger-, og er i stand til å oversette det nye som kommer dem i møte. En slik distinksjon synes blant annet å være at høyere utdanning tilhører det høyere utdanningssystemet, med den konsekvens at premissene gjerne er lagt på forhånd i forhold til hva som er mulig og umulig å gjøre. Men som jeg også har vist frem, er det likevel mange ”eksotisk” anlagte aktører som kjemper om retten til å bli hørt og kunne påvirke. I det følgende vektlegges det hvordan dette arbeidet har skjedd. Men konklusjonen er likevel åpenbar. Ideen som har blitt skapt, som har reist og blitt mottatt, lever under trange kår, det være seg i Salten eller Oppland (og andre steder også, så langt min kjennskap til disse strekker til). Samtidig synes kraften å være stor hos de som har trykt ideen til sitt bryst, omsatt den i praksis, og forsøkt å bringe den inn i institusjonaliserte former, som ny etablert praksis.

Mens det så langt på sett og vis har vært datamaterialet som har styrt med meg, er det nå er jeg som skal styre med datamaterialet. Ved hjelp av mine teoretiske utlegninger vil jeg nå se nærmere på selve ideen, dens aktører og trekk ved det markedet som betinger ideens eksistens som praksis. Teorien blir verktøyet jeg anvender på mitt empiriske kart.

## **En komparativ anskueliggjøring**

Min inngang til analysen består i å anskueliggjøre casene ved å følge opp sammenligningen av dem, jeg så vidt var inne på i det forrige kapitlet, selv om de ikke er valgt ut med sammenligning som eksplisitt formål. Ved å sammenligne casene synliggjøres

likheter og forskjeller, og derav også forståelsen av hvordan oversettelsesprosessene i casene kan tenkes å foregå. Det er det som er anskueliggjøringens fremste intensjon.

Studiesenter Salten og Prosjekt kompetansemotor er prosjekter som bygger på den samme ideen, forestillingen om at det bør finnes lokale virksomheter som legger til rette for at studier, primært på høyere nivå, skal kunne tas på steder der tilgjengeligheten til denne formen for utdanning er svak. Begrunnelsen for å sette i gang tiltak for å skape slike virksomheter er også den samme, nemlig fylkenes lave utdanningsnivå sammenlignet med landsgjennomsnittet. I begge prosjektene har også fylkeskommunen som politisk-administrativt nivå en aktiv rolle, men som det viser seg på vidt forskjellige måter. Også den lokale håndteringen foregår på forskjellige måter, blant annet som en konsekvens av fylkeskommunenes ulike måter å agere i forhold til studiesenterideen på.

Nordland fylkeskommune har fungert som en oversetter av studiesenterideen primært i en initierende fase. Den tok ansvar gjennom seminararrangementene som ble studiesenterideen til del i løpet av 2003 og 2004. Fylkeskommunen koblet sitt eget utdanningslandskap til Grepperud og Thomsen sine tanker om funksjonene som preget vel fungerende studiesentre i Sverige. Fylkeskommunen gikk til originalkilden, Grepperud bidro, sammen med de lokale aktørene, med å spisse til byggingen av et nytt institusjonelt utdanningsrelatert byggverk i Nordlands mange regioner. Men Fylkeskommunen opptrer her mer passivt enn Oppland fylkeskommune. I Nordland vinker på sett og vis fylkeskommunen farvel til ideen idet den forlater administrasjonssenteret i Bodø. Plottets *vendepunkter*, tar ulike former. Fylkeskommunen i Nordland sitt bidrag skjer særlig i skapelsesfasen. Det er vanskelig å få øye på en aktiv fylkeskommune her med tanke på oversettelsesfunksjoner som også kan knyttes til spredningen og mottaket av studiesenterideen. Vi ser en fylkeskommune som på den utviklingsorienterte siden begeistres av ideen, men oppfølgingen av den kan spissformulert ses på som en spredningsstrategi som bidrar til å pulverisere ideen, mer enn å gi den energi og stø kurs. Det skyldes at det ikke etableres noen operative funksjoner på fylkeskommunalt nivå



som knyttes direkte til håndteringen av studiesenterideen. Vedtakene i fylkeskommunen viser at de overlater, i min språkdrakt, skapelsesberetningen og håndteringen av ideen, og derav dens skjebne, til lokale aktører. Det kan konkluderes med at fylkeskommunen, på egne vegne, tilfører ideen lite energi. I stedet er det aktører på lokale nivåer som tar tak i den.

Jeg følger én slik aktør i form av Studiesenteret i Salten. Her mottas fylkeskommunens initiativer med begeistring. De griper tak i ideen om studiesentre, og fører tankene sine om den i pennen i form av en prosjektsøknad. De får da også støtte fra flere hold, både fra Fylkeskommunen, og etter hvert Regionrådet i Salten. Men det er åpenbart at studiesenterideen, som et nyskappingsarbeid, møter utfordringer fra det etablerte institusjonaliserte kompetanselandskapet i regionen. Selv om pengestrømmen knyttet til ideen de første årene kan anses som stor, sliter den med å feste seg. Den utelates fra Regionrådets egne strategiske arbeider, bringes senere inn igjen etter påtrykk fra studiesenteraktørene, men som vi har sett, kappes hovedpulsåren til ideen av, når Regionrådet sommeren 2009 vender blikket mot Høgskolen i Bodø for at de skal kunne berede grunnen for sin egen rolle som en tydeligere regional utdanningsaktør.

I Saltenregionen er det kun Studiesenter Salten som følger ideen ”fra vugge til grav”, og på den måten bidrar til de mer kontinuerlige oversettelsesprosessene i prosjektet. De er med som bidragsytere i forhold til å skape, spre og motta ideen, og bidrar til dens eksistens som praksis. Men den når aldri den siste fasen i Czarniawska og Joerges sin idémodell. Den fremstår ikke som en institusjonalisert praksis. Årsakene er flere. En forklaring er i ANT-terminologi, mangelen på energitilførsel underveis. Det viser seg vanskelig å bygge ut nettverkene som skal omkranse ideen, og de aktørene som begeistres opptrer for det meste som deltidsdeltakere som bare sporadisk innrulleres i de nettverksskapende aktivitetene. Ideen synes mer flyktig enn robust. Til Nordland fylkeskommune og Regionrådet rekker ideen om 3m aldri helt frem. Den behandles sporadisk i diverse fora, men slår aldri igjennom som et sentralt omdreiningspunkt for hvordan kompetansearbeid om høyere utdanning skal løftes frem i regionen. Det er få

aktører som bidrar til selve spredningen og til mottaket av ideen på det mer overordnede regionale nivået.

I Oppland fylkeskommune trer en annerledes håndtering av studiesenterideen frem. Prosjektet er designet som en videreføring og styrking av allerede eksisterende strukturer, og da særlig styrking av det etablerte OPUS-systemet, som allerede i 2004 hadde registrert 559 voksne studenter på høyere nivå. Det ble etablert kontakter med andre lokale aktører som fylkesbiblioteket, Nav og fylkets høgskoler og fagskolen på Gjøvik. Fylkeskommunen hadde bakt inn et moment i prosjektet, der de ser på seg selv som en pilot overfor statlige myndigheter med hensyn til å utfordre regjeringen til å medvirke til bedre rettigheter for voksnes læring. De ønsket å øke oppmerksomheten mot kompetanseutvikling som et reelt virkemiddel for samfunnsutviklingen i områder der tilgangen på høyere utdanning er dårlig. Her er det fylkeskommunen selv, som er ideens sentrale kontinuitetsbærer. Ledelsen i Prosjekt kompetansemotor følger ideen hele veien, og bidrar ikke bare som passive mottakere av den. Som det fremgår av casebeskrivelsene, er det blant annet en svært stor produksjon av utredninger og generell skriftliggjøring av prosjektet i Oppland, sammenlignet med Nordland. Prosjektets dedikerte og formaliserte form fører til en løpende dokumentasjon av innsatsen i det. Dette krones med både forskningsrapporter (fra UiT og Østlandsforskning) og egne prosjektrapporteringer. Gjennom hele prosjektperioden avholdes det mange konferanser, seminarer og temamøter. Måten jeg selv ble posisjonert inn i prosjektet er en indikasjon på det. Det skjer en kontinuerlig tilføring av energi til det fra flere hold.

I Nordland ser vi et svært begrenset utrednings- og dokumentasjonsarbeid, noe som er naturlig, all den tid de overlater prosjekthåndteringen til lokale aktører med begrensede ressurser, og som først og fremst jobber med å få i gang nye studietilbud i regionen. Nordland fremstår sånn sett som et mer muntlig orientert prosjekt. Fylkeskommunen så ut til å håndtere prosessen ut fra diffusjonslogikken Latour (1987) mener ikke fungerer. Ideer kan ikke spres ut fra et kraftsentrum. De må tilføres energi underveis i form av skriftlige og muntlige oversettelser. I Salten blir dette en svakhet, fordi ingen aktø-

rer bidrar til en løpende skriftlig dokumentasjon av prosjektet. Dermed mangler det en felles hukommelse som kan bane vei for mer samstemte forståelses- og oversettelsesformer her. Ideen har få arenaer den bearbeides på når den etter hvert skal settes ut i livet. Studiesenterideen forblir i en slags birolle i forhold til de etablerte strukturene for voksenopplæring. Det mener jeg blant annet kom tydelig frem på konferansen i Fauske høsten 2006. Heller ikke spissingen av studiesenterideen i form av 3m, synes å nå særlig lengre enn til aktørene som aktivt jobber med den, medarbeiderne som jobber sentralt i Studiesenter Salten.

I Oppland er oversettelsesformene mange, og oversettelsenes konsekvenser likeså. At man i Oppland har skapt en bred involvering, betyr likevel ikke at prosjektet går frem på skinner. Det er også her mange diskursive misforhold aktørene imellom. En hovedutfordring synes å være prosjektets ambisiøse målsetning om at det skal utvikles flere innsatsområder. Det betinger aktivering av mange aktører som i hovedsak synes å tolke prosjektet ut fra sine eksisterende posisjoner, fordi det rett og slett finnes ”noe for enhver smak i det”. Både prosjektets innhold og prosjektets organisering byr på slike sett med utfordringer.

Et teoretisk poeng er i begge prosjektenes tilfeller, at nye ideer alltid vil møte motstand i form av at et stort mangfold institusjonelle anordninger a priori eksisterer. Med dette mener jeg at det finnes en anerkjennelse av at det som er oppnådd gjennom erfaringer, er noe det nye må bryne seg mot. Det nye må derfor oversettes i relasjon til det eksisterende for at det skal kunne bli forstått. Spørsmålet da er hvordan forståelsen av det nye utvikler seg.

Alt dette betyr mye for det som kan kalles for oversettelsesbetingelser. Dette er viktige empirisk orienterte betraktninger som kan si oss noe om hvordan oversettelser foregår og de resultater som produseres i lys av oversettelsene. En slik innsikt gir også et potensial for normative inntak til hvordan den typen prosjekter som her studeres bør håndteres, altså en form for *normativ teori om oversettelse*. Hvis utgangspunktet for

studiesenterideen hadde vært at den som idé handlet om et diskursivt misforhold i relasjon til det bestående, hadde man kanskje kunnet utvikle håndteringsstrategier som i større grad tar hensyn til slike diskursive misforhold. Dette handler som nevnt om hva man oversetter *fra*, hva man oversetter *til*, og ikke minst hva man oversetter *med*.

Jeg konkluderer med at mangelen på realisering av kompetansehevende programmer, der blant annet diskursive misforhold tas opp, leder begge prosjektene ut i problemer. De oppgatte stiene dominerer over de operative strategiene og den daglige driften. Blant annet gjelder det forståelsen av institusjonsbarrierer, særlig knyttet til organisasjonstype og nivå. *"Fylkeskommunen blander seg inn"*, *"Regionene hegner om sine etablerte oppgaver og vil ikke åpne seg"*, *"Det er ingen forståelse hos fylkeskommunen sentralt i forhold til hva dette egentlig handler om"*, *"Hadde de skjønt prosjektet, hadde de brukt mye mer tid på det"*. Alle disse utsagnene som gis i intervjuer og samtaler jeg har hatt med personer som har hatt tilknytning til begge prosjektene, er representative for utfordringer man står overfor både i Nordland og i Oppland. Det betyr ikke at det finnes enkle veier ut av denne typen dilemmaer. Ofte må det kanskje være slik når nye stier skal gås opp.

## **Studiesenterideen, dens aktører og markeder**

I avhandlingen vurderer jeg studiesenterideen som en idé på reise, og som i tråd med oversettelsesteorien, blir til mens den reiser. Et hovedfunn i forhold til ideens skapelse, som tematisk adresseres ved hjelp av forskningsspørsmål 1, er at den er hentet ut fra etablerte studiesenterpraksiser i Sverige. Uthentingene representerer konstruksjonen av ideen som etter hvert tar form, men den er basert på eksisterende konstruksjoner, og representerer derav en tilslutning til noe som er etablert. Det arbeidet det bereder grunnen for, forstås her som et oversettelsesarbeid som leder frem til en idé om studiesentre som så spisses til i form av distinksjonen 3m. Som beskrevet i teorikapitlet, betinger uthenterrollen bestemte egenskaper ved hvordan ideer blir konstruert. Grepperud, som uthenter, kan ikke beskrive alle sidene ved praksisene han har besøkt og studert. En

fratrekkingslogikk preger arbeidet med å gjøre praksis om til distinkt idé, en idé vi har sett utvikle seg til en maktfull konstruksjon. Det som betinger egenskapene ved den typiske uthenteren er, som jeg har redegjort for i kapittel 2, at uthentere i praksis er betinget av å bruke teknikker der innleirede praksiser reduseres til et sett med noen grunnleggende antakelser, altså en form for reifisering. Det empiriske mangfoldet i den vellykkede praksisen, de svenske studiesentrene, forenkles. Oversettelsen representerer en forenkling, for det første fordi reifiseringen av de svenske praksisene blir den naturlige konsekvens av at den ”virkeligheten” som studeres skjer i form av aktører som ikke har noen dypere *egne opplevelser* om de sosiale institusjonene de studerer. For det andre betinges idéskapning i seg selv av en kompleksitetsreduksjon. Å overføre praksiser på papir til ideer, vil per definisjon implisere forenkling. Det er nettopp måten forenklingen blir gjort på som skaper makten i konstruksjonen 3m. Når 3m blir skapt blir mitt resonnement at oversettelsen i seg selv preges av en fratrekkingslogikk. 3m viser på samme tid frem hva slags funksjoner et studiesenter innehar, samtidig som at begrepet indikerer hvordan funksjoner i et studiesenter bør ta form. Det er slik jeg oppfatter oversettelsen av de svenske praksisene, og etter hvert det konseptet som tar form.

Jeg har fulgt makten i denne konstruksjonen ved å spore arbeidet som er tilknyttet den. Dette er et klassisk utgangspunkt i oversettelsesteorien, slik den er inspirert av Latours tanker (1987). På den måten kan ikke ideen skilles fra aktørene som målbærer den. Det betyr også at skillet mellom idé og praksis først og fremst er av analytisk karakter. Når aktører arbeider med å få ideer til å feste seg som praksis, er arbeidet i seg selv en praksis. Dette er viktige funn i forhold til problemstillingen som implisitt ble adressert ved hjelp av forskningsspørsmål 2. Dette var jeg inne på når jeg i kapittel 1 trakk frem skillet *mellom* forskningsspørsmålene, først og fremst som et skille av analytisk karakter.

Ideen og aktørene er to sider av samme sak, og har, som det fremgår av det empiriske materialet, sitt virke i bestemte tids- og romspesifikke kontekster. I dette tilfellet starter

idékonstruksjonen med arbeidene som leder frem til 3m. Dette har jeg betegnet i tråd med mitt teoretiske plott, som en form for dekontekstualiseringsarbeid. Det er arbeidet som utføres i forhold til det konstruerte, som bidrar til styrken i ideen. Grepperud er her identifisert som sentral bidragsyter. Oversettelsene som finner sted er ikke tilfeldige og uhildete. De preges, som jeg har vist, av forutgående forestillinger som har trigget oversetterens oppmerksomhetshorisont. I dette tilfellet mener jeg at arbeidet med 3m representerer en tilslutning til masterideen om kompetanse. Den blir for meg et uttrykk for en av svært mange former for operasjonalisering av en dominerende tidsånd. Det er snakk om en mikroidé som korresponderer med tidsåndens dominerende masterideer. Det betyr ikke at ideen automatisk er sikret suksess, men korrespondansen mellom masteridé og 3m som en mikroidé er et godt utgangspunkt. Når jeg leser tekstene om 3m, er det en klar *idealtypisk* modell som tar form, men det er som nevnt i kapittel 4, mer snakk om utviklingen av et konsept, enn utviklingen av et konkretisert verktøy jeg ser konturene av. Som konsept er 3m er ikke rettet inn mot å gi klare svar på hvordan-spørsmål, men mer egnet til å adressere hva-spørsmål, i dette tilfellet hva studiesentre skal være godt for. Årsaken er konklusjonene som ble trukket i tilknytning etableringen av studiesenteret på Finnsnes. Det ble her påvist betydelige innslag av overlappende aktiviteter imellom kompetanseaktørene i denne regionen. Når jeg leser teksten fra 2001, er det åpenbart at Grepperud, i samskriving med Thomsen, forestiller seg at studiesentre skal bli viktige aktører for å fylle institusjonelle hull i utdanningslandskapet han selv var med på å *avdekke* i sitt arbeid med kompetansereformen tilbake i 1997 (NOU 1997:25). I teksten fra 2001 refereres det til dette arbeidet når blant annet motorfunksjonen til studiesentre beskrives. Her trekkes det frem at det må etableres en regional kompetansestruktur som gjør at lokalsamfunn kan øke sin bestillerkompetanse til høyere utdanning, at det må arbeides med informasjon, med lokal- og regional kompetansekartlegging, utvikling av skreddersydde utdanningsopplegg, og at studiesenteret skal fungere som en formidlingsentral mellom brukere og andre kompetansemiljøer.

Grepperud ser på studiesentre som det jeg vil beskrive som lokale og regionale *kompetansefyrtårn* som skal bidra til å styrke ikke bare etternølnernes kompetanse, men også de som lokalt har sine posisjoner som kompetanserelaterte *frontkjempere*. Et studiesenter skal for eksempel kunne, slik jeg idealtypisk forstår denne aktiviteten, være en sentral medspiller i eksemplet jeg trekker frem i introduksjonskapitlet med REC-fabrikken i Glomfjord. Her ser vi også overgangen til den andre identifiserte masterideen, den som handler om den endogene dreiningen. Det *bør* finnes *lokale og regionale* kompetansefyrtårn fordi tida er inne for det. Idéskapingsarbeidet fanger inn både innholds- og formdimensjonen masterideene representerer.

Grepperud er altså *en avdekker*. Men han er også i tråd med mine teoretiske og forskningsstrategiske poenger å forstå som *en skaper*. Arbeidet med 3m representerer en korrespondanse mellom 3m som idé og de identifiserte masterideene. Konstruksjonen av 3m er ikke bare et bidrag til studiesenterideen, men også et bidrag konstruksjonen av masterideer. En bok Grepperud utgir i 2007 døper han for "*Kunnskap skal styra rike og land*": *Livslang læring i høyere utdanning*". I forordet her skriver han:

*"Samfunnsutviklingen forutsetter som oftest erfaring og kunnskap. Men ved inngangen til et nytt årtusen stilles det kanskje større, flere og sterkere forventninger til den kunnskap høyere utdanning besitter enn noen gang tidligere. Dette stiller universitet og høgskoler overfor en rekke utfordringer (...) Hvordan skal universitet og høgskoler møte visjonene om det lærende samfunn i praksis, det vil si når skal omsette retorikken til realiteter?" (Grepperud 2007:6).*

Tittelen på boka og dens innholdsmessige røde tråd representerer en konstatering av at det nye samfunnet som tar form, er et kunnskapssamfunn som stiller nye krav til måten høyere utdanning innrettes på. I boken oppsummeres 3m retrospektivt, og det er for meg åpenbart at grepene 3m utgjør, skapes i lys av en forståelseshorisont masterideene

(re)presenterer<sup>99</sup>.

Det samlede arbeidet som knyttes til studiesenterideen har en *nettverksbyggende karakter*, og arbeidet som tilsluttes det konstruerte tolker jeg som passasjepunkter, der mange av passasjene kan forstås som vellykkede. At Grepperud refererer tilbake til de svenske praksisene ideen om 3m skapes ut fra, må bety at han mener disse praksisene har en overføringsverdi til norske forhold. Det han, sammen med Thomsen (2001) gjør, er å beskrive *hvorfor* den praksisen han studerer *er god*, ved hjelp av konstruksjonen 3m. Konsekvensen blir at han bidrar til å forme noe som fremtrer med distinkthet, som ved hjelp av en skriftliggjøring beveger ideen fra flyktig muntlighet, i retning av noe mer permanent og robust. Han blir selv til en praktiker i feltet som sporer opp en praksis i en bestemt tids- og romspesifikk kontekst. Ut av denne skapes det en idé som dekontekstualiseres. Han er i Røvik (2007) sin terminologi en produsent som har fanget opp implisitte dimensjoner i en praksis. Ved hjelp av distinksjonen 3m kodifiseres praksisen.

I dette tilfellet ser vi at ideen ikke bare er blitt dekontekstualisert, men at den også kontekstualiseres tilbake til de svenske praksiser den opprinnelig ble skapt og hentet ut fra. Dette bidrar til å styrke ideen som konstruksjon. Det blir flere vellykkede passa-

---

<sup>99</sup> Masterideer er, som beskrevet, per definisjon ideer det er vanskelig å argumentere imot. Men det går an. Selv om Norge inngår i beskrivelsen av å være et kunnskaps- og informasjonssamfunn, kan det anføres argumenter mot om for eksempel studiesenterideen representerer en løsning på samfunnsrelaterte strukturproblemer om kompetansens betydning, slik den har tatt form i politiske og forskningsrelaterte tekster om temaet. La meg illustrere poenget med en fortelling: En far blir fra ungdomskolelæreren oppfordret til å hjelpe sin 14-årige sønn med å komme seg gjennom "leselystuka" på skolen. Faren opponerer mot læreren, og sier at dette bare er tull, fordi han og sønnen har langt viktigere ting fore. Faren driver nemlig et verksted for reparasjon av snøscootere, og han trenger sønnens hjelp fordi pågangen for reparasjoner for tida er veldig stor. Stakkers sønn, tenker læreren. Hvorfor tenker læreren slik? Jo, fordi han er fanget av masterideen om kompetanse. Men kanskje faren likevel er den som har rett? I bygda han har sitt virke i, er snøscooteraktiviteter veldig populært, og han har fått et verksted opp å gå som svarer til behov på stedet, behov som ut fra bygdas satsning på fremtidig tilrettelegging for snøscooterkjøring, sannsynligvis vil styrke seg fremover. Sønnen har både talent og stor interesse for aktiviteten i regi av dette verkstedet. Han ser en god framtid foran seg her. Dette er en annen forståelse av kompetanse enn den, den akademisk betonte læreren representerer. I lærerens perspektiv er holdningen til faren *konstruert fiasko*. Men det kan altså være bruk for den. I farens perspektiv er det altså motsatt, konstruksjonen av høyere utdanning som et virkemiddel for regional utvikling, som representerer fiaskoen. Kanskje faren har rett?



sjer, og som vi har sett, lettere å argumentere for at studiesentre kan, og sågar bør forstås på den måten 3m indikerer forståelsen på. I min jakt på studiesenteret som idé, har jeg selv kommet over tekster jeg har ført tilbake til både Grepperud og studiesentervirksomhetene jeg har studert i Salten og Oppland. Jeg har bidratt til å gjøre Grepperud oppmerksom på flere tekster om 3m i Sverige han selv ikke har vært klar over. På den måten har også jeg bidratt til konstruksjonen, og løftet frem styrken ved 3m. 3m tilskrives status som en forbilledlig måte å fylle og utvikle funksjonene i et studiesenter på. Dette ser vi tydelig i arbeidet som blant annet har blitt gjort i regi av det svenske studiesenternetverket NITUS, og CFL (det svenske direktoratsorganet for fleksibel utdanning). De har brukt 3m som et hovedgrep i sine bestrebelser med å presisere hva slags funksjoner som bør inngå i studiesenteraktiviteter, og ikke minst hvordan slike funksjoner bør utformes.

Dette betyr at aktørene i praksisene ideen er hentet ut fra, selv bidrar til kodifiseringsarbeidet. Skapelsen av 3m betinges av en autorisasjon som går ut over selve idéskapere. Dette er et poeng Røvik (2007) vektlegger når han beskriver at ideer betinges av egenskaper ved de aktørene ideen henter sin inspirasjon fra. I Sverige ser vi at mange aktører begynner å anvende begrepet 3m på sine egne praksiser, og etter hvert også på mer normativt orienterte prosjekter der det tas grep om å utvikle ideen videre. Det svenske håndbokforsøket er kanskje det enkeltstående arbeidet som illustrerer dette poenget best. I regi av CFL utdypes ideen. De forsøker å utvikle den i konkrete praksiser, på rikspolitisk nivå og i lokale og mer nasjonale nettverk. Bruken bidrar til autorisasjonen og legitimeringen av den. At NITUS bruker 3m som en dreiebok for arbeid med kvalitetssikring av studiesentre er også et operativt uttrykk for en legitimering. Ideen får på den måten større kraft, eller i en ANT-terminologi, mer makt fordi det som berettes som svenske suksesser, baner vei for ideen i norske praksiser.

Jeg har sporet handlingene som tilfører ideen energi, og gitt den et skyv i retning av å bli mer maktfull. At norske praktikere, de som hadde ansvaret for den daglige ledelsen av Prosjekt kompetansemotor dro til Sverige og berettet hjem om hvor godt de svenske

praksisene imøtekom utfordringer de selv stod overfor, bidro i seg selv til maktkonstruksjonen.

3m spres fordi det finnes aktører både på en såkalt ”push” og en ”pull” side. Den lever etter hvert sitt eget liv, og tidvis kan vi si, i tråd med aktantbegrepet, at den også er i stand til å handle på vegne av seg selv, men for at den skal bringes videre inn i operative former må den likevel håndteres av noen. Mitt teoretiske rammeverk gir innsikt i hvordan håndtering av ideer kan foregå. Et hovedfunn er at ideer, i hvert fall de som er av det mindre håndgripelige slaget, ikke repliseres i tingliggjort form. I det øyeblikket en idé blir berørt av noen, bidrar berøringen til forståelsen og formingen av ideen. Det må, i metaforisk forstand, hender til for at en idé skal kunne bringes videre, og disse hendene setter egne unike fingeravtrykk på den. Ideer kan ikke diffuseres fra et autoritativt sentrum uten å bli tolket. Det vil derfor alltid være unike måter organisasjoner utvikler seg på (Selznick 1957). Studiesenterideen gjennomgår stadige (ny)konstruksjoner. Selve idéskapingen er en slik nykonstruksjon, og vi har sett hvordan ideen tilføres nye konstruksjoner etter hvert som den innrulleres i nye praksiser. Aktørene som står frem som de mest toneangivende i både Studiesenter Salten og Prosjekt kompetansemotor er aktive bidragsyttere både som *avdekkere* og *skapere*. De bidrar med sin kompetanse og sin innsats til å bringe ideen videre. De leverer handlinger som holder ideen om 3m i gang og bringer den videre inn i nye kontekster. Den bearbejdes og tar nye vendinger. Det interessante og utfordrende er at det nye hele tiden møtes med det tidligere erfarte. Jeg har vist frem dette teoretisk anlagte poenget, ved å referere til Luhmanns poeng om at sosiale realiteter er institusjonelt definerte. Både i Studiesenter Salten og i Prosjekt kompetansemotor avdekkes ideen om 3m, men de gjør det på *sine egne måter*. Måten de gjør det på bidrar til, ikke bare at ideen mottas, men også til at den *skapes*. Måten ideen oversettes på, tilfører den energi på sine helt bestemte måter.

Oversettelsene bidrar til å bringe det observerte over fra å være hendelser til å bli handlinger. Men oversettelsene skjer ved hjelp av distinksjoner som kan bidra til å

blokkere forståelsen av det observerte. Men det betyr ikke at det ikke skjer en kunnskapsproduksjon. Spørsmålet er hva denne kunnskapsproduksjonen hviler på med hensyn til betingelser. Koblet til oversettelsesteorien kan det skje feilkopieringer, feilmodifikasjoner osv. Det er det som er mitt hovedpoeng, et poeng jeg har underbygget med referanse til Said (2001) med hensyn til hvordan oversettelser kan bidra til at grep gjøres på gale premisser. ”Vesten” tillot seg å kolonialisere ”Østen” fordi man trodde det var av det gode. Den skandinaviske teoribyggingen innenfor nyinstitusjonalismen bygger, etter mitt syn, på et slikt resonnement når innsikt i hvordan organisasjoner fungerer, forsøkes frembrakt ved å forstå endring som oversettelser. Når man oversetter er det nettopp i den hensikt å forstå det uforståelige. Det man oversetter *med* vil ha betydning for oversettelsens resultater. Man må derfor fundere over hva slags innvirking det man oversetter med, har. Man må spørre seg om det man oversetter med strekker til i forhold til å forstå objektet som søkes oversatt. Jeg tolker begge casene mine i denne retningen med hensyn til måtene studiesenterideen ble håndtert på. Når det hentes inn eksperthjelp utenfra ved å gå til, så å si, ideens originalkilde, er det i en erkjennelse av at aktørene som er ansvarlige for håndteringen, må lære mer om hva slags idé studiesenterideen er.

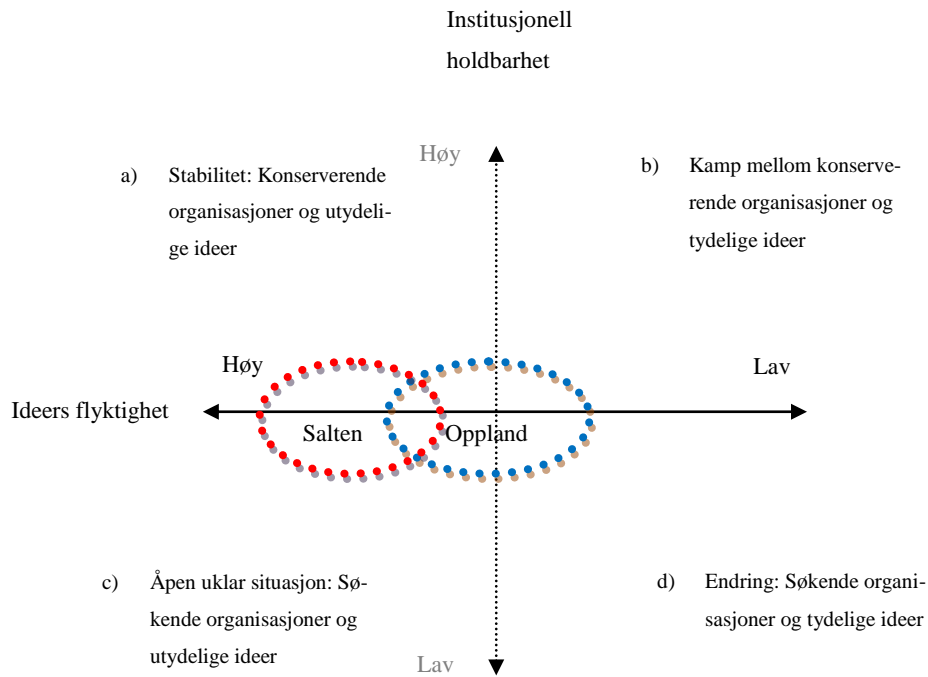
I møtet mellom idé og praksis åpenbares samtidig manglene med ideen. Grepperud har ingen ferdig oppskrift han kan utdype sine egne tekster ved hjelp av. Det finnes ikke noe sentrum ideen enkelt kan diffuseres ut fra. Aktørene som blir begeistret for den, må selv tilføre den energi. De oversetter *fra* noe, at de oversetter *til* noe, og *med* noe, men de er usikre på hva alt dette handler om. Og usikkerheten blir større etter hvert som at flere aktører knyttes til ideen. Sånn sett kan man egentlig ikke snakke om at feilkopiering kan skje, at feilmodifikasjoner kan skje osv. Grunnen er at det ikke finnes noe *fasitsvar*. Men en bevisstgjøring av oversettelsens konsekvenser kan likevel sette oss på sporet av hva som kan fortone seg som det mest hensiktsmessige å gjøre.

I kapittel 4 avrundet jeg med å drøfte rollen til Grepperud i lys av en forståelse av denne som en form for institusjonelt entreprenørskap (Fligstein 1997). I kapittel 5 ser vi at

innrulleringen av flere aktører tar form, i tråd med det Lawrence og Suddaby (2006) fremhever som såkalte ”discursive actions”. I sum er det handlinger både i skapelses- og mottaksfasene som gjør studiesenterideen til det den er, og som etter hvert baner vei for praksisene som tar form. Derfor må aktørene som *knytter ideen til seg* også forstås som institusjonelle entreprenører. De tilfører ideen tilleggsdimensjoner fordi de kan beskrives som ”*culturally competent actors with strong practical skills and sensibility who creatively navigate within their organizational fields*” (Lawrence og Suddaby 2006:219). Måten de fremstår som institusjonelle entreprenører på, kan belyses ved å skue til måten ideen oversettes på, og derav blir til underveis.

Før jeg utdyper oversettelsesmekanismene i prosjektene nærmere, vil jeg trekke en foreløpig konklusjon som den videre utdypingen kan hvile på. Det gjør jeg ved å illustrere mine poenger ved å vende tilbake til mitt figurative utgangspunkt for avhandlingens teoretiske åpningsplott (se figur 2 for detaljer). Her kobler jeg sammen trekk ved ideen, aktørene og det markedet ideen lander i. Med markedet mener jeg de egenskapene ideene møter i virksomhetene ideen er i særlig berøring med. Ved å koble disse dimensjonene sammen dannes det et overordnet bilde av tilstanden til prosjektene jeg har studert. Bildet blir da seende slik ut:

Figur 3: Studiesenterideens grad av flyktighet i Salten og Oppland

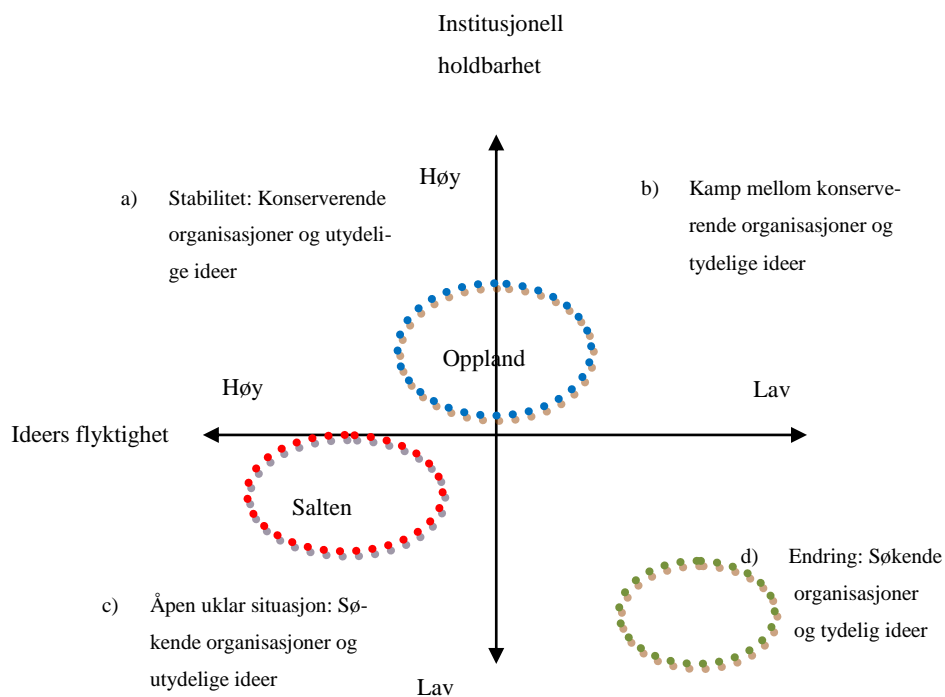


Ringene til venstre er et billedlig uttrykk for hvordan jeg har valgt å vurdere studiesenterideens skjebne i Saltenregionen, mens ringen lengst til høyre uttrykker Prosjekt kompetansemotor. Ideen er i begge tilfellene tegnet inn mot venstresiden av figuren, fordi jeg mener den fremdeles fremstår som mer flyktig enn permanent i disse casene. Prosjekt kompetansemotor mener jeg dog å være mindre flyktig i sin karakter enn Studiesenter Salten. Det har hatt en tettere oppfølging og har blitt ført videre gjennom etableringen av Karriere Oppland. Men oversettelsesarbeidet har her brakt hovedpremisset, ideen om studiesentre, i en ny retning. Det er derfor jeg trekker den konklusjon at selve studiesenterdimensjonen fremdeles synes mer flyktig enn robust forankret også i Oppland. I Saltenregionen taler utviklingen for seg selv, i og med at prosjektet ble lagt ned. Så langt jeg kjenner til har studiesenterdimensjonen som et genuint orga-

nisatorisk byggverk, ikke blitt videreført i regi av verken fylkeskommunen eller Høgskolen i Bodø<sup>100</sup>.

Kobler vi figurens vertikale dimensjon inn i analysen, den som sier noe om egenskapene ved institusjonene, kan prosjektene illustreres på følgende måte:

Figur 4: Studiesenterideens møte med eksisterende institusjoner i Salten og Oppland



Her velger jeg å plassere Studiesenter Salten i nærheten av c)-dimensjonen i figuren. Dette er en kvalitativ illustrasjon jeg leser ut av det empiriske materialet jeg har beskrevet i det forrige kapitlet. I Nordland har verken ideen eller institusjonslandskapet tatt noen distinkt form. Underveis i prosessen med å få Studiesenter Salten inn i permanente former, har mange krefter virket i flere retninger i forhold til prosjektet.

---

<sup>100</sup> Høgskolen i Bodø ble fra 1.januar 2011 universitet, med navnet Universitetet i Nordland.

Fylkeskommunen valgte i en tidlig fase å ansvarliggjøre regionene. Men det regionale nivået, særlig Regionrådet i Salten, viser frem en form for usikkerhet i forhold til hva slags byggverk studiesenteret i seg selv er, og ikke minst i forhold til hvordan det burde finne sin organisatoriske form. I Oppland spiller fylkeskommunen selv en langt mer sentral rolle som kontinuitetsbærer for prosjektet. Ideen er mindre flyktig enn i Salten. Samtidig preges prosjektet av at det tidlig skulle spilles på lag med eksisterende utdanningsstrukturer i regi av fylkeskommunen, og da særlig det etablere OPUS-systemet. Derfor har jeg plassert Oppland høyere opp på figurens vertikale akse. Innslag av konserverende dimensjoner er høyere enn i Salten, der det i liten grad ble lagt opp til at etablerte miljøer skulle pålegges studiesenterrelaterte oppgaver. Her var det de lokale virksomhetene selv som i større grad tok initiativene. De kan sånn sett forstås som virksomheter som var mer på søken etter nye løsninger, enn hva tilfellet var med de lokale desentraliserte strukturene i Oppland.

I figuren over har jeg lagt inn en ring lengst ned til høyre i figuren som illustrerer et idealtypisk bilde av en situasjon der klimaet for endring er velfungerende. Av begge casene fremgår det at avstanden er stor i forhold til dette idealtypiske bildet. Med endring mener jeg i hvilken grad ideen har blitt overført til konkrete praksiser. Jeg har figurativt uttrykt at denne avstanden i begge prosjektenes tilfeller, er *like stor*, men som vi ser, på vidt *forskjellige måter*. I tilfellet Salten, fremtrer ideen som mer flyktig enn i Oppland. Men samtidig ser vi at Opplands integrasjonstankegang har ført til at ideen har støtt på flere barrierer i form av godt befestede institusjonaliserte byggverk her. I Oppland har studiesenterideen måttet bryne seg på mer kraftfulle regulative, normative og kognitivt betingende institusjonelle mekanismer enn prosjektet i Nordland har. I Nordland er studiesenterideen langt mer ”flytende”, med andre ord vanskeligere å få grep på.

Det er grunn til å understreke at figurene kun må oppfattes som illustrasjoner for å få frem studiesenterideens posisjon i forhold til institusjonelt betingede dimensjoner ideen har blitt vurdert i forhold til i de to studerte prosjektene. Illustrasjonene viser frem

hvordan studiesenterideen har blitt håndtert på i disse to prosjektene. Ulikhetene som fremkommer må bety at ideen, etter å ha blitt mottatt, har blitt oversatt på forskjellige måter.

Utgangspunktet for måten studiesentre forstås og blir til på, springer altså ut av oversettelsene som skjer. Disse er igjen avhengige av de observasjonsdistinksjonene som allerede er tilgjengelige for aktørene som er involvert. Håndtering av det u håndgripelige betyr altså å forstå ved hjelp av oversettelse. Det er oversettelse aktørene bedriver, og det er teorier om oversettelse som blir mitt hovedgrep for å søke innsikt i hva oversettelsene har bestått i. Jeg har i min teoriutlegning argumentert for at oversettelser er noe som skjer i alle fasene av en idés reise. Oversettelse blir mitt analytiske grep, og som jeg var inne på i teorikapitlet, inkluderer tilnærmingen også en innsikt i sammenhengene mellom måtene det oversettes på, og de praksiser som tar form som operasjonaliserte uttrykk for oversettelsens konsekvenser. Røvik (2007) poengterer at det rimeligvis må kunne sies å være sammenhenger mellom *gode oversettelser* og *gode praksiser*.

## **Studiesenterideen og dens oversettelser**

Jeg vil poengtere at overføringsmekanismene som innenfor studiesenterfeltet finner sted, er betinget av oversettelser som skjer både i dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsfasene av reisen til studiesenterideen. Jeg har skissert ulike måter oversettelser kan foregå på, at oversettelser kan ta ulike former. Jeg har også dratt inn diskursteoretiske elementer som et verktøy for å forstå mer om hva som eksakt kan tenkes å skje når oversettelser finner sted.

Innenfor rammen av en diskursiv tilnærming forstås studiesenterideen som en nykonstruksjon som kommer utenfra, som et nytt språk, tegn og symbol. Ideen skapes og møtes av aktører som agerer ut fra sine selvreferanser. Dette skaper et behov for oversettelser. Det betyr at studiesenterideen bearbeides ved hjelp av det jeg har kalt for en semantisk inntrenging. Premisset er at det skjer iakttagelser. Men som jeg har poeng-



tert med referanse til Luhmanns systemteori, er iakttagelser alene ikke nok til at endring finner sted. Jeg ser i mine case eksempler på at studiesenterideen iakttas, men kun som en hendelse, fordi det ikke skjer nevneverdige former for semantisk inntrengning. Selvreferansene er så stramme at ideen ikke fanges inn. Ideen utsettes da for førsteordensiakttagelser. Men det må, i kraft av studiesenterfeltets eksistens, også foregå noe mer fordi ideen faktisk tar form. Oversettelsene som finner sted bringer aktørene i feltet over fra første-, til andre-, og tredjeordens iakttagelser. Aktørene reflekterer over hva de ser med. De kjenner og føler på sitt eget, i min språkdrakt, oversettelsesrepertoriar, og oversettelsen som inntreffer blir en refleksjon og erkjennelse av det som tidligere var kognitivt utilgjengelig. Oversettelser bringer aktørene over fra å *observere hendelser til å handle i forhold til dem*. Oversettelsene er handlingene som bidrar til å skape nysgjerrighet, som bereder grunnen for kommunikasjon, semantisk inntrengning og potensial for endring. Studiesenterideen representerer et slikt potensial. Men som vi har sett, er det tidvis nokså stor avstand mellom studiesenterideens idealer (som idé) og de realitetene som har tatt form som praksis i studiesenterlandskapet. Dette handler om den store mengden oversettelser som har funnet sted og beveget ideen i dens mange retninger.

Når diskursanalyse trekkes frem som metode er det nettopp for å komme i inngrep med oversettelsesprosessene. Det er et poeng jeg trakk fram med blant annet referanse til Gustavsen (1998). Språket er den virkeligheten som studeres. Det som ligger bak språket er forståelsen av hva det uttrykker. Jeg fokuserer, i tråd med innsikten om hva organisatoriske diskurser handler om, *på formen, nivået, stilen og selve innholdet i diskursene*. Disse begrepene, slik de er presentert i kapittel 3, angir rammene for hvordan jeg studerer de oversettelsesmekanismene som inntreffer når ideen om studiesentre skapes, spres og mottas.

## **Oversettelsesdimensjoner i ulike faser av ideens reise**

I den påfølgende fremstillingen forteller jeg om studiesenterideens fremvekst og praktiske implikasjoner i et oversettelsesteoretisk lys. Jeg behandler både dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsdimensjonene løpende. Når jeg analyserer egenskaper ved casene, skilles ikke casene eksplisitt fra hverandre i fremstillingen. Det er oversettelsesformene jeg konkretiserte i teorikapitlet som styrer disposisjonen ved at jeg reflekterer over hva som har skjedd med studiesenterideen med hensyn til skapelsen, spredningen og mottaket av den, primært ved hjelp av oversettelsesformene, kopiering, modifikasjon, radikal omvandling, og ikke-translasjon.

Med hensyn til ideens reise er det særlig Czarniawska og Joerges idémodell (1996), og dens vektlegging av en idé's reise som anvendes som teoretisk ledetråd for fremstillingen. Som beskrevet, består denne av fem faser. I fokus står forestillingen om hvordan ideer flytter på seg og kan komme til uttrykk som praksiser i nye lokasjoner. La meg repetere disse med referanse til de empiriske beskrivelsene.

### **Studiesenterideen dekontekstualiseres**

I *løsrivelsesfasen* oppstår ideen om 3m. Vi har sett at den har fungert med potensial til å bli spredt, først som en beskrivelse av hva studiesentre er, og etter hvert som en standard for hva studiesentre skal være og hva det bør arbeides med. Ideen oppstår som en konsekvens av at svenske studiesenterpraksiser har blitt studert ut fra en forestilling om at studiene kan føre til at noe læres. Dette betinger at observatørene har fanget inn praksiser som interessante hendelser, som det deretter reflekteres over. Refleksjonen består i en handling av både første og andre ordens karakter. Grepperuds beskrivelse av hva som skjedde, kan forstås som en prosess der han alene, og etter hvert sammen med andre, kobler sine observasjoner til de forutsetningene han selv bringer med seg med hensyn til å forstå hva han har observert. Han tilpasser de nye tankene sine som særlig har tatt form av konseptet 3m til kunnskap han allerede har om studiesenterfel-

tet. Kunnskapen er empirisk fundert med referanse til egne studier av svenske praksiser i støpeskjeen tidlig på 1990-tallet, og senere koblingen til Studiesenteret på Finnsnes. Han gjør sine erfaringer tilgjengelig gjennom det jeg forstår som *et allmenniseringsprosjekt*. Resultatet blir en form for seleksjon av det observerte. 3m representerer en idé som blir til i et møte mellom oversetterens eksisterende forståelseshorisont og det nye som observeres. 3m blir et tegn som ved hjelp av språket det er konstituert av, fungerer som en kniv praksisen som observeres blir ”dissekert” ved hjelp av. Distinksjonene som Grepperud anvender virker inn på fortolkningen han gjør på studieturen til Sverige. Dette er et interessant poeng, men det blir enda mer interessant når logikken i resonnementet anvendes på kommunikasjonen som foregår, fordi denne, i tråd med innsikten fra Luhmanns systemteori, også betinges av distinksjonene til de som ideen møter på sin reise. Kommunikasjonen er en forutsetning for at det kan skje en semantisk inntrengning, men samtidig er den preget av de operative distinksjonene som er i virksomhet. Siden 3m er et konsept mer enn et verktøy, betyr det at alle de aktørene ideen kommer i berøring med, setter sine egne fingeravtrykk på den. Derfor ser vi at ideen om 3m utsettes for ulike former for oversettelse. Forutsetningene er forskjellige aktørene imellom, noe som åpner opp for ulike ASA-mekanismer<sup>101</sup>. Aktørene ser ideen med utgangspunkt i sitt eget subsystem, som blir premisset for hvordan oversettelsene foregår. Subsystemet skaper betingelsene for hva som anses som *attraktivt*. Attraksjonen virker inn på *seleksjonsmekanismene*, som igjen virker inn på graden av *friksjon* når endring finner sted. Hvorfor? Jo, fordi aktørene opererer med ulike attributter. I de to forgående kapitlene ser vi flere eksempler på hvorfor ideen i seg selv og dens reise inn i casene som er studert, preges av oversettelser betinget av mekanismer ASA-modellen gir innsikt i med den konsekvens at studiesenterideens eksistens ikke kan forstås på noen annen måte enn skismaet den nyinstitusjonelle teoribyggingen, på et overordnet nivå, legger opp til. Det er ikke en modernistisk-rasjonell forståel-

---

<sup>101</sup> Jamfør ASA-modellen som ble presentert i kapittel 2 (Attraksjonen først, deretter seleksjonen, og til slutt attributter, forstått som distinkte kjennetegn som står igjen).

se som kan legges til grunn for studiesenterfremveksten, slik teoribidrag fra den kanten forklarer endringsprosesser.

Ved hjelp av attraksjons- og seleksjonsmodellen har jeg poengtert at organisasjoner vil endre seg kun ved at mange nok aktører omkranser ideen. Derav tilføres ideen kraft slik at den kan settes ut i livet som ny praksis. Med hensyn til studiesenterideen og 3m foregår slike tilførsler, men attraksjonen er ikke av det homogene slaget. Det betyr at oversettelsesformene som ideen både er skapt og transportert ved hjelp av, må kunne forklares på flere måter. Skal ideen om studiesentre fremtre som omforent og enhetlig, må mange nok føle attraksjon til den. Hvor mange, mange nok er, er et empirisk spørsmål, og attraksjonen må skje innenfor en homogen ramme. Det hjelper ikke at alle er enige om at ideen er god, når ideen i seg selv forstås på forskjellige måter. Hva som er av det gode må avklares. Dette åpner for at ideen på attributtnivå kan fremstå som ulikt forstått og med ulik attraksjon.

I mitt materiale tar mange attraksjons-, og derav også oversettelsesformer, form. Dette mener jeg preger alle fasene til ideen (jamfør idémodellens utlegning om hvordan ideer reiser). Det mest stringente arbeidet som skjer synes å være koblet til selve løsrivelsen og idépakkingen. Når studiesenteret omformes fra det jeg har kalt vage praksiser i støpeskjeen, til en mer stringent prototype i form av skapelsen av 3m, representer dette et løsrivelses- og pakkingsarbeid svært få aktører er involvert i. Det finnes bare en tydelig kildekode, og som vi har sett er det bidrag fra kildekoden (Grepperud) som blir det kanskje viktigste innledende premisset for at ideen settes i bevegelse. 3m oppstår i en avgrenset forskningsrelatert kontekst det kan vises tilbake til. Teksten om 3m som er publisert står frem med en form og innholdslikhet overfor alle aktørene som leser den. Det er viktig å understreke at likheten betinges av at ideen jeg studerer i seg selv ikke fremstår som en institusjonalisert standard på det tidspunktet ideen om 3m festes til papir og publiseres. Den reiser ikke i kraft av å inneha en hegemonisk status som idé. Den status som tilskrives ideen, betinges av standarden på passasjene til ideen,

etter hvert som den beveger seg. Den får statusen i kraft av hvem og hvor mange som knytter den til seg underveis<sup>102</sup>.

Siden det i tillegg er slik at vi står overfor en idé som synes å være konseptuell i sin karakter, gis det rom for tolkninger når ideen bringes over i fase 3. Ideen innehar bestemte egenskaper som legger premissene for måten ideen kan tenkes å reise på. 3m som idé er, som det fremgår av kapittel 4, ingen ferdig implementerbar oppskrift for hvordan studiesentre skal finne sin form. Ideen fremtrer som et konsept. Med dette mener jeg at den ikke fremtrer i et ”how-to-do-format” slik en idéer kan gjøre, det når de for eksempel omformes til verktøy i håndbøker og ulike former for bruksanvisninger. Studiesenteret og spissingen i form av 3m, fremstår som en langt mer abstrakt idé. Abstraksjonsnivået er høyt, og alle sider ved ideen vil aldri kunne kommuniseres. 3m representerer et forsøk på konkretisering, men bringes aldri over i verktøyform. 3m forblir en altomfattende oppskrift som baserer seg ikke bare på en bestemt utdanningspolitisk strategi, men som også representerer et tilsvarende på en mer overordnet kunnskapsfilosofi som på nokså generelt grunnlag foreskriver at utdanning er viktig. 3m betinger en helhetstenkning innenfor ikke bare én, men flere organisatoriske kontekster, fordi kunnskap som innsatsfaktor gjelder alle typer systemer, ikke bare utdanningssystemet. I tillegg skal den spille på lag med flere overordnede masterideer. Det betyr, som vi har sett i begge casene, at overføringen av ideen til praksis fremtrer som et svært komplekst arbeid.

---

<sup>102</sup> Dette er et viktig poeng å få frem fordi mange ideer som har blitt studert ved hjelp av oversettelsesteorier fremstår som *institusjonaliserte standarder* for hvordan organisasjoner bør utformes. Det er ferdige konsepter eller verktøy som allerede *har vunnet stor popularitet* som har blitt satt under forskningslupen. Det kan for eksempel være populære organisasjons- og ledelsesoppskrifter som ”total kvalitetsledelse”, ”balansert målstyring”, tonivåmodeller i offentlig sektor etc. Jeg står her i en annen situasjon som forsker ved at jeg har sporet opp selve skapelsen av ideen. Ideen om studiesentre (gjennom 3m) representerer ingen institusjonalisert standard, men har kanskje potensial i seg til å bli det i feltet den har sitt virke i. Dette poenget understreket jeg som en sentral side ved dette avhandlingsarbeidet (i kapittel 1). Poenget har vært å finne ut av hvordan selve skapelsen av en idé kan tenkes å få konsekvenser for selve håndteringen av den. Dette er innsikt den skandinaviske nyinstitusjonelle teoribyggingen har potensial i seg til å gjøre noe med, som i liten grad har blitt gjort, og som dette arbeidet derfor er et forsøk på.

Det har blitt utarbeidet en egen representasjon av noe som opprinnelig ble brukt for å forstå en praksis som ble vurdert til å fremstå med svakheter (Studiesenteret på Finnsnes). 3m blir et objekt som har vunnet popularitet, og derav blitt spredt. Men som idé er 3m generell i formen. Den kan, om den skal tas i bruk, ikke unngå å bli utsatt for kontinuerlige oversettelser. Oversettelsene i seg selv bringer konseptet ut på sin reise. 3m pakkes ut på mange steder, men innholdet forstås på forskjellige måter. Som konsept fremtrer ideen som en fortelling om noe som er viktig å få til (møteplass, megler og motorfunksjonene), men ideens angrepsflater er så store at noe konkret angrepspunkt ikke er å se. Det handler mest om *hva* som er viktig å få til, men lite sies om *hvordan* arbeidet skal gjøres. Strategier, mer enn teknikker bringes i fokus. Dette er beskrivelser Grepperud støtter. Han sier at en rekke forhold om 3m bør kunne videreutvikles. Samtidig understreker han at det alltid synes å være lokale særtrekk som gjør det nødvendig å tilpasse ideen til eksisterende lokale praksiser, noe casene i denne avhandlingen har vist. Ideen har blitt pakket som et konsept. Merkelappen som følger den vinner oppslutning og ”pakken sendes ut på sin reise”. Vi har også sett at idéskapingen er vellykket fordi språksettingen av praksisene Grepperud studerte, som *ikke* opererte med noe eget ”kildespråk”, selv har tatt i bruk begrepet 3m som sitt eget. Språksettingen av praksisen som idé blir derfor sertifisert fra flere hold, ikke minst fra de svenske studiesenteraktørene. Grepperud har med begrepet 3m subsumert et empirisk mangfold som gir mening også for aktørene det hentet sin inspirasjon fra. 3m blir en slags database man kan gå til når man skal finne ut av hvordan arbeid med å utvikle systemer for å gjøre høyere utdanning bedre tilgjengelig, kan gjennomføres. På fremleggene fra svenske studiesenterrepresentanter på ett av seminarene som ble holdt i regi av Prosjekt kompetansemotor blir studiesenterpraksisene presentert som suksessfortellinger, og interessant nok blir grepet 3m rettet fokus mot anskueliggjort som en sentral betingelse for å bringe suksess til egne aktiviteter. Dette er et uttrykk for at det har skjedd nettverksbyggende aktiviteter rundt ideen om 3m som bidrar til å styrke tilslutningen til den.

## Studiesenterideen kontekstualiseres

Det er en idé som konsept som har blitt skapt, som er betinget av oversettelseskompetansen hos aktørene den kommer i berøring med. Den oversettes på forskjellige måter avhengig av denne kompetansen. Det er nå tredje og fjerde fase i idémodellen som står i fokus. Ideen skal på et eller annet vis ta form som oversettelseshandlinger i praksislandskapene den lander i.

Røvik skiller mellom oversetterne alt etter om de står i et ”innenfor” eller ”utenforperspektiv” til selve idéhåndteringen (Røvik 2001, 2007). Utenforperspektivet henpeiler på kunnskapen aktørene som håndterer ideen har, med hensyn til dens innhold, forståelse av den konteksten den kommer fra, og de både uttalte og uuttalte betingelsene som ligger til grunn for ideens eksistens. I tillegg kan perspektivet inkludere kunnskap om ideer generelt, og da særlig forholdet mellom ideer og institusjon, og hva slags barrierer av teoretisk og analytisk karakter som allment må overvinnes når nye ideer reiser inn i eksisterende praksiser (i den hensikt å bidra til endring av disse). Dette handler om flere forhold knyttet til oversetterne, blant annet deres relevans med hensyn til utdanningsbakgrunn og yrkeserfaringer. De ser altså verden fra et bestemt ståsted.

Innenforperspektivet handler om innsikt i den virksomheten ideen reiser inn i. Det handler om både formelle og uformelle sider ved den, eller alle de virksomhetene ideen er i berøring med på sin reise. Hva slags landskap er det studiesenterideen skal utvikles i? Hva eksisterer av tilgrensede praksiser fra før av i dette landskapet? Hvordan står ideen om studiesentre seg i forhold til disse praksisene og den institusjonelle robustheten som er til stede fra før av?

I både Nordland og Oppland fylke vekker studiesenterideen interesse fordi aktørene som setter ideen på dagsordenen forstår den fra et utenforperspektiv. De har satt seg inn i studiesentertankegangen, og kjenner ideen fra lesning av den tekstproduksjonen som har funnet sted om den. I begge prosjektene anvendes også etter hvert en bestemt

person som bidragsyter for å få prosjektarbeidet i gang. Utenforperspektivet bringer, slik jeg ser det, på plass en forståelse av studiesenterideen som noe unikt, et organisatorisk byggverk som nettopp kan komme regionens utfordringer i møte. Det er denne innsikten som bidrar til at prosjektene kontrasteres til det eksisterende utdanningslandskapet. Ideen kommuniseres både i Salten og i Oppland som et unikt byggverk. I Nordland skjer dette på initiativer fra fylkeskommunen selv, men i en nær dialog med lokale studiesenteraktører, der Inndyr-miljøet fremstår som det mest aktive. Ideen skrives inn i søknadene som bidrar til initieringen av studiesenterideen i Salten. I Oppland har begrepet 3m festet seg allerede i kick-off fasen. Aktørene som inviteres med fra fylkeskommunen sin side, får presentert konseptet i sitt første møte med prosjektledelsen.

Dette betyr for begge prosjektene at utenforperspektivet dominerer, det være seg i prosjektsøknader, seminarprogrammer osv. De som bringer ideen inn, *førstebevegerne*, henter sin inspirasjon fra 3m, men det fremstår, slik jeg oppfatter det, fremmed som analytisk begrep for de fleste av aktørene som etter hvert innrulleres i prosjektarbeidet. Det skjer en form for uttynning av ideen etter hvert som stadig flere aktører kommer den i møte. Men i begge prosjektene finnes det jeg vil beskrive som *profesjonelle konsepttranslatører*. Disse fanger ideen inn og ønsker å oversette den for å sette fart på prosessene som adresserer utfordringene begge casene jeg studerer står overfor. Prosjektledelsen i Prosjekt kompetansemotor og ledergruppen i Studiesenter Salten er å anse som sentrale bidragsytere i å kontekstualisere studiesenterideen som et konsept verdt å satse på. Disse opererer med så stor kraft at ideen spres til stadig flere aktører, som jeg i tråd med mitt teoretiske plott, har beskrevet som aktørene i mottaksfasen av ideen.

Mottaket aktiveres av ulike funksjonssystemer, som igjen genererer markante utfordringer både i Salten og Oppland. I Oppland skjer det en transformasjon som blant annet betinger at aktører fra utdanningsfeltet (fylkesopplæringssektoren) må forholde seg til aktører som fokuserer på regional utvikling. Alt fra mer overordnede strategier



til daglige merkantile rutiner inngår som del av kommunikasjonen, men de operative distinksjonene ”snakker ikke sammen”. Gjennom mine seminardeltakelser i begge prosjektene opplever jeg at kommunikasjonen ikke bidrar til avklaringer av hva aktørene i utgangspunktet forstår prosjektene ved hjelp av. Interne distinksjoner kommuniseres som om de er allemannseie. Prosjektene skyver flere kommunikative utfordringer foran seg fordi det ”slurves” med oversettelsene. Organisatorisk innplassering betyr innplassering i ulike subsystemer. Både i Nordland og Oppland er ideen, og begeistringen for den, forankret utenfor utdanningssystemet. Det skjer en transport av ideen fra utdanningssystemet over i et system der regional utvikling (som policyområde) dominerer. Dette skaper kommunikasjonsbarrierer der systemene kommuniserer med ulike distinksjoner. I Oppland forstår de regionale aktørene, primært OPUS-systemet seg selv som en naturlig adressat for Prosjekt kompetansemotor, fordi de mener de *allerede* besitter egenskaper prosjektet er ment å utvikle. De mener prosjektledelsen sentralt i fylkeskommunen slår inn åpne dører med prosjektet. Tidvis skjer det derfor en mistenkeliggjøring om hva som er prosjektets egentlige intensjoner. I Nordland ses noen av de samme mekanismene i sving med den konsekvensen at studiesenterideen sliter med å få et mer varig operasjonelt feste. Førstebevegerne synes å gå *for fort frem, frem i feile retninger og for mange retninger* på en gang. Jeg anser dette som klare innslag av mismatch mellom utenfor- og innenforperspektivene. Den eksisterende forståelsen står i veien for forsøkene på å skape noe nytt.

Men barrierene til tross, det skjer endringer fordi oversettelser faktisk finner sted. Utgangspunktet for at de ulike subsystemene skal kommunisere er samfunnet som felles kommunikasjonsnivå (Luhmann 1997). Her rammer masterideene inn oppslutningen om studiesenterideen. Men på mikronivået, der ideen spiller seg ut som praksis, ser jeg konturene av at flere aktører forholder seg til denne på en slags eksotisk måte (Said 2001). Det er begeistring til stede, men ideen vurderes ikke på sine egne premisser, men med utgangspunkt i de referanserammene som allerede eksisterer. Når for eksempel Høgskolen i Bodø ønsker å gå inn som en tydeligere og mer aktiv aktør i studiesen-

terfeltet, representerer initiativene et brudd med kjernen i studiesenterideen som regionens aktører så langt har bygd sin argumentasjon på, ideen om 3m. Prosjektet ses fra høgskolen ved hjelp av etablerte distinksjoner. I tillegg må høgskolen operere ut fra de institusjonelle bindingene som allerede eksisterer i utdanningssystemet, av både regulativ, normativ og kognitiv karakter. Dette er også et godt eksempel på hvordan de sentrale aktørene på mottakssiden i Salten, de som er ideens førstebevegere, møtes med en strøm av institusjoner koblet til hvordan man tradisjonelt forstår organisering av høyere utdanning, og ikke minst hva høyere utdanning er ment for.

Noe lignende ser vi også i Prosjekt kompetansemotor. Prosjektet ble tidlig definert som unikt, men samtidig ble det vektlagt at de etablerte systemene for regional utvikling ved hjelp av utdanning og da primært OPUS-systemet, skulle ivareta disse funksjonene. I intervjuene med flere av de lokale representantene kommer det tydelig frem at de ikke klarte å spore noe unikt i prosjektet. Det ble sett på som en videreutvikling av noe de holdt på med, uten at de mente ressurstilstrømningen var god nok til å bringe det de oppfattet som eksisterende aktiviteter videre. Arenaene kontekstualiseringen skulle foregå på, og de aktørene som befolkning de, hadde ikke et avklart forhold til studiesenterideen som noe genuint og egenartet. Dette er også en dimensjon jeg, i mine notater, selv adresserer tilbake til prosjektet.

Det betyr at det lokale handlingsrommet blir stort med hensyn til hva som blir vurdert som prosjektets målsetninger. De lokale aktørene i Oppland jobber med en idé de opplever som abstrakt, til tross for prosjektledelsens strabaser med å forme noe konkret ut av den ved at de predefinerte 3m inn i prosjektet. Det betyr at det skjer forsøk på å skape en bevegelse fra det abstrakte til det konkrete. Ideen står frem som abstrakt i forhold til operasjonaliseringsgrad. Arbeidet lokalt består derfor i en sammenhengende konkretiserings- og materialiseringsprosess. Røvik (2007:295) beskriver mekanismen som om at *oversettelseskjedene* kan ses på som forsøk på å være *hierarkisk orienterte*. De lokale aktørene vil i en slik fortolkningsramme se på fylkeskommunen som et hierarkisk myndighetsorgan som ved hjelp av en top-down orientering forsøker å spre

ideen nedover og innover i sitt eget operative system for utdanning. Men som vi har sett er det ikke dette som i praksis skjer, verken i Studiesenter Salten eller i Prosjekt kompetansemotor. I stedet synes kontekstualiseringsarbeidet å ta andre former fordi arenaene ikke fungerer som organer for diffusjon av organisasjonsideer, men som vi har sett, som en form for bearbeidelsesarenaer. Jeg kommer nedenfor tilbake til dette sentrale poenget.

Min egen funksjon som oversetter i begge prosjektene kan forstås som uttrykk for nettopp en slik annerledes fortolkning. Mine spørsmål og mine tilbakemeldinger anser jeg som oversettelsesaktiviteter betinget av at prosjektene, verken i Nordland eller Oppland, skred frem i lys av forestillingen om en hierarkisk oversettelseskjede<sup>103</sup>. Tolkningen korresponderer med kritikken som rettes mot diffusjonsteorien, slik blant annet Latour (1987), målbærer kritikken. Nedenfor utdypes casene ved hjelp av disse (alternative) oversettelsesaktivitetene.

### ***Oversettelsesprosesser på eksterne utviklingsarenaer***

Den første tilnærmingen kobler jeg til Røviks forestilling om at oversettelser preges av at ideer bringes fremover ved at de blir håndtert på *eksterne utviklingsarenaer*, mer enn at de er hierarkisk implementerte (Røvik 2007). Mens en mer rasjonalistisk forståelse av oversettelser, i form av hierarkiske oversettelseskjeder, forklarer oversettelsesprosessene som vertikalt ordnet i tråd med en formell styringskjede, er det som her skjer at oversettelser finner vei gjennom langt mer eksternt betingede utviklingsarenaer. Så synes å være tilfelle i begge casene jeg har studert. Studiesenterideen tilhører ikke noe håndfast organisatorisk byggverk, men er konstruert av et nettverk av særlig interesserte aktører. Disse har deltatt på en lang rekke møter, seminarer og konferanser, der studiesenterideen og 3m, både eksplisitt og implisitt har blitt tatt opp og formet

---

<sup>103</sup> En slik forståelse av oversettelse er ikke teoretisk inkludert som plausibel i forhold til tematikken for avhandlingen. Dette fremgår av mine teoriutlegninger i kapittel 2. Med referanse til Røvik (2007:294) legger jeg en forståelse til grunn for min analyse der jeg bestrider at oversettelser foregår i hierarkiske former.

til underveis. Oversettelsene foregår nettopp på disse eksterne utviklingsarenaene. Det finnes med andre ord ingen formell arena som utøver en kontroll over måten studiesenterideen oversettes på. Det gjøres riktignok forsøk på, både i Studiesenter Salten og i Prosjekt kompetansemotor, å styre oversettelsesaktivitetene i bestemte retninger ved at man i en tidlig fase forsøker å knytte en form for definisjonsmakt til hva som skulle være implementeringsarbeidets sentrale begrepsmessige omdreiningspunkter, særlig forståelsen av 3m funksjonene. Men forsøket på å etablere en hierarkisk orientert oversettelseskjede ble raskt brutt i begge prosjektene, fordi ideen i seg selv fremstod som uklar, *samtidig* som flere av hovedelementene i implementeringsarbeidet ble forventet gjennomført av de aktørene ideen i særlig grad kom i berøring med. I Nordland trekker fylkeskommunen seg tilbake og overlater bevisst arbeidet til lokale aktører. I Oppland ønsker fylkeskommunen å ha ”hånden på rattet”, men siden det langt på vei er et konsept mer enn et verktøy som ”slippes løs”, blir det også her opp til de lokale aktørene å fylle ideen med et substansielt innhold. De eksterne utviklingsarenaene fremstår i begge casene derfor som viktige *premisser* for at ideen om studiesentre i det hele tatt kan se dagens lys gjennom praktiske grep.

Det er to grunner til at de eksterne utviklingsarenaene blir viktige. Den første handler om at det i nettverkene i begge prosjektene finnes en tro på at aktørene som skal forvalte ideen besitter en kompetanse av analytisk-intellektuell og praktisk karakter som gjør de samme aktørene i stand til å forholde seg aktivt til den uhåndgripelige ideen de begeistres for. De skyr ikke idéverdenen, men tiltrekkes av den. Derav lokkes mange stemmer til prosjektet, stemmer som bidrar til å bringe det videre. Den andre grunnen kan kobles til trekkene ved selve ideen. Selv om studiesenteret som idé spisses til og kodifiseres ved hjelp av 3m, er det fremdeles arbeid med analytiske oppgaver det er snakk om. En idé som 3m representerer ikke en håndgripelig fysisk materie og er dermed ikke særlig godt egnet til å formes til ved hjelp av hierarkisk kontroll. Ideen er rett og slett betinget av at noen bringer substans til den. Det er det kun aktørene som begeistres for den, som er i stand til å gjøre.

### ***Lokalt mangfold skaper ideens oversettelsesrikdom***

Studiesenterideen synes inspirert av noen overordnede masterideer. Jeg har identifisert to slike ideer, *innholds*ideen om kompetanse, og *formide*en om en endogen utvikling. Masterversjonene avleder noen bestemte idéstrømninger. Det fremgår av mitt materiale at disse idéstrømningene fungerer som legitimerende baser og veiledende standarder for hva som burde være det riktige og populære å satse på. Men de fungerer ikke som fininnstilte oppskrifter for hvordan oversettelsene i mottaksfasen foregår (som vi har sett heller ikke i forhold til skapelses- og spredningsfasene). Årsaken er at aktørene på de eksterne utviklingsarenaene, oversetter ideen med utgangspunkt i sine egne distinksjoner. Siden disse aktørene representerer flere eksterne felt, kobles det et mangfold av distinksjoner til ideen. Eksemplene er mange. I forhold til ideen om 3m har vi blant annet sett hvordan aktører utenfor utdanningssystemet knytter ideen til seg og ser den som et instrument som peker ut over utdanning som en verdi i seg selv.

Røvik beskriver mekanismen på følgende måte:

*”Det at ulike aktørgrupper i en organisasjon ofte er knyttet til ulike eksterne felt med tilhørende utviklingsarenaer, innebærer også en mulighet for at det kan bli hentet inn og oversatt ulike versjoner av en og samme idéstrømning til en og samme organisasjon” (Røvik 2007:297).*

Jeg mener dette er illustrerende for begge prosjektene. I Prosjekt kompetansemotor er hele prosjektkonseptet basert på inklusjon av flere eksterne virksomheter. Det kommer tydelig frem ved at flere typer forvaltningsregimer i løpet av prosjektperioden kobles til ideen, det være seg utdanningsetaten, næringsavdelingen og den sentrale fylkeskommunale ledelsen. Etter hvert kobles aktører som Fylkesbiblioteket, Nav og NHO inn. I Oppland forsøker man dog å styre prosjektet mye tydeligere fra fylkesadministrativt nivå enn i Nordland. Særlig tydelig er grepet som blir gjort med tidlig å bringe 3m inn som sentralt begrepsmessig omdreiningspunkt. Men bearbeidingen av begrepet skjer for det meste hos den sentrale prosjektledelsen. Det fester seg aldri ordentlig ute i regionene, noe som medfører at aktørene på de eksterne utviklingsarenaene selv må oversette hva studiesenterideen skal handle om. Som vi har sett kommer karrieredi-

mensjonen til å dominere. Det er altså et stort engasjement i Opplandsregionene, men bredden i engasjementet trekker ideen i ulike retninger.

Også i Nordland ser vi at ulike aktørgrupper opererer med utgangspunkt i forskjellige operative logikker. Det finnes heller ikke her noen sentral håndgripelig masterversjon studiesenterideen utledes fra. Den gjøres derfor til gjenstand for ulike oversettelser. I Nordland jobber de lokale aktørene i Studiesenter Salten ”i fred”, med den konsekvens at færre aktører blir involvert. Men færre aktører betyr samtidig et lavere engasjement om ideen her, sammenlignet med Oppland. I den avgjørende mottaksfasen tilføres ideen for lite energi. Dette blir et problem for prosjektet, fordi aktørene som har omfavnet ideen, bare delvis lykkes med å involvere viktige sentrale utviklingsarenaer i forhold til den. At ideen finner sin plass i prosjektet som etter hvert døpes til ”Salten kompetanse” fremstår i lys av det som senere skjer som et symbolsk grep, siden Studiesenter Salten legges ned. Ideen blir i liten grad utsatt for oversettelser. Den transporteres rundt omkring som en skygge til masterideene. Noe substansielt avgjørende skyv tilføres den ikke.

### ***Spirallignende oversettelser***

Med basis i konklusjonene om at oversettelsene skjer på mange arenaer med et tilhørende stort lokalt distinksjonsmangfold, kan det konkluderes med at oversettelsene tar form av spirallignende aktiviteter (Røvik 2007:298). Det er ikke snakk om lineære prosesser verken i Oppland eller Nordland. 3m fremstår som en abstraksjon aktørene møter med sine egne fortolkninger. Det vil si at ideen om studiesentre generelt, og ideen om 3m spesielt synes å *konnotere* i mange retninger (jamfør Chandler 2002). Konsekvensen blir at transformasjonsprosessene betinges av kontekstene som rammer disse inn. Hvis vi ser på kjerneaktørene i Oppland (prosjektledelsen) og kjerneaktørene i Studiesenter Salten (Inndyrmiljøet), så fremtrer disse som reformatorer som spiller en aktiv og viktig rolle med hensyn til å fortolke ideen de står overfor, og mulighetsrommet den representerer. Samtidig er det slik at de må ta hensyn til de fortolkningsregle-

ne som faktisk finnes og tilpasse implementeringsarbeidet deretter. Jeg forstår slike fortolkningsregler som de institusjonene de er bundet av.

I Prosjekt kompetansemotor finnes det et etablert system for voksnes læring de vil spille på lag med. Dette systemet, i form av regionale OPUS, representerer en regulativ institusjon de ikke kan se bort fra, enten de vil eller ei. Dette systemet har som primær oppgave å levere utdanning til voksne på videregående skoles nivå. De har over tid utviklet systemer for sin egen aktivitet de er fornøyde med, og som Prosjekt kompetansemotor må forholde seg til. Når Nav kobles inn, og når den statlige satsningen på karriereveiledning bringes på banen, tar Prosjekt kompetansemotor nye retninger. Alle vil noe, men det de vil få til, vil de gjøre på sine egne måter.

I Salten er engasjementet båret frem av et mindre miljø enn i Oppland. Siden innrullingsgraden her synes svakere, så blir tolkningsrommet mer åpent. Noen av aktørene som for eksempel Fylkeskommunen er delvis avhektet, mens andre, som Regionrådet og Høgskolen i Bodø, fremstår med et uavklart forhold til hva studiesenterideen handler om. Siden ideen ikke har fått en lokal løpende tekstlig bearbeiding fremstår ideen mer åpen og utydelig her.

Vi står altså i begge casene overfor situasjoner som preges av divergens og variasjon, mer enn konvergens og likeretting. Ideen om studiesentre konnoterer i mange retninger avhengig av aktørens løpende fortolkningshorisont. Den er betinget av posisjonen de står i, i forhold til studiesenterideen. Ideen har et konseptuelt innhold med hensyn til hva et studiesenter skal være til og godt for, men reisen ideen gjør, og mottaket den får, gjør den til et *elastisk byggverk*. Grunnen er at ideen *ikke utvikles* i form av kjedelig lignende aktiviteter. At ideen er konseptuell i formen er et bidrag til at det blir slik. At den fremstår som et konsept mer enn et verktøy må ikke nødvendigvis forstås som en svakhet med ideen. Men det betyr noe for hva slags premisser som bør ligge til grunn når *ideer som konsept* skal mottas i nye kontekster. Jeg kommer avslutningsvis i dette kapitlet tilbake til denne normative dimensjonen ved studien.

Det er i Røvik sin terminologi (2007: 299) altså oversettelser som spirallignende aktiviteter som gjelder. Med dette forstås det at de aktørene jeg har referert til i de to forgående kapitlene, i skaper-, sprednings-, og i mottaksfasene av studiesenterideen, kan beskrives som oversettere som beveger seg mellom abstrakte og materialiserte former for oversettelsesforsøk. Det skjer altså ikke en rettlinjert transformasjon av ideen. Tvert om åpner ideens konseptmessige utgangspunkt for at det som synes å ta materialisert form, inngår i nye definisjonskamper, det vil si oversettelser om hva som vil være framtidens beste praksis. I Studiesenter Salten er dette særlig tydelig når ideens konsekvenser, studiesenterbyggverket i seg selv, utvikles parallelt med at Høgskolen i Bodø innskrives på den samme arenaen. Ideen sirkulerer, og sirkulasjonen tilfører den andre former for energi. Med hensyn til Høgskolen i Bodø, synes ikke ideen om 3m å feste seg. På høgskolens hjemmesider for fleksibel desentralisert utdanning, er det primært et IKT-fokus som frontes (sommeren 2009). Den høyere utdanningens funksjon som et instrument for regional utvikling (motorfunksjonen), nevnes for eksempel ikke. Dette fremstår som paradokser, men i tråd med de teoretiske utlegningene oversettelsesteorien forfekter. De løpende oversettelsene bidrar ikke bare til at praksisene fester seg, men også til at de løsrives og får nye idémessige representasjoner, ofte vagere og kanskje med behov for mer bearbeiding enn før. Vi ser at ideens materielle uttrykk og særlig dens fokus på 3m har blitt færre. Jeg sporer i Saltenregionen et klart avtagende engasjement rundt ideen om studiesentre. De lokale aktørene må ”rykke tilbake til start” og begynne på nytt igjen. De som tar tak er, som beskrevet i det forrige kapitlet, Kunnskapssenteret for likestilling i Steigen (KUN) og Kunnskapssenteret i Gildeskål (KiG)<sup>104</sup>. De spirallignende oversettelsene flytter ideen fram og tilbake mellom abstraksjon og materialitet.

---

<sup>104</sup> Når dette skrives, høsten 2010, søker jeg på nettet på ordet ”Salten kompetanse” og finner ingen nye dokumenter lagt ut i tilknytning dette prosjektet. ”Salten kompetanse” skulle som prosjekt ivareta studiesenterideen, men jeg finner ingen koblinger mellom prosjektet og studiesenterbegrepet.



### ***Studiesenterideen springer ut som "sopp i skogen"?***

Hva kan forklare studiesenterideens skjebner slik jeg over refererer de? Røvik (2007:300) har et fjerde perspektiv som utfordrer den lineære hierarkiske forståelsen av oversettelseskjeder, som kan kaste lys over den spirallignende formen oversettelsene synes å foregå på (i begge casene). Han beskriver, som jeg refererer til i teorikapitlet, forståelsen av oversettelsesaktiviteter med metaforisk å sammenligne disse med måten sopp om høsten springer ut i skogen på. Empirisk står vi altså overfor et fenomen der en idé fanges inn, men ofte uten tydelige forbindelser aktørene imellom. Det finnes signaler i omgivelsene som, på samme måten som at soppspirer stimuleres av høstklimate, virker som en stimulans for eksisterende utfordringer, men det trenger ikke å være noen tydelige kommunikasjonslinjer mellom aktørene ideen vekker begeistring hos<sup>105</sup>. Jeg har teoretisk forsøkt å fange disse aspektene ved idéutviklingsarbeid med å særlig referere til ANT. Det foregår nettverksskapende aktiviteter, men for at passasjepunktene skal være gode, må dynamikken som kan kobles til måten prosjektene kommuniserer på, være innordnet slik at nettverkene vokser og tiltar i styrke. Soppmodellen viser at ideer kan feste seg, selv om forbindelsene er vage. Konsekvensen blir at det skapes mange *egne versjoner* av hva studiesenterideen handler om. Aktørene ser med bestemte linser som gjør at de systematisk ser (og overser) ulike aspekter ved ideene de kommer i berøring med. Dermed konstitueres det lokale varianter av "det opprinnelige". Det er slike mekanismer studiesenterideen utsettes for, som bringer den videre, men samtidig bidrar til dens sammensatte skjebner. Aktørene som ideen om studiesentre spres av og til, opptrer i det daglige på forskjellige arenaer som på sin side utgjør et mangfold av forståelses- og mulighetsrammer for deres handlingsvalg. Disse arenaene preges av sine egne institusjoner som virker inn på handlingsvalgene.

---

<sup>105</sup> Jeg har blant annet vist til at EU sin Lisboaerklæring fanger inn studiesenterideen, der de beskriver den i lys av den kontekstforståelsen jeg selv innledet kapittel 4 med. Men jeg har ikke funnet klare og entydige forbindelseslinjer mellom EU sitt engasjement og de svenske og norske praksisene jeg har studert. Men fenomenet er altså også internasjonalt forankret, og soppmodellen kan kanskje kaste lys over hvordan denne fremveksten kan forstås.

Reguleringsmekanismer av både regulativ, normativ og kognitiv karakter styrer utsynet til deltakerne, og derav måtene det oversettes på.

## **Konsekvenser i form av nye handlingsmønstre**

Over har jeg drøftet dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsaspektene ved studiesenterideen. Idémodellen til Czarniawska og Joerges (1996) indikerer at suksessen til ideer burde komme operativt til uttrykk som *institusjonaliserte handlingsmønstre*, at de tas for gitt som de gode og rette måtene å handle på. Med hensyn til studiesenterideen er det i forhold til begge casene, vanskelig å trekke konklusjoner i den retningen.

Når Prosjekt kompetansemotor materialiseres i form av Karriere Oppland, betyr det at noen av aktørene, i større grad enn andre, har vunnet frem med sine synspunkter. Når jeg gikk inn på hjemmesidene til Karriere Oppland på jakt etter ”originalideens” fokus på høyere utdanning fant jeg lite informasjon i de fleste karrieresentrene. Det meste synes overlatt til det nasjonale studiesenternetverket, Studiesenteret.no. I tillegg preges ideen i flere av Opplandsregionene av klassiske institusjonelle bindende mekanismer som kan kobles til forholdet mellom fylkeskommunen som ”sentralbyråkratisk organ”, og den distansen dette medfører i forhold til måten de lokale aktørene persiperer studiesenterideen på. Den kritikken som fremkom på intervjurundene Grepperud og Roos gjennomførte i blant annet Nord-Gudbrandsdalen, mener jeg underbygger en slik fortolkning av relasjonene. Fortolkningen understøttes og finner sine forklaringer i de premissgivende mekanismene for endring jeg har referert til ved hjelp av Luhmanns systemteoretiske sosialteori, og mitt fokus på hvordan organisatoriske diskurser tar form i kraft av hvordan utsagn er konstruert. Poenget med diskursanalysen er som nevnt, å rette fokus mot utsagn som uttrykker ulike meninger. Det innebærer blant annet et fokus på hvordan aktører går frem for å vinne tilslutning som troverdige aktører. I begge prosjektene tilskrives studiesenterideen ulikt innhold på grunn av aktørens lingvistiske ressurser, slik de springer ut av de erfaringene som allerede eksisterer i de feltene som innrammer deres handlinger.

Det betyr at jeg tolker den virkeligheten som tar form, som diskursivt konstruert og opprettholdt. Språket i seg selv er det som får handlingene til å bevege seg videre. Dermed blir en ideen i lys av en diskursanalytisk tilnærming ytringer, og konteksten disse ytringene både settes inn i og relateres til. Praten og tekstproduksjonene hos aktørene *er* handlingene som utøves, og praten følger ikke noe fastlagt hierarkisk mønster.

I Prosjekt kompetansemotor prates det etter hvert betydelig mer om karriereveiledning enn om høyere utdanning, og innrulleringen av Nav som en sentral aktør bidrar til at språket som omkranser ideen inntar nye former og derfor også nye praksiser. I Salten er studiesenterideen svakt skriftlig forankret. Her er møteplassene færre, men de preges i så stor grad av preetablerte distinksjoner, at handlingsrommet til det nye som forsøkes utviklet, fremtrer som innskrenket. Det blir en avstand mellom de opprinnelige problemene (det lave utdanningsnivået) og ideen som skal gjøre noe med dette problemet. Årsaken er at de nye studiesenterkonstruksjonene som tar form, har blitt forhandlet frem via flere friksjoner og kamper. I Oppland har den funnet sin temporære form som praksis gjennom etableringen av ”Karriere Oppland”. I Salten har ideen blitt i hvert fall midlertidig ”avviklet”, selv om rester av den kan ses i noen av de praksisene som opprinnelig tok tak i den.

Mange aktører bidrar til et konnotasjonsmangfold som visker ut flere essensielle sider ved studiesenterideen og dens alter ego 3m. Det helt sentrale momentet i ideen, fokuset på høyere utdanning som verktøy for regional utvikling (re)presenterer som idé et spisset instrument for å gripe tak i kompetanserelaterte utfordringer på lokalsamfunnsnivå. Men flere eksempler på at nærmest det motsatte finner sted, kan i stedet ses. For det første ses en klar tendens til at studiesenterideens sentrale omdreiningspunkt i form av fokuset på høyere utdanning, (og implisitt i dette også fokuset på formidling av en forskningsfrontbasert kunnskapsproduksjon), ofte kommer i bakgrunnen. Studiesentrene jeg har studert håndterer, der de har fått fotfeste, i større grad instrumenter for frafallsproblematikk og saksområder som tilhører typiske ”Nav-anliggender”, enn mer

sentrale regionale kompetanserelaterte utfordringer. Det kan synes som om ideen har blitt transformert på sin vei i de retninger der handlingsrommet fremtrer som størst, særlig i forhold til tilgjengelige ressursstrømmer. Vi har sett at ideen i svært liten grad har blitt fanget inn på et sentralt rikspolitisk nivå. Dette kan være en mulig årsak til at aktørene ser i retning av ideer som kan tolkes som beslektede. En slik beslektet idé er nettopp interessen og oppmerksomheten veiledningsdimensjonen har i det rikspolitiske landskapet. Studiesenterideen kobles til slike incitament for fordi blant annet karriereveiledning, som grep og fenomen, har pengestrømmer knyttet til seg. Når ideer som studiesenterideen primært har blitt holdt utenfor det rikspolitiske sakskartet, synes den på et mer pragmatisk grunnlag å bli *oversatt* i de retninger som kan bidra til nødvendige ressursallokeringer for å holde liv i den. Veiledningsideen representerer et slikt handlingsrom, noe som trer tydelig frem i Oppland fylke. Dette skjer ikke nødvendigvis fordi alle aktørene *vil* det, men kanskje fordi de *må* det? Det går for eksempel an å tolke prosjektledelsens måte å manøvrere på i forhold til veiledningsdimensjonen som en strategisk manøver, gjort i den hensikt å legge til rette for at studiesenterideen skal kunne få bedre rammevilkår fremover. Inkluderingen representerer på kort sikt en omvei, men den kan være nødvendig å ta fordi man ser sammenhenger mellom behovet for veiledning og mer utdanningsrelaterte aktiviteter i prosjektet. Veiledning kan da på lengre sikt representere en plattform for rekruttering til de aktivitetene studiesentre ”egentlig” skal holde på med.

Noe av det samme kan ses i Nordland. Ideens vage posisjon her og fylkeskommunens klare standpunkt om selv *ikke* å ta et operativt grep om den, medfører flere utfordringer for de lokale aktørene. Som oversettere vil jeg beskrive kampene deres som legitimitetssøkende. De må, ideens vage posisjon tatt i betraktning, bruke tid og krefter på å ”fortelle den” til aktørene ideen trenger støtte hos. Fortellingene synes ikke å synke helt inn, primært hos Regionrådet, og heller ikke i forhold til prosjektene i regi av Regionrådet og da særlig ”Saltens kompetanse” som synes å være en naturlig adressat for ideen. I stedet ”adopterer” ideen delvis bort til Høgskolen i Bodø.

## **Pragmatismens konsekvenser**

Oversettelse er også pragmatisme (Røvik 2007). Sammenhengene mellom på den ene siden ideer, i dette tilfellet studiesenterideen og 3m, og på den andre siden handlinger og praksiser, virker ikke uavhengig av hverandre, men på mer sammensatte og komplekse måter. Ideen i aksjon springer i seg selv ut av et praksisfelt (i Sverige) gjennom langsomme semantiske ”prøve-og-feile-prosesser”. Det er liten tvil om at studiesenterideen bidrar til endringer, men jeg mener å ha påvist stor avstand mellom ideens ”opp-rinnelsestanker” slik disse konseptuelt faktisk fremstår, og de praksislandskapene som har tatt form i ideens kjølvann. Konklusjonen blir at ideen på ingen måte fremtrer som en institusjonalisert standard. Eksemplene som understøtter konklusjonen fremgår i beskrivelsene jeg ga av mottakssiden til studiesenterideen, der jeg med basis i casene, berettet om hvordan studiesentrene fikk sin organisatoriske form og sitt innhold (forskningsspørsmål 2).

Som vi har sett så er verken formen eller innholdet særlig konkret, verken i det ene eller det andre prosjektet. Det jeg har beskrevet og analysert, er å forstå som en sirkulært betinget konkretiseringsprosess som beveger seg fram og tilbake i det utdannings-, og regionalpolitiske landskapet. Ser jeg på konklusjonene fra en mer narrativ posisjon, er det påfallende hvor ufullstendige narrativene er. At aktørene som omkranser ideen sliter med å se sammenhengene i ideen, synes blant annet å være at betingelsene for å utvikle og knytte mer fullstendige narrativ til den, har vært svake. Dette har sammenheng med formen oversettelsene foregår på. Det er oversettelsesformene i aksjon som har bidratt til disse foreløpige resultatene La meg derfor se nærmere på disse.

## **Kopiering som oversettelsesform?**

I min fremstilling av studiesenterideen har jeg lagt særlig vekt på grepet som ble gjort i form av skapelsen av 3m. Det representerer et forsøk på å avgrense og tydeliggjøre hva de svenske praksisene handler om. 3m representerer en idé som henger sammen

med hvor omformbar praksisen den er utledet fra er. I dette tilfellet handler det om svenske praksiser som er lite eksplisitte. Ideen er innvevd i de strukturene og kulturelle rammene den har blitt hentet ut fra. Det er for å sette det på spissen ikke noen enkel avgrensbar teknologi vi her står overfor. Derfor blir det problematisk å betrakte studiesenterideen og dens allmenngjorte uttrykk i form av 3m som en *kopiering* av én eller flere bestemte håndgripelige praksiser. Et poeng med ideer som skal la seg kopiere, er at disse i liten grad er omformbare og at de fremtrer som kontekstuaavhengige (Røvik 2007:310). 3m er ingen hard teknologi som skal flyttes, men et komplekst byggverk som betinges av at omforminger faktisk må finne sted. Dette kommer klart til uttrykk ved å lese de tekstualiserte utlegningene som finnes om studiesenterideen. Disse fremstår som konseptualiserte i sin form. Selv om det for eksempel fra svensk side forsøkes skapt en håndbok i studiesenterpraksiser, ligner denne som et tekstualisert uttrykk for studiesenterideen lite på tekniske manualer eller bruksanvisninger, slik vi gjerne finner dem vedlagt eksempelvis tekniske ”duppeditter”. Studiesenterideen forblir, også i form av 3m, mer et konsept enn et verktøy. Jeg kan heller ikke lese ut fra progresjonen i tekstene om temaet, fra Grepperud og Thomsens første utredninger om 3m i 2001 og fremover i Grepperuds egne bearbeidinger (2005, 2007), i prosjektbeskrivelsene som ligger til grunn for casene mine, eller i de få offentlige dokumentene der begrepet er innvevd, at det skjer dyptgripende utdypninger av ideen. 3m fremtrer som et tekstualisert forenklet avtrykk av det som er komplekse sammensatte praksiser. Sentrale sider ved de praksisene ideen hentes ut fra blir for eksempel ikke kommunisert inn i selve ideen som tar form. Det er, som jeg har vist, mer en fratrekingslogikk som dominerer.

Heller ikke fra praktikerne i feltet, fremmes det konkretiseringer som beveger ideen i en lineær diffusjonsaktig retning. Men det er åpenbart knyttet et kraftfullt narrativ til praksisene som faktisk er studert, et narrativ som vinner terreng og mottas i flere virksomheter der studiesenterideen befinner seg på tegnebrettet, men oversettelsene preges av alt annet enn kopiering selv om jeg ser eksempler på forestillinger, særlig i Prosjekt kompetansemotor, at 3m faktisk er en idé som kan la seg kopiere. I den delen av narra-

tivet som utgjør *vendepunktsfasen*, synes det her å eksistere en tro på at 3m kan fungere som et forløsende verktøy når prosjektet dras i gang. Det legges i liten grad opp til konkretiseringer. Jeg opplever blant annet ”innrulleringen” av Grepperud i prosjektet, vel så mye som et legitimitetsskapende trekk, som et grep av mer praktisk rettet karakter. Grepperud brukes i liten grad til å bidra til bearbeiding av begrepet. I stedet blir han mest en formidler av masterideen om kompetanse ved å vise til at det prosjektet som nå ser dagens lys i Oppland tilhører tidsånden, og at Oppland fylke gjennom prosjektet fremstår som en innovatør innenfor feltet siden ingen andre fylkeskommuner har satt voksnes kvalifisering på dagsordenen med tilsvarende prosjekter. Men praksisene som tar form i mottaksfasene viser at ideen på ingen måte lot seg implementere som praksis uten at bearbeidinger fant sted. Det gir derfor liten mening i å snakke om prosessene som fant sted som kopieringer.

I Studiesenter Salten er det også en sterk inspirasjon som hentes fra 3m. Aktørene i studiesenteret forsøker å jobbe så konkret som mulig i forhold til møteplass-, megler-, og motorfunksjonene. Men det avtegnes etter hvert et bilde som preges av at 3m, i regionen for øvrig, synes svakt befestet. Rendyrkede kopiforsøk tar aldri form. Aktørene synes å tolke studiesenterideen på svært mange måter.

## **Modifikasjon som oversettelsesform?**

Kan vi da heller snakke om at ideen blir *modifisert*? I kapittel 2 beskrev jeg at oversettelser kan finne sted som modifikasjoner av det opprinnelige. I studiens tilfelle er det opprinnelige forstått som et konsept, mer enn et håndgripelig verktøy, det vil si at studiesenterideen i form av 3m besitter egenskaper som ikke bare åpner for modifikasjoner, men også aktivt påkaller dem. Jeg vil påstå at det, så lenge det finnes institusjoner, så å si alltid vil skje bearbeidinger når noe nytt og ”forstyrrende” skal smis til i forhold til det etablerte (Christensen 1997). Spørsmålet er på hvilken måte bearbeidingene kommer til syne. Jeg mener at det som skjer i begge casene, i utgangspunktet kan forstås i lys av Erlingsdottir og Lindbergs (2005) begrep om isonymisme . Ideen

beholder lenge navnet sitt, men aktørene den hjelpes frem av på sin reise, tilfører den nye egenskaper. I Prosjekt kompetansemotor fremtrer egenskapene etter hvert som så distinkt forskjellige fra originalen at et nytt byggverk oppstår. Karrieredimensjonen kommer tydeligere i fokus enn utdanningsdimensjonen. Ideen skifter navn av grunner som peker langt utover en forståelse av navneskiftet som fasadepussing. Det er grunn til å understreke at prosjektledelsen i Prosjekt kompetansemotor var skeptisk til grepet, nettopp fordi de mente prosjektets opprinnelige målsetninger kunne bli borte som en konsekvens av transformasjonene.

Spørsmålet er videre om disse transformasjonene kan forstås som *modifikasjoner i form av addering eller fratrekking*. Jeg ser blant annet ett og samme fenomen på begge disse oversettelsesmåtene til samme tid. At karriereveiledningsdimensjonen kommer tydelig til syne, kan vurderes som en pragmatisk betinget addering i forhold til de opprinnelige planene, men gitt at denne dimensjonen fortrenger aktiviteter knyttet til høyere utdanning, kan dreiningen også forstås som en fratrekking. Det nye presser ut det meste av kjernen i den opprinnelige ideen. Jeg ser trekk i denne retningen som kan forklare oversettelsesmekanismene i begge prosjektene som er studert. Det er åpenbart at det innenfor rammene av de sirkulære prosessene som er identifisert, skjer både fratrekking og addering med hensyn til måten oversettelsene foregår på. Et annet teoretisk poeng fra min side er at dette skjer *både i dekontekstualiserings- og kontekstualiseringsfasene*. Når ideen skapes er det først og fremst fratrekking som finner sted. Praksisen som studeres forenkles og blir allmenngjort i form av et konsept som fremstår som så tilforlatelig i formen at konseptet som i idé faktisk legger ut på en reise. Men når ideen mottas i nye lokasjoner støtter den på kontekstuellet betingende barrierer som gjør at den løpende må smis til i relasjon til de etablerte ”realitetene”. Det betyr både adderings- og fratrekkingarbeid. Noen ganger er mekanismene så kraftfulle at vi kan snakke om den tredje formen for oversettelse, den Røvik (2007) benevner som *radikal omvandling*.



## Radikal omvandling som oversettelsesform?

Det sentrale spørsmålet som reiser seg i lys av omvandlingstesen er om det egentlig er studiesentre som i det hele tatt har tatt form som en konsekvens av de prosjektene som er igangsatt. Når jeg går inn i det empiriske materialet og ser i notatene fra mine seminar- og konferansedeltakelser, og ikke minst mine intervjuer og samtaler med involverte aktører, trer det frem et bilde av mer overordnet karakter som gjør at jeg blir tilbøyelig til å karakterisere sentrale trekk ved prosjektene som *kognitivt utilgjengelige*. Det er en kognitiv utilgjengelighet som tidvis preger oversettelsesaktivitetene. Det er en strøm av brokker av noe som er større og mer helhetlig som fanges inn. Men produktet som utsettes for oversettelser, og som man bringer med seg hjem fra konferanser, seminarer og temamøter, er fullt av hvite flekker. Disse fylles ut med utgangspunkt i det selvrefererende. Ett utslag av disse mekanismene blir at flekkene fylles ut ved hjelp av mekanismer som ligner en form for eksotisering. Dermed må produktet som tar form som ny praksis nødvendigvis avvike fra sider ved det som var tenkt inn som det opprinnelige ”originale”. Dette er også en form for pragmatisme, men den kan som vi har sett, gjøre trekk ved ideene som søkes innført mer eller mindre ugjenkjennelige. Står vi da i både Studiesenter Salten og i Prosjekt kompetansemotor, overfor oversettelser som radikale omvandlinger? Dette er et empirisk spørsmål, og det er i praksis ikke så lett å trekke grensene mellom hva som i oversettelsesøyemed kan anses som henholdsvis modifikasjoner eller omvandlinger. Jeg er dog tilbøyelig til å påstå at mange av de oversettelsene som finner sted, spesielt i mottaksfasen i begge casene, fremtrer som omvandlinger. Med dette mener jeg at studiesenterideen, i kontekstualiseringsfasene, fremtrer som tilnærmet ugjenkjennelig når den tar form som nye praksiser.

Dette kan skyldes *trekk ved ideen*, at den rett og slett er lite oversettbar, og derfor *må* formes til på helt nye måter. I stedet kan det se ut til at den fungerer som inspirasjon (Røvik 2007:317). Ideen om 3m kan virke frigjørende på fantasien. Den utfordrer, både når den tar form og når den reiser inn i nye praksislandskap, etablerte oppfat-

ninger om utdanningssystemets form og innhold. Ideen er en slags invitasjon til dialog, men vi ser at plottet som det opprinnelig legges opp til, underveis blir plottet om. Studiesenterideen fremtrer som konseptuell i formen, og har åpenbart fungert som en premissleverandør for hva prosjektene, både i Salten og Oppland, i det hele tatt skal handle om.

Den radikale omvandlingen må derfor forklares på andre måter, og da særlig som en konsekvens av det Røvik (2007:317) kaller for *trekk ved selve implementeringsprosessen*. I dette tilfellet handler det ikke om trekk ved selve ideen, men primært om trekk ved aktørene, i utvidet forstand aktantene, ideen er i berøring med, og en del av.

Når jeg holder meg til aktørene fremtrer et bilde av disse som abstrahert bort fra det større både utdanningspolitiske og mer regionalpolitiske bildet studiesenterideen kan utledes fra. Aktørene, inkludert meg selv, besitter perspektiver og språk som på helt fundamentale plan reflekterer selvreferensielle innganger til studiesenterideen. Studiesenterideen preges av et intellektuelt klima næret av forestillinger om at "våre" verdier er universelle. Dette skaper oversettelsesbarrierer med den konsekvens at ideen om studiesentre ikke blir forstått som "et produkt i seg selv", som preges av mange forhold, av stedenes utdanningshistorie, kultur, tradisjoner, naturforhold, psykologi, alder, kjønn og for den saks skyld klassetilhørighet. Studiesenterideen som "den andre" (i motsetning til oss), tilkjennegis verken virkelig likhet eller virkelig annerledeshet med "oss". Man tror man ser ideen klart for seg, men selvreferansene gjør en blind. Dette kan minne om et slags kosmopolitisk utgangspunkt (Tvedt 2002). Med det mener jeg at man verken ser seg selv eller "den andre", kun en verden i bevegelse mot en eller annen mer eller mindre tydelig uttrykt idé. I prosessene som har funnet sted med selve idéimplementeringen, har dette kosmopolitiske utgangspunktet stått i veien for fundamentale avklaringer om hva som egentlig er likt og hva som egentlig skiller både selve ideen om studiesentre, og aktørene som baler med den, fra hverandre.

Jeg sitter herav med et inntrykk av at oversettelsene preges av aktører som er fanget i en mangel på selvrefleksivitet eller kritisk refleksjon over sine egne institusjoner. Når studiesenterideen og 3m møtes på denne måten, blir utfallet av implementeringsprosessene alt annet enn forutsigbare. Omvandling kan bli en konsekvens.

I begge prosjektene synes det å ha vært mangel på muligheter til å begrepsfeste mer analytiske og fortolkningsmessige konsekvenser av de selvreferensielle utgangspunktene. Det står svært mange meningsbærende institusjoner i veien for endring. Disse mener jeg tar form som ontologiske distinksjoner som blir barrierer for hva som faktisk er mulig eller umulig å få gjennomført. Studiesenterideen og særlig spissingen av 3m mener jeg representerer en distinkt egenartet subjektivitet som har blitt borte. Aktørene som er innrullert i prosjektene som studeres, oppfatter sine egen "verdensbilder" som så "sanne" eller "normale" at de institusjonelle faktorene som bildet hviler på, ikke har behøvd noen egentlig begrunnelse. Dette har sendt studiesenterideen ut i problemer. Dette gjelder særlig kontekstualiseringsfasene. Den vurderes hele tiden ut fra det som eksisterer, og det paradoksale er at alle de sidene ved ideen som utløser gjenkjenningmekanismer, gjør sitt til at den oppfattes som allerede (delvis) implementert. Man kjenner den kun igjen i kraft av de distinksjonene som er kjent, og konsekvensen blir at ideen føres bort fra sin egen subjektivitet. Dette forstår jeg som mekanismen som trer i kraft når omvandlingen er et faktum. Dette fremgår som konsekvenser i flere sammenhenger. I Oppland beskriver OPUS-virkosomhetene seg gjerne som studiesenteraktører, noe de ut fra Grepperuds konseptuelle utlegninger ikke er. Det samme må kunne sies Høgskolen i Bodø som ideen transporteres til, når Studiesenter Salten legges ned. Når jeg leter på hjemmesiden til Høgskolen i Bodø (senere Universitetet i Nordland), finner jeg ingen informasjon som på noe vis kan relateres til studiesenterideen. Med nærmere ettersyn ser vi at den sentrale subjektiviteten ved ideen i liten grad er til stede i disse oversettingsmekanismene. Det avklares ikke hva det oversettes *fra*, hva det oversettes *til*, og heller ikke *med*.

## **Ikke-translasjoner?**

Det er mekanismene som over er beskrevet som også ga mening i forhold til å konstruere et teoretisert utgangspunkt i form av kategorien ”ikke-translasjoner”. Det er en rekke trekk i materialet mitt som illustrerer at ideen om studiesentre, det være seg i navn eller innhold, i det store og hele ikke er fanget opp som et verken utdanningspolitisk eller regionalpolitisk prosjekt. Dette gjelder særlig den rikspolitiske innsatsen innenfor området. Jeg spissformulerte i teorikapitlet denne distinksjonen fra min side som ”overseelser”, mer enn oversettelser.

De utdanningspolitiske og regionalpolitiske utredningene og meldingene følger primært oppgatte stier med hensyn til ansvarliggjøring av nye politikkområder. Det høyere utdanningssystemet som er etablert har ansvaret for desentralisert utdanning innenfor de institusjonelle rammene som allerede eksisterer. På det visjonære planet er det særlig mye bruk av ”hva-strategier”, heller enn ”hvordan-strategier”. Ideen om studiesentre kan da også sies ”å reise forbi”. Som kraftfull konstruksjon eksisterer den i noen utvalgte nettverk på et lokalt og regionalt plan, men i det rikspolitiske landskapet har ideen ikke fått fotfeste, selv om man blant annet fra Prosjekt kompetansemotor sin side hadde nettopp denne tematikken inne som en sentral del av prosjektet i form av politikutforming som et eget innsatsområde.

Oversettelsesformene i de to siste variantene mener jeg har forklaringskraft i forhold til dynamikken i de to prosjektene jeg har studert nærmere. Studiesenterideen er ikke lagt død, men befinner seg i en posisjon langt unna egenskapsbeskrivelsene Czarniawska og Joerges anvender når de forklarer hva som preger ideer som har nådd den femte fasen i idémodellen, i form av institusjonaliserte mønstre. Dette mener jeg kommer godt frem gjennom studien. En mer uhøytidelig variant som understreker det samme poenget, og som jeg har bitt meg merke i løpet av alle de årene studien har pågått, er når folk spør om hva jeg studerer, og svarer ”studiesentre”, så følger de mitt svar opp med å spørre hva i all verden studiesentre er for noe (!). Hadde jeg svart at

jeg forsket på grunnskoler eller universiteter, hadde ikke så skjedd. Ideen om studiesentre lever, den har blitt kodifisert og styrket seg som operativ kraft, men som vi har sett har dens skjebne i de studerte casene (i kontekstualiseringsfasene), antatt nokså sirkulære former. Disse er nettopp betinget av oversettelsesmekanismer som i liten grad inkluderer evnen til å håndtere ideens distinkte egenartede subjektivitet. Når nye ideer søkes forstått ut fra en kjent (og kjær) assosiasjonsskapende forståelseshorisont synes assosiasjonene like gjerne å stå i veien for et vellykket implementeringsarbeid, som å være en ressurs for det. Dette påkaller en refleksjon som jeg var eksplisitt på i mine kommentarer til det andre forskningsspørsmålet. De handler, i forlengelsen av analysen av hva slags praksiser som tar form i ideens kjølvann, om hva ideens forvaltning betyr med hensyn til dens resultater. Jeg har derav, nå på tampen, beveget meg over på mer normative implikasjoner knyttet til oversettelsene som har funnet sted. Finnes det gode og dårlige måter å oversette ideer på?

## **Ansatser til en normativ teori om oversettelse**

I denne studien har jeg koblet oversettelsesbegrepet til en oversettelsesteori anvendt i den hensikt å analysere studiesenterideens reise, på dens dekontekstualiserings- og noen av dens kontekstualiseringsarenaer. Røvik sier at *”...sannsynligheten for å lykkes med overføring av organisasjonsideer mellom ulike kontekster øker dersom man i organisasjoner blir bedre oversettere og dermed er i stand til å lage bedre oversettelser* (Røvik 2007: 319).

Vi har sett at studiesenterideen mottas, men at den i mindre grad tas i bruk ut fra intensjonene som lå til grunn for den. Men den har inspirert og skapt endringer, men kanskje mer i form av virkninger som ikke var forutsatt. Det betyr at arbeidet ikke har vært forgjeves, men bevisstgjøring om oversettelsesmekanismene kan kanskje gjøre denne typen prosjekter mer treffsikre. Oversettelse kan forstås som noe mer enn teori brukt til å søke forståelse ut fra et forskerståsted. Det går også an å tenke at oversettel-

se kan brukes i mer normativ forstand, som verktøy for *oversettelsespraksiser*. Under tilkjenne gir jeg noen refleksjoner knyttet til slike normative implikasjoner.

I figur 4 avtegnet jeg en innplassering av et idealtypisk bilde av en situasjon der betingelsene for endring er de aller beste (ringen lengst ned til høyre i figuren). I slike situasjoner opptrer organisasjoner som søkende etter nye og bedre løsninger, samtidig som at de er opptatt av å fange inn ideer, som analysen over normativt antyder, på en måte som gjør at de håndteres ut fra en forestilling om at de (re)presenterer en egen form for subjektivitet. Skal denne subjektiviteten oppdages og leses ut av ideene som foreligger, krever dette *kompetanse om oversettelse*. En slik kompetanse må etter mitt syn handle om evnen til å lese ut av ideer i hvilken grad de er *kompatible med premissene* som allerede eksisterer med tanke på ideens fremtidige eksistens. Hvis ideen ikke passer med premissene, vil den ikke oppnå en særlig stor grad av funksjonalitet. Det er da to typer oversettelser som i normativ stand kan finne sted. Aktøren kan for det første ha eller tilegne seg evnen til å tilpasse ideen til de premissene som allerede eksisterer. Dette kan gi effekter, men slik jeg ser det av et mer begrenset slag. Årsaken er at premissene kan bidra til å utslette de viktigste særtrekkene ved ideen, siden poenget med en idé er at den gjerne skal representere noe nytt. I lys av et slikt resonnement er det et poeng at ideer får holde på sin egen subjektivitet. Det åpner for en annen type oversettelse. Den handler om at det er premissene det må endres på.

Premissene ligger i flere forhold, slik vi har sett slike beskrevet i ANT. Veier og byggmasser utgjør slike premisser, lover og regler gjør det, demografi, kjønn, alder osv. Men den kanskje viktigste er kompetansen til aktørene selv. I analysen over ser jeg trekk at flere av aktørene fremstår i perspektivet som blant annet Tvedt (2002:188) beskriver som det kosmopolitiske. Det betyr at mange som målbærer studiesenterideen og 3m, opererer ut fra en forestilling om at det meste er universelt, også ens egen forutsetning for å forstå. Nye ideer møtes med en form for *kulturell forutsetningsløshet*. Med det mener jeg at en aktør opererer ut fra en tro på at det er mulig å tre ut av sin

egen forestillingsverden, at det man ser med er universelt. Vi tror da at vi skildrer verden slik den er, mens det man egentlig gjør er å skildre seg selv i verdenen, eller satt på spissen, verden som seg selv. Man tenker så langt tankeredskapet rekker, altså overalt hvor man tenker. Men for å bringe tankene ut over selvet må man sette seg selv i en læringsposisjon.

Når det opereres ut fra en forestilling om kulturell forutsetningsløshet blir man blind for mangfold og annerledeshet. Er det for eksempel slik at studiesenterideen i det hele tatt er kompatibel med hva et universitet eller en høyskole skal drive på med, gitt de premissene som der eksisterer? Mottaket av studiesenterideen er etter mitt syn ofte fanget inn i en slik logikk. Aktørene som tror de fremmer studiesenterets sak er fanget i dette perspektivets tvang, og har ikke begreper for selvrefleksiv etnosentrisme eller kritisk refleksjon over sine egne institusjoner og tradisjoner. Konsekvensen er at studiesenterideen og 3m fremtrer som en anomali, eller som jeg tidligere har poengtert, med innslag av eksotisme. I stedet for å sette seg ned og lese grundig om både studiesenterideen og konteksten denne opererer innenfor låses fremdriften til ideen ved at sentrale aktører ikke setter seg ned og oversetter med utgangspunkt i sin egen ”blindhet”. Det er det nærliggende å tro at alle prosjekter av en viss størrelse bringer med seg feilvurderinger. Et kosmopolitisk utgangspunkt vil føre til at egne feilvurderinger vil vurderes som ”alles” feilvurderinger. Man oversetter feil fordi det kosmopolitiske perspektivet gjør en blind. En normativ teori om oversettelse må derfor holde fram en forestilling om at det som søkes oppnådd må være, i tråd med Luhmann (1997), en evne til å iaktta hva man selv iakttar med, for deretter å reflektere over hvordan denne bestemte måten å iaktta på, preger selve iakttakelsen. Hva har jeg forstått, og har jeg forstått ideen rett? Hva er det slags institusjoner jeg selv bærer på i forhold til ideen som har kommet meg i møte? Oversettelse vil da bety en form for *avmystifikasjon*. På den måten kan endringsprosessene bringes videre.

Dette krever at det settes opp og gjøres plass til *eksterne læringsarenaer*. En slik erkjennelse var blant annet til stede i Prosjekt kompetansemotor i form av det beskrevne

kvalifiseringsprogrammet jeg selv var med på å utforme. Men det ble det aldri noe av. Det syntes ikke å være ressurser til det, verken i form av tid eller penger. Prosjektet ble gjennomført ut fra en forestilling om en ”altomfattende” kompatibilitet. Forestillingen preger flere av premissleverandørene som kretser rundt studiesenterideen, Nordland fylkeskommune, de regionale organene (Regionrådet) i Saltenregionen, og omvendt i Opplandsregionene, de regionale og lokale aktørene selv. Studiesenterideen fikk i liten grad lov til å tre frem med sin egen subjektivitet. Det blir rett og slett for liten distanse mellom studiesenterideen og flere av dens sentrale forvaltere. Røvik (2007) poengterer at den dugelige oversetter må fremstå med nettopp en flerkontekstuell kompetanse. Oversetteren må kjenne til egenskaper med konteksten(e) ideen kommer fra, og ikke minst konteksten ideen skal settes inn i. Det inkluderer etter mitt syn også konteksten oversetteren selv opererer ut fra. Hvis vi metaforisk kan forestille oss at nye ideer representerer ”andre språk” enn de vi kjenner til fra før av, så må innsikt i disse språkene sikres.

Mine case preges av mange oversettere som mangler en slik innsikt. Jeg har blant annet vist at flere premissleverandører, særlig koblet til det politiske nivået, fremtrer som deltidsdeltakere som i liten grad ser ut til å ha fått meg seg språket det oversettes fra og språket det oversettes til. De trenger både *sorteringskompetanse* og *konfigurasjonskompetanse* (Røvik 2007:329). Dette resonnementet kan også anføres på forskerkompetansen som har strømmet til disse prosjektene. Det må som nevnt etableres en evne til å se hva som er kompatible versus ikke-kompatible ideer for virksomheten(e). Aktørene må også være i stand til å konfigurere det som oppfattes som kompatibelt i forhold til det som finnes i virksomheten fra før av. Mitt hovedpoeng er at en slik konfigurasjonskompetanse ikke må gå på akkord med det som representerer ideens egenart. Konfigurasjonskompetanse betyr innsikt i hva aktørene selv ser med. Dette betyr noe for hvordan organisasjoner og virksomheter kan arbeide i forhold til å styre ideene som eksisterer inn i et ”oversettelsesmodus”. Det handler derfor ikke bare om en teori om oversettelse som verktøy for å forstå og forklare (primært til bruk for forskeren),



men også om oversettelse som et verktøy for å styre endringsprosesser i egen virksomhet.

Oversettelse betyr at aktørene må settes og sette seg selv i stand til å språksette ideen(e) de på forskjellig vis kommer i berøring med. De må vite hva de oversetter *fra*, hva de oversetter *til* og hva de oversetter *med*. De oversetter med sin egen kontekst, og sine egne kunnskaper og ferdigheter. Skapelsen av 3m var et forsøk på å oversette fra noe. Svenske praksiser ble til en idé om hva slags funksjoner (3m) som er av sentral interesse å forvalte innenfor rammene av studiesenterbegrepet (som et paraplybegrep for disse funksjonene). Men ideen skulle etter hvert bli oversatt til flere praksiser. Et normativt poeng er at det å oversette til noe betinger at det finnes et språk dette kan gjøres ved hjelp av. Røvik (2007) viser med å bruke reformatoren Martin Luthers oversettelse av bibelen fra gresk til tysk som eksempel. Ikke bare måtte Luther forstå språket det ble oversatt fra (gresk), han måtte ha noe å oversette dette til (tysk). Det interessante var at det ikke fantes noe felles tysk skriftspråk Luther kunne anvende til dette formålet. Han måtte skape mottaksspråket selv! Når studiesenterideen reiser inn i Salten og Oppland ser jeg (uten sammenligning for øvrig) noe av det samme. Flere sentrale aktører i begge prosjektene forstår ideen ut fra tilgjengelige distinksjoner. Ideen får problemer med sin egen subjektivitet fordi oversetterne ikke er i stand til å oppdage denne. De må derfor settes og sette seg selv i en posisjon hvor de kan gjøre nettopp det, oppdage hva det nye egentlig handler om. Dette krever gjerne tid, noe som påkaller tålmodighet og evnen til å lære underveis. En slik læring vil kunne styrke ideen, avdekke dens svakheter og styrker, og ikke minst de barrierer som ligger latent hos aktørene som er satt til å forvalte den. Det viktigste normative poenget fra min side, er at sentrale fortolkere må begrunne sin kunnskap om temaet det arbeides med. Kunn-

skapen er blant annet det man oversetter med. Det må man ha innsikt i slik at man ikke ender opp som en kosmopolitisk narsissist<sup>106</sup>.

Den normative dimensjonen handler om å etablere kommunikative arenaer der, ikke bare fellesskapstrekk, men også forskjellighet analyseres og kommuniseres. Oversettelse betyr avdekking av ontologisk ståsted ved hjelp av en oversettelsesteoretisk fundamentert epistemologi. Prosjektene jeg har studert preges av et kommunikativt slør styrt av en forestilling om fortrefeligheten i konsensus. Studiesenterideen, som uttrykk for et reformarbeid, er like mye konfliktorientert som samhandlingsorientert, og bør håndteres derfra. Man må oversette ”seg selv” og ”oversette andre”, og ikke la ideen om samhandling overskygge forskjelligheter i ontologisk ståsted aktørene imellom. Reformen kan fort bli fasadepussing ved å tru eller late som om man forstår ideenes ”tale” på samme måte, når det påviselig finnes store forskjeller. Aktørene må posisjonere seg eksplisitt i forhold til både egen selvforståelse, og måten de derav oppfatter andre på. Dette bør være et oversettelsesfundamentert utgangspunkt for å bringe ideer over fra prosess til resultat. Konklusjonen blir at det må settes av ressurser til å utvikle slike dialoger. Det kan skje på arenaer spesielt utviklet til dette formålet, for eksempel ved bruk av dialogkonferanser som konfigureres spesielt til slike formål.

*Deretter kan det tas tak i selve oversettelsesformene fordi man nå har etablert, om ikke nødvendigvis et felles språk, så i hvert fall en lærdom om både sitt eget og hverandres språk, en lærdom som gjør det mulig å se klarere hva slags betingelser som er til stede med hensyn til hva slags modus oversettelsene bør foregå innenfor, det være seg kopiering, modifikasjon (fratrekking eller addering), omvandling, eller kanskje ”overseelse”. På den måten kan ideen som er på reise forstås på bedre måter, både av fors-*

---

<sup>106</sup> Det kan finnes øyeblikk i mitt liv jeg føler meg nokså allvitende og ovenpå, øyeblikk jeg tror at måten *jeg forstår* verden på, *er* verden. Dette er et karaktertrekk som spissformulert kan sammenfattes ved hjelp av begrepet ”kosmopolitisk narsissisme”. En fin botsøvelse jeg da anvender, er å ta en tur innom et universitetsbibliotek og gå til hylla som dekker mitt eget fagområde for å se på de tusenvis med sider jeg verken kjenner til eller har lest. Da skjønner jeg at det er noe mer der ute, langt bortenfor rekkevidden av mitt eget øye. Det er alltid mer å lære.

ker- og praksisfellesskapet ideen omkranses av. Dette handler om tillitsskapende oversettelsesprosesser som kan bidra til å løse opp i etablerte stereotypier.

Et sentralt moment i de normative ansatsene som her anføres er at oversettelsesteori ikke bare bør brukes eksklusivt som et analyseverktøy for å forstå hvordan ideer oversettes inni organisasjoner, eller organisatoriske felt som tar dem imot. Oversettelser foregår også på arenaer der ideene *skapes*. Ideer kommer ikke ingensteds fra. De skapes gjennom oversettelser av eksisterende praksiser. Oversettelser skjer ikke bare i mottaksfaser. Måten de blir skapt på, og måten de blir spredt på, har betydning for måten de håndteres på. Jeg mener at teoretiske grep om hele denne *kjeden med oversettelsesaktiviteter* kan bidra til å berede grunnen for en mer normativt orientert teoribygging. Jeg har her i avslutningen vært inne på slike ansatser. Jeg har vist at det ikke bare oversettes *til* noe, men også *fra* noe. Det er ikke bare ideer som blir til praksiser, men også praksiser som transformeres til ideer. Måten disse transformasjonene foregår på, betyr noe for *utfallet* når ideer skal ta form som nye praksiser. Måten studiesenterideen blir til idé på, og måten den som idé blir spredt på, har betydning for måten den håndteres på som ny praksis. Den *gode oversetteren* må ha blikk for disse sammenhengene.

En oversetter må gjøre seg kjent med arenaene det oversettes fra, og arenaene det oversettes til. Jeg har vist hvordan ensidig arenakunnskap, primært ens egen praksis, sender studiesenterideen ut i problemer. Den gode oversetteren bør etterstrebe en form for ”bilingualitet”. Hun eller han må søke innsikt ikke bare i sitt eget språk, men også i andres. Det betyr blant annet innsikt i konteksten det oversettes fra. Dette er en utfordring siden aktører som står sentralt i spredningen av organisasjonsideer ofte er andre, enn de som tar i mot ideene. Men det går an å gjøre noe med det. Det kan settes opp arenaer som kan få kunnskapsoverføringsprosessene mellom dekontekstualisering og kontekstualisering til å gli bedre. Oversettere kan for eksempel hospitere mellom arenaer det oversettes fra, og arenaer det skal oversettes til. I noen grad har vi sett at dette har vært tilfelle i casene jeg har studert. Sentrale aktører i Prosjekt kompetansemotor hadde blant annet møter med aktører som representerte de svenske praksisene ideen

om studiesentre i sin tid ble hentet ut fra. Forskerene som skapte ideen om 3m er også et bindeledd. Men bindeleddsaktivitetene fremstår som sporadiske. Det skjer ingen dyptgripende analyser ved egenskapene til kilden(e) ideen hentes ut fra (de svenske praksisene), utover de som ble ført i pennen av skaperne. En slik innsikt kan si noe om hvor *oversettbar* en praksis er, og ikke minst gi retning for hva slags oversettelsesmodus som kan være det beste i normativt øyemed å anvende når praksiser skal ta form som idéer. Denne innsikten kan gi bedre betingelser for selve *overførbarheten* til ideene. Man sikrer seg kunnskap med tanke på når noe for eksempel nokså enkelt kan kopieres, eller som i andre tilfeller, når noe må radikalt omvandles.

En mer konkret teori og begrepsbygging om disse normative implikasjonene gjenstår. Jeg anser dette som sentrale temaer å ta tak i for fremtidig forskning med tanke på hvordan blant annet kunnskapsoverføringsprosesser bør foregå.

## EPILOG: Et studiesenter rundt neste sving?

Når alt kommer til alt, noe det gjerne burde gjøre nå når slutten er nær, så vil jeg understreke at avhandlingen, utover en mer helhetlig tilnærming til den, også kan leses på to mer separate måter.

Den kan leses som primært *teoriutforskende* i sin karakter. Dette handler om teoribruken i seg selv og ikke minst sammenkoblingene jeg har forsøkt å utvikle mellom teori, forskningsstrategi og forskningsdesign. Jeg er av den oppfatning at sammenkoblingene kan bidra til å inspirere og bringe nye tanker til nyinstitusjonell teori generelt, og mer konkret i forhold til oversettelsesteorien som jeg har anvendt. Sånn sett står arbeidet på selvstendige ben i forhold til teorianvendelsen og mine teoriutviklende ambisjoner. Arbeidet viser hvordan teorianvendelsen gir retning for hvordan et empirisk fenomen kan studeres ved hjelp av de forskningsstrategiske tilnærmingene jeg har valgt å anvende, særlig med vekt på en mer abduktivt orientert tilnærming. I lys av en slik tolkningsramme kan studiesenterideen og den praksis som fremtrer, leses som et eksempel på hvordan organisatoriske endringsprosesser kan studeres. Avhandlingens plott preges av denne formen for triangulering mellom teori, forskningsstrategi og empirisk materiale. Jeg er av den oppfatning at tilnærmingen har fungert på en god måte, både med hensyn til selve analysedimensjonene, og også i forhold til at den bidrar med å by på et plott som har gjort komposisjonen av avhandlingen lettere for meg. Med hensyn til analyse mener jeg at oversettelsesteorien bidrar til å gi innsikt i de empiriske fenomenene jeg har studert. Det jeg har understreket underveis og som dog kan være problematisk, er at plottet som ligger til grunn for mine forskningsspørsmål og min teorianvendelse er basert på en lineær logikk. Ideer skapes, de reiser og tas inn i organisasjoner. Jeg har vist at denne stringent orienterte modelleringen, i mer rendyrket empirisk forstand, må leses med forbehold. Teorien er en forenkling av hva som spiller seg ut i praksis. En idé er ikke skapt en gang for alle, den tilføres underveis energi som den er avhengig av. Det lineære plottet som blant annet idémodellen til Czarniawska og Joerges (1996) legger opp til, er sånn sett å forstå som en analytisk plattform, mer enn

et forsøk på en empirisk orientert avbildning av ”verden slik den er”, og dette kan tidvis skape forvirring. Derfor bør teoribyggingen innenfor området fremdeles videreutvikles. Jeg har understreket tidligere at dette er et sentralt poeng å få frem.

I de fleste studiene der oversettelsesteori anvendes, er det oppskrifter eller konsepter som allerede har vunnet stor popularitet som har blitt satt under forskningslupen, da med et fokus på hvordan slike oppskrifter håndteres av de virksomhetene som på et eller annet vis tar dem i bruk. Det kan for eksempel være populære organisasjons- og ledelsesoppskrifter som ”total kvalitetsledelse”, ”balansert målstyring”, ”tonivåmodeller i offentlig sektor” osv. Dette er ideer som allerede har nådd den femte fasen i idémodellen. De er institusjonaliserte. Det er derfor de er populære. Jeg står her i en annen situasjon som forsker ved at jeg har sporet opp selve skapelsen av ideen. Ideen om studiesentre (gjennom 3m) representerer ingen institusjonalisert standard, men har kanskje potensial i seg til å bli det i feltet den har sitt virke i. Dette poenget understreket jeg som en sentral side ved dette avhandlingsarbeidet (i kapittel 1). Et hovedpoeng har vært å finne ut av hvordan selve skapelsen av en idé kan tenkes å få konsekvenser for håndteringen av den. Dette er innsikt den skandinaviske nyinstitusjonelle teoribyggingen har potensial i seg til å gjøre noe med, som i liten grad har blitt gjort, og som dette arbeidet derfor er et forsøk på å bidra til. Jeg har sånn sett forsøkt å vise frem hvordan prosesser som har med skapelse, spredning og mottak av ideer henger sammen. I tillegg har jeg anført tanker om hvordan slike sammenhenger kan få betydning for hvordan ideer lykkes, det vil si hvordan de kan tenkes å tre frem som institusjonaliserte standarder. Jeg mener denne analyseformen er fruktbar, blant annet fordi den kan anvendes i normativt øyemed, som et bidrag til hvordan organisasjoner kan, og bør forstå og gripe tak i sine egne reform- og endringsaktiviteter. Derav kan innsikt i hvordan endringer på bedre måter kan gjennomføres, sikres. Dette har vært det oppsummerende poenget med å utlede noen normative implikasjoner om oversettelse i slutfasen av studien.

I hvor stor grad studien fremstår med en form for ytre validitet, er det vanskelig for meg å vurdere, gitt min kvalitativt orienterte tilnærming. Men jeg er av den oppfatning av at tolkningene mine står støtt nok til at de kan representere et deduktivt utgangspunkt, men det må ytterligere forskning til for å kaste lys over særlig den normative dimensjonen jeg har skissert i avslutningen. Dette handler om, med referanse til Chia (1996), på hvilken måte kombinasjoner av ”ord”, som både ideer og teorier tar form gjennom, *representerer* verden slik den ”egentlig” er. Chia skriver:

*”In short, since representationalists claim that their theories are ‘true’ because they accurately match up with reality, this must imply that they are able somehow to stand outside language and the world in order to verify their claims. Clearly this is a problematic stance” (Chia 1996:36).*

Ingen står utenfor språket, men på et eller annet vis må likevel trekk ved verden, og språket som brukes til å beskrive trekkene, matche hverandre slik at mening kan skapes. For å kunne bevege seg bortenfor sitt eget språk kan man operere i et oversettelsesmodus. På den måten kan nye ideer forstås og komme til anvendelse som praksis. Oversettelsene konfigurerer hendelser og tilskriver disse mening. Derfor har jeg vektlagt å bruke oversettelsesteori i dette arbeidet. Jeg har ikke bare skrevet *om studiesenterideen* (3m), men har i kraft av å ha skrevet som jeg har gjort, ved hjelp av min egen tekstualiserte (re)presentasjon, brakt ytterligere eksistens til ideen. Representasjonen har jeg, som jeg har forsøkt å vise, ikke vært alene om. Språk, andres og mitt eget, bringer liv til objektene som studeres. De eksisterer ikke løsrevet fra språket de studeres ved hjelp av. Derfor blir språket og dets oversettelser av sentral betydning for forholdet mellom idé og praksis. Oversettelser bidrar til at ideene ikke lukker seg om seg selv som selvrefererende. Indre vilkår er ikke lengre nok. Det er nettopp dette som også anføres som et sentralt poeng innenfor rammene av en mer abduktivt orientert forskningsstrategi.

På det *empiriske planet* representerer avhandlingen et forsøk på å kaste lys over et nyere utdanningspolitisk felt i støpeskjeen i Norge (og delvis i Sverige også). Jeg har sær-

lig tatt for meg to caser, men har også berørt andre virksomheter innenfor studiesenterfeltet ideen er en del av, og inngår i en større helhet med. Jeg har vist at ideen om studiesentre har gjennomgått en betydelig utvikling i løpet av de siste 15 til 20 årene, men at den fremdeles fremstår som en prototype, som en idé i støpeskjeen der dens fremtidige skjebne er usikker. Det finnes studiesentre *rundt neste sving*, men som vi har sett så er det ikke sikkert at innholdet alltid korresponderer med ideens kjerne, å styrke lokalsamfunn ved hjelp av en nærhet til relevant høyere utdanning, og folks motivasjon for å ta høyere utdanning ved hjelp av funksjonene som ligger i ideen om 3m.

De studiesentrene jeg har studert har tatt form gjennom pragmatiske aktørskapte tilpasninger skapt underveis i prosessene med å få omsatt ideen til praksis. Jeg har forsøkt å beskrive og analysere hovedlinjene i disse prosessene ved å studere de på både på et overordnet og et mikroorientert nivå. Studiesenterideen har åpenbart hatt sine virkninger, men på noen eiendommelige måter. Det kan synes som om energien i ideen tidvis har vært ”noe innesperret”, at den omgis av en usynlig ringmur den ikke har klart å trenge helt ut av. Ringmuren fungerer som et ekkokammer som slår ideen tilbake når den vil videre ut i verden. Men det kan hende at tilstanden i prosjektene, slik de fremstod for meg når jeg forlot dem, Studiesenter Salten som midlertidig nedlagt, og Prosjekt kompetansemotor som et omvandlet prosjekt, er av en mer prosessuell karakter, at det vi har sett er spadestikket på veien mot noe mer permanent og robust, at ringmuren vil bli brutt? Dette betinger kanskje at aktørene som utgjør og omkranser virksomheten, kan forstå den med nye blikk som denne avhandlingen kan være et bidrag til?

Tror man på studiesenterideen, finnes det mange veier å gå for å realisere dens potensial på nye måter. Når disse avslutningsordene skrives, ligger det et magasin fra Enova i glanset papir på pauserommet på min arbeidsplass, statsforetaket som skal fremme miljøvennlig energi i Norge. Her leser jeg om storstilte omstillingsprogrammer, om vindmølleprosjekter i hundremillionersklassen og milliardbeløp styrt gjennom Enova som en del av krisepakken i forbindelse med den internasjonale finanskrisen i 2008.



Staten har altså ikke abdisert helt. På noen områder er innsatsen stor, og på mange måter unntak som bekrefter regelen om den endogene dreiningen. Slike store pakker finnes ikke for voksnes kvalifisering gjennom høyere utdanning for de som trenger det rundt neste sving. Men kanskje en gang i framtida?



# LITTERATUR

- Abrahamson, E. (1996). Technical and Aesthetic Fashion. I Czarniawska, B. og Sevón, G. (red.) *Translating Organizational Change*. 117-138. Berlin, Walter de Gruyter.
- Alvesson, M. og Kärreman, D. (2000). Varieties of discourse. On the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, 53, 1125–1149.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund og Stockholm, Studentlitteratur.
- Amdam, R. og Bukve, O. (2004). Regionalpolitisk regimeendring og regional utvikling. I Amdam, R og Bukve, O. (red.), *Det regionalpolitiske regimeskiftet*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Arbo, P. og Selstad, T. (2004). Kunnskapssamfunnets institusjoner og transformasjoner. I Arbo, P. og Gammelsæther, H. (red.) *Innovasjonspolitikken scenografi: Nye perspektiver på næringsutvikling*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Argyris, C. og Schön D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Bachrach, P. og Baratz M. S. (1963). Decisions and Non-decisions: An Analytical Framework. *American Political Science Review*, Vol. 57:641-651.
- Bachrach, P. og Baratz M. S. (1962). "Two Faces of Power." *American Political Science Review* 56: 947-952.
- Berg, N. og Dale B. (2004): "Sted- Begreper og teorier" I Berg N, Dale B., Lysgård H.K og Løfgren, A. (red.), *Mennesker, steder og regionale endringer*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Berger, P.L. og Luckmann T. (1967). *The Social construction of reality: A Treatise in the sociology of knowledge*. New York, NY:Anchor.
- Bhaskar, R. (1986). *Scientific realism and human emancipation*. London, Verso.
- Blaikie, N. (1993). *Approaches to social enquiry*. Cambridge, Polity Press.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquiry*. Andre utgave. Cambridge, Polity Press.

- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communication Research*. London. Sage Publications.
- Bolkesjø, T. og Onsager K. (2004). Regionalpolitikk og nye utviklingssamarbeid i Østfold I Amdam, R og Bukve, O. (red.): *Det regionalpolitiske regimeskiftet*. Tapir akademisk forlag, Trondheim.
- Bounfour, A. og Edvinsson, L. (2005). Introduction. I Bounfour, A. og Edvinsson, L. (red.) *Intellectual Capital for Communities*. Elsevier
- Bourdieu, P. (1993). Distinktionen. En social kritik av omdömet. I Broady, D. og Palme, M. (red.), *Kultursociologiska texter*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.
- Brekke, O.A., Høstaker, R. og Sirnes, T. (2003). *Dimensjonar i moderne sosial teori*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Brox, O. (1984). *Nord-Norge: Fra allmenning til koloni*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Brunlin, G. (1998). *Den tredje oppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. Stockholm, SNS förlag och Arbetslivsinstitutet.
- Brunsson, N. (2003). Organized Hypocrisy. I Barbara Czarniawska og Sevón, G. (red.), *The Northern Lights: Organization theory in Scandinavia*. Copenhagen. Liber. Abstract. Copenhagen Business School Press.
- Brunsson, N. (2009). *Reform as Routine: Organizational Change and Stability in the Modern World*. Oxford, Oxford University Press.
- Brunsson, N. og Jacobson, B. (2000). The Contemporary Expansion of Standardization 1-20. I Brunsson, N., og Jacobson, B. (red.), *A World of Standards*. Oxford, Oxford University Press.
- Brunsson, N. og Jacobsson, B (2000). *A world of standards*. Oxford, Oxford University Press.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and fishermen of St. Brieuc Bay. I Law, J. (red.), *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London, Routledge and Kegan Paul 196-233.
- Callon, M. (1998a). The embeddedness of economic markets in economics. I Callon, M., (red.), *The Laws of the Markets*. Oxford, Blackwell.

- Callon, M. (1998b). An essay on framing and overflowing: economic externalities revisited by sociology. I Callon, M., (red.), *The Laws of the Markets*, Oxford, Blackwell.
- Callon, M. (1999). Actor-Network Theory - the market test. I Law, J. and Hassard, J., (red.), *Actor Network Theory and After*, Blackwell Publishing, Oxford, The Sociological Review.
- Callon, M. og Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: How actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. I (red.) Knorr-Cetina, K. og Cicourel, A. V., *Advances in social theory and methodology*. London, Routledge and Kegan Paul 277- 303.
- Castells, M. (1996). *Nätverksamhällets framväxt*, Bind 1. Göteborg, Daidalos.
- Carroll, N. (2001). On the narrative connection. I van Peer, W. og Chatman S. (red.), *Perspectives on narrative perspective*. Albany, NY, State University of New York Press. 21–41.
- Centrum för Flexibelt Lärande (2005). *Lärcentra 2005*. Rapport, Hässleholm, CFL.
- Chandler, D. (2002). *Semiotics: The basics*. London: Routledge.
- Chia, R. (1996). The Problem of Reflexivity in Organizational Research: Towards a Postmodern Science in Organization. *Organization* 3(1): 31-59.
- Chia, R. (2000). Discourse Analysis as Organizational Analysis. *Organization* 7(3): 513–518.
- Christensen, C.M. (1997). *The Innovator's Dilemma. When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Boston, Harvard Business School Press.
- Christensen, C.M og Raynor, M. E (2003). *The Innovator's Solution. Creating and Sustaining Successful Growth*. Boston, Harvard Business School Press.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating Organizations. Dramas of Institutional Identity*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (1999). *Writing management. Organization theory as a literary genre*. Oxford University Press, New York.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research. Introducing qualitative methods*. London, Sage Publications.
- Czarniawska, B. (2005). *En teori om organiserings*. Lund, Studentlitteratur.

- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques doing fieldwork in modern societies*. København. Liber, Copenhagen Business School Press. Universitetsforlaget.
- Czarniawska, B. og Sevón, G. (1996). Introduction. I Czarniawska, B. og Sevón, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Czarniawska, B. og Joerges, B. (1996). Travel of Ideas. I Czarniawska, B. og Sevón, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization. Dramas of institutional identity*. The University of Chicago Press, Chicago, London.
- Czarniawska, B. og Sevón, G. (2003). *The Northern lights. Organization Theory in Scandinavia*. Copenhagen. Liber. Abstract. Copenhagen Business School Press.
- Czarniawska, B. og Sevón, G. (2005). Translation Is a Vehicle, Imitation its Motor, and Fashion Sits at the Wheel. I Czarniawska, B. og Sevón, G. (red.). *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy*. København, Liber & Copenhagen Business School Press.
- Dacin, T., Goodstein, J. og Scott, W.R. (2002). Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum. *The Academy of Management Journal* 45(1): 43-56.
- Dahlöf, U., Grepperud G. og Palmlund, I. (1993). *Att vilja, våga ock kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå Universitet 1987-93*. Distansutbildning i utveckling. Rapport nr. 5, Umeå Universitet.
- Danielsen, Å. (2006). *Internt prosjektnotat til prosjektledelsen om status i Prosjekt kompetansemotor*. Upublisert notat, Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Danielsen, Å. (2007). *Prosjekt kompetansemotor: Rapport om dialogkonferansen i Oppland 5.- og 6. desember 2006*. Oppland fylkeskommune/Universitetet i Tromsø v/U-vett.
- Davenport, T, Leibold M. og Voelpel S. (2006). *Strategic Management in the Innovation Economy: Strategy Approaches and Tools for Dynamic Innovation Capabilities*. Erlangen: Wiley.
- DiMaggio, P.J. og Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisted – Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* 48(2):147-160.

- DiMaggio, P. J. og Powell, W.W. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago, University of Chicago Press.
- Drori, G., Meyer, J.W., Ramirez, F. og Schofer E. (2003). *Science in the Modern World Polity*. Stanford, Stanford University Press.
- Edvinsson, L. og Malone, M. S. (1997). *Intellectual Capital*. New York, Harper Business.
- Eide, T.H. (2009). *Evaluering av Prosjekt kompetansemotor*. ØF-notat 05.
- Erlingsdóttir, G. (1999). *Förförande idéer : kvalitetssäkring i hälso- och sjukvården*. Lund, Doktorgradsavhandling, Ekonomihögskolan, Lund, Lunds universitet
- Erlingsdóttir, G. og Lindberg, K. (2005). Isomorphism, Isopraxis, and Isonymism: Complementary or Competing Processes? I Czarniawska, B. og Sevón, G.(red.). *Global Ideas: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy*. København, Liber & Copenhagen Business School Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, N. (2005). Peripheral Vision : Discourse Analysis in Organization Studies: The Case for Critical Realism. *Organizational Studies*, 26(6), 915-939.
- Fairclough, N. og Wodak, R. (1997): Critical Discourse Analysis. I van Dijk (red.), *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2: 258–284.
- Faludi, A og Waterhout B. (2002): *The Making of the European Spatial Development Perspective. No Masterplan*. London Routledge.
- Finne, H. og Hubak, M. (2004). *Nye arbeidsformer for MOBI: Om kompetansebruk i bedrifter og samhandling mellom forskning og bedrift*. SINTEF-rapport, Norges Forskningsråd.
- Fligstein, N. (1991). *The Structural Transformation of American Industry*. University of Chicago Press: Chicago, IL.
- Fligstein, N. (1997). Social skill and institutional theory. *American Behavioral Scientist*, 40: 397–405.
- Fligstein, N. (2001). *The Architecture of Markets*. Princeton University Press: Princeton: NJ.

- Forssell, A. og Jansson D. (1996). *The Logic of Organizational Transformation: On the Conversation of Non-Business Organizations*. I Czarniawska, B. og Sevón, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Routledge, London, England.
- Frandsen, A-C (2004). *Rum, Tid och Pengar. En studie om redovisning i praktiken*. Göteborg, Bokförlaget BAS.
- Furusten, S. (1996). *Den populära managementkulturen – om produktion och spridning av populär ”kunskap” om företagsledning*. Nerenius & Santérus, Stockholm.
- Fylkesplan (2003). *Fylkesplan for Nordland fylke for perioden 2004-2007*. Nordland fylkeskommune.
- Fylkesplan (2007). *Fylkesplan for Nordland fylke for perioden 2008-2011*. Nordland fylkeskommune.
- Fylkestingssak 9 (2005). *Etablering av regionale studiesentre i Nordland*. Nordland Fylkeskommune.
- Fylkestingsak 32 (2007). *Handlingsplan for voksnes læring i Oppland fylke*. Oppland fylkeskommune.
- Fylkestingssak 34 (2007). *Strategisk plan for voksenopplæring 2007-2010*. Nordland fylkeskommune.
- Fylkestingssak 129 (2007). *Erfaringer med og videre arbeid med studiesentre i Nordland*. Nordland fylkeskommune.
- Fylkesutvalgssak 53 (2006). *Prosjekt kompetansemotor. Utdanning på høgre nivå i et livslangt og regionalt perspektiv*. Oppland fylkeskommune.
- Fylkesutvalgssak 132 (2009). *Prosjekt kompetansemotor*. Oppland fylkeskommune.
- Gabriel, Y. (1998). The use of stories. I Symon, G. og Cassell, C. (red.), *Qualitative research methods and analysis in organizational research*. London, Sage.
- Gabrielsen, H. C. og Moldenæs, T. (2002). Kvalitetssikring og etisk regnskap: Et nyinstitusjonelt perspektiv. *Beta* (1).
- Gabrielsen, H. C. (2010). *Arbeidsplassen som kulturell arena – en møteplass for mennesker og institusjoner*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor, Universitetet i Tromsø.



- Gläsbygdverket (2002). *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001*. Östersund, Gläsbygdverket.
- Gläsbygdverket (2004). *Mot minskad social snedrekrytering. Lärcentra och deras betydelse för arbete och försörjning av personlig utveckling*. Östersund, Gläsbygdverket.
- Grant, D. og Hardy, C. (2003). Introduction: Struggles with organizational discourse. *Organization Studies*, 25(1): 5–13.
- Greener, I. (2002). The Potential of Path Dependence in Political Studies. *Politics*, 25(1): 62-72.
- Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. og Suddaby, R (2008): Introduction. I Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. og Suddaby, R. (red.), *Sage handbook of organizational institutionalism*. London UK, Sage.
- Grepperud, G. (2005a). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Bakgrunn begrep og utviklingstrekk*. Bind 1. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. (2005b). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Fleksibel utdanning som praksis*. Bind 2. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. (2005c). *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå: Fleksibel utdanning som utfordring*. Bind 3. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. (2007). ”*Kunnskap skal styra rike og land ..*”: *Livslang læring i høyere utdanning*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Grepperud, G., Bergersen, B., Johansen, O. E. og Sæhle, G. (2010). *Kunnskapssamfunnet: Hva vil vi med voksnes kvalifisering?* Oslo, Gyldendal akademisk.
- Grepperud, G. og Roos, G. (2010). *Tredje vågens studerande – En casestudie av studeranda vid studiecentra i Norge*. Tromsø, U-vett, Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. og Thomsen, T. (2001). *Vilkår for et regionalt utdaningsløft: Vurdering av Studiesenteret på Finnsnes 1996-2001: Sluttrapport*. Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Harstad.
- Grepperud, G., Rønning, W. M og Støkken, A. M. (2004). *Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring*. En forstudie. Trondheim: VOX.
- Grepperud, G., Rønning, W. M og Støkken, A. M. (2006). *Studier og hverdagsliv – voksne studenter i fleksibel læring*. Trondheim: VOX.

- Grimsrud, G.M., Hagen, S. E. og Ørbeck, M. (2004). Østerdalene – bortafør Ånestadkrysset. I Onsager, K og T. Selstad (red): *Regioner i utakt*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Guneriussen, W. (1998). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. 2.utgave. Oslo, Tano Aschehoug.
- Gusfield, J.R. (1989). Introduction. I Gusfield J.R (red.) *Kenneth Burke: On Symbols and Society*. Chicago, Chicago University Press.
- Gustavsen, B. (1998). Introduction. I Pålshaugen, Ø. *The End of Organization Theory?* Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Hagen, R. (2006). *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene : refleksjonsteorier for det moderne samfunnet*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hall, P. A. og Taylor R.C.R. (1996). Political Science and the Three New Institutionalisms. *Political Studies*, 44(5): 936-957.
- Hansen, J.C. og Selstad, T. (1999). *Regional omstilling – Strukturbestemt eller styrbar?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Harvold, K. (2004). Den ”tredje” plan” – Norske kommuners tilpasning til lokal Agenda 21. I Andam, R og Bukve, O (red): *Det regionalpolitiske regimeskiftet*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Hatch, M.J. (1996). The Role of the Researcher: An analysis of Narrative Position in Organization Theory. *Journal of Management Inquiry*, 5(4): 359-374
- Hattinger M, Hellsten J-O og Snis, U. L. (2007). *Lärcentrum – Perspektiv och Möjligheter: Analys och praktik*. Rapport 1. Hässleholm. CFL.
- Hernes, T. og Czarniawska, B. (2005). *Actor-network theory and organizing*. Malmø, Liber.
- Herrnstein Smith, B. (1981). Narrative versions, narrative theories. I Mitchell, W. J. T. (red.), *On narrative*. Chicago, University of Chicago Press.
- Holen, F. (2010). *Når eplene faller til bakken, er det noen til å samle dem opp? En studie av fremvekst, endring og effekter av organisasjonsidentitet i næringshager*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor, Universitetet i Tromsø.

- Holm, P. (2004). Heftig og begeistret: Fortellingene om Nord-Norge og den regionale utvikling. I Arbo og Gammelsæter (red.), *Innovasjonspolitikken scenografi. Nye perspektiver på næringsutvikling*. Trondheim. Tapir akademisk forlag.
- Ingvaldsen, S. B. og Snøfugl, O. (2009). *Prosjekt Kompetansemotor – Utdanning på høgre nivå i et livslangt perspektiv*. Prosjektrapport: Oppland fylkeskommune, Lillehammer.
- Innstilling nr. 2 (1967). *Om et desentralisert høgskolesystem* (Ottosenkomiteen).
- Innstilling nr. 4 (1967). *Om et desentralisert høgskolesystem* (Ottosenkomiteen).
- Jacobsen, D. I. (1998). Motstand mot forandring, eller: 10 gode grunner til at du ikke klarer å endre en organisasjon. *Magma*, 1:9-25.
- Jakobson, E. (2007). *Mot en ny vuxenutbildningspolitikk? Regional utveckling som policy och praktik*. Akademisk avhandling. Linköping, Linköpings universitet.
- Johanson, R. (2002). Standardisering och nyinstitutionell teori. *Nordiske Organisasjonsstudier* 3 (4): 109-115.
- Kvåle, G. (2000). *Organisering av identitet – ein studie av organisatorisk identitetsdanning i trygdeetaten*. Avhandling til graden Doctor rerum politicarum, Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Larsen, E. og Kvålshaugen, R. (2008). Om å stå på utsiden av organisasjonen. *Nytt Norsk Tidsskrift* (1).
- Larsen, P.H. (2004). Når plottet driver verket. I Kjærbeck, S. (red.), *Historiefortælling i praktisk kommunikation*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Latour, B. (1986). The Powers of Association. I Latour, N., (red.), *Power, Action and Belief - A New Sociology of Knowledge?* London, Routledge & Kegan Paul.
- Latour, B. (1987). *Science in action : how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes, Open University Press.
- Latour, B. (1996). Social theory and the study of computerized work sites. I Orlikowski, W. J., Walsham, G., Jones, M. R. and DeGross, J. I., (red.), *Information technology and changes in organizational work*, Chapman & Hall, London. 295-307
- Latour, B. (1999b). On Recalling ANT. I Law, J. and Hassard, J., (red.), *Actor Network Theory and After*, Blackwell Publishers / The Sociological Review, Oxford.

- Latour, B. (1999a). *Pandoras hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge Mass., Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford, Oxford University Press.
- Law, J. (1999). After ANT: complexity, naming and topology. I Law, J. og Hassard, J., (red.), *Actor Network Theory and After*, Blackwell Publishing , Oxford, The Sociological Review.
- Lawrence, T.B. og Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. I Clegg, S., Hardy, C. og Nord, W. (red.), *Handbook of Organization Studies*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Lawrence, T. B., Suddaby, R. og Leca, B. (2009). *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence T., Suddaby, R. og Leca B. (2011). Institutional work: Refocusing Institutional Studies of Organization. *Journal of Management Inquiry* 20(1):52-58.
- Lee, N. og Hassard, J. (1999). Organization Unbound: Actor-Network Theory, Research Strategy and Institutional Flexibility. *Organization* 6(3): 391-404.
- Levin, M. og Klev, R. (2002). *Forandring som praksis: Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York, Harper.
- Lindblom, C. (1979). Still Muddling, Not Yet Trough. *Public Administration Review*. 39(6), 517-526.
- Luhmann, N. (1982). *The Differentiation of Society*. New York, Colombia University Press.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København, Hans Reitzels forlag.

- Lögdlund, U. (2008). Lärcentra som mäklare av högre utbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 13(2) 103-122.
- Lögdlund, U. (2011). *Networks and Nodes. Practices in Local Learning Centres*. Akademisk avhandling. Linköping, Linköpings universitet.
- March, J. og Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions: the organizational basis of politics*. New York. Free Press.
- Marshak, R. J. (1998). A discourse on discourse: redeeming the meaning of talk. I Grant, D., Keenoy, T. og Oswick C, (red.), *Discourse and organization* 15–30. London, Sage.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations. Three Perspectives*. New York, Oxford. Oxford University Press.
- Mathisen, W. C. (1997): *Diskursanalyse for statsvitere: Hva, hvorfor og hvordan?* Forskningsnotat 1/1997. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for statsvitenskap.
- Merton, R. K. (1948). *The self-fulfilling prophecy*. Yellow Springs, Ohio, The Antioch Review.
- Meyer, J. W. (1996). Ideas in the Modern Organizational Environment. I Czarniawska, B. og Sevon, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Meyer, J. (2007). Reflections on Institutional Theories of Organizations. I Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. og Suddaby, R. (red.) *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism.*, London, Sage.
- Meyer, J. W og Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2):340-363.
- Moldenæs, T. (2006). *I sitt bilde? Identitet og identitetskonstruksjon i lokalsamfunn*. Trondheim. Tapir akademiske forlag.
- Moldenæs, T. (2009). Ledelse som kunst: en fortelling om topplederens betydning i omstillingen av Store Norske. I Mikalsen, K.H. og Solberg, M., (red.), *Det store kullrushet*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Moser, I og Law, J. (1999). Good Passages, bad passages. I Law, J. og Hassard, J. (red.), *Actor Network Theory and After*, Oxford, Blackwell Publishing, The Sociological Review.
- Nilsen, E. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser*. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum, Universitetet i Tromsø.

- Norris, S., Guilbert, M., Smith, M., Shahram, H. & Phillips, L. (2005). A Theoretical Framework for Narrative Explanation in Science, *Science Education* 89(4): 535–554
- North, D. C. (1993). Toward a theory of institutional change. I Barnett, W.A., Hinich, M.J. og Schofield, N. J (red.), *Political Economy: Institutions, competition and representation*. Cambridge University Press.
- NOU (1972:41). *Vaksenopplæring for alle*.
- NOU (1985:26). *Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter*.
- NOU (1986:23). *Livslang læring*.
- NOU (1997:25) *Ny Kompetanse* (Buerutvalget).
- NOU (2004:19). *Livskraftige distrikter og regioner: Rammer for en helhetlig og geografisk tilpasset politikk* (Barlinghaugutvalget).
- NOU (2007:11). *Studieforbund – Læring for livet* (Thon-utvalget).
- NOU (2008:3). *Sett under ett* (Stjernøutvalget).
- Oppland fylkeskommune (2004). Fylkesplan for 2005-2008. Oppland fylkeskommune.
- Paulsen, M. F. (2001). *Nettbasert utdanning. Erfaringer og visjoner*. Oslo: NKI Forlaget.
- Pedersen, T. H. (2009). *Fra kommunale forvaltninger til "forvaltningsløse" kommuner*. Avhandling for graden philosophiae doctor, Universitetet i Tromsø.
- Pettersen, H. (2011). *Utvikling og endring i et lokalsamfunn: Dynamikken mellom aktører, prosjekter og master-ideer*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor, Universitetet i Tromsø (under publisering).
- Piore, M.J., og Sabel, C.F. (1984). *The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity*. New York, Basic Books.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany. State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1): 5–22
- Popper, K. R. (1968). *The logic of scientific discovery*. London, Hutchinson.

- Powell, W. W., og Colyvas, J. A. (2008). Microfoundations of institutional theory. I Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. og Suddaby, R. (red.) *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. London, Sage.
- Putnam, R. D. (1992). *Making Democracy Work*. Princeton, Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (1996). *Den fungerande demokratin. Medborgarandans rötter i Italien*. Stockholm, SNS Forlag.
- Regeringens proposition (2000-2001). Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen. Sverige, nr. 72.
- Reason, P. (2003). Pragmatist philosophy and action research. Readings and conversation with Richard Rorty, I *Action Research*, Vol. 1.
- Rhodes, R.A.W. (1997). *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham and Philadelphia, Open University Press.
- Roos, G. (2002): *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98*. Studiecentra Hälsingland. Rapport nr. 5.
- Roos, G., Dahllöf, U. og Baumgarten, M. (2000). *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. En studie om tillgänglighet i kommunalt perspektiv*. Studiecentra Hälsingland. Rapport nr. 3.
- Roos, G. og Grepperud, G. (2007). *Leva och lära i Hälsingland*. Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 7.
- Roos, G. og Grepperud, G. (2008). *Regional kompetanseutvikling sett frå regionene. Samtaler med sentrale aktører i Nord- og Midt-Gudbrandsdal*. Notat til Prosjekt kompetansemotor (upublisert). Lillehammer, Oppland fylkeskommune.
- Roos, G. og Rydningen, A. (2007). *Samarbeid om stabil tilgang til høgere utdanning i Øst-Finnmark*. Utredning for styret ved Universitetet i Tromsø. Universitetet i Tromsø, U-vett.
- Rorty, R.M. (1992). Introduction. I Rorty, R.M. (red.) *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*. Chicago. Chicago University Press.
- Rydningen, A. (2004). "Vekst i en naturressursbasert region" I Nilsson, J.E. og Rydningen, A. (red.) *Nord-Norge møter framtiden*. Orkana forlag.

- Røvik, K. A. (1996). Deinstitutionalization and the Logic of Fashion. I Czarniawska, B. og Sevon, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner: Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken, Fagbokforlaget
- Røvik, K. A. (2001). Overføring og oversettelse av ledelsesteknologier i den globale organisasjonslandsby. I Jönsson, S. og Larsen, B. (red.). *Teori & Praksis – Skandinaviske perspektiver på ledelse og økonomistyring*. København, Jurist- og økonomforbundets forlag.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Sahlin-Andersson, K. (1996). Imitating by Editing Success: The Construction of Organizational Fields. I Czarniawska, B. og Sevon, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Sahlin-Anderson, K. og Engwall L. (2002). Carriers, Flows and Sources of Management Knowledge. I *The Expansion of Management Knowledge*. Stanford, Stanford University Press.
- Sahlin, K. og Wedlin, L. (2008). Circulating Ideas: Imitation, translation and editing. I Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. og Suddaby, R. (red.) *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism.*, London, Sage.
- Said, E. (2001). *Orientalismen*. Bokklubbens kulturbibliotek. De norske bokklubbene. (Norsk utgave).
- Salten Regionråd (2004). *Saltenstrategier 2004-2007*. Salten Regionråd.
- Salten Regionråd (2008). *Saltenstrategier 2008-2011*. Salten Regionråd.
- Salten Regionråd (2008). *Handlingsplan 2009-2010, Salten kompetanse*. Salten Regionråd.
- Salten regionråd (2010). *Prosjektbeskrivelse, Salten kompetanse, sak 03/10*. Salten Regionråd.
- Saussure, F.D. (2006). *Course in General Linguistics*. 16 utgave. Illinois. Open Court Publishing.
- Saxenian, A. (1994). *Regional Advantage – Culture and Competition in Silicon Valley and Route 128*. Cambridge MA, Harvard University Press.



- Scheuer, J. D. (2006). Om oversættelse af oversættelsesbegrepet. *Nordiske Organisasjonsstudier* (4): 3-40.
- Scheuer, J.D. (2010). Actors' balancing of criteria when translating an idea. *Society and Business Review*, 5 (3) 281-292.
- Schneider, B. (1987). The People Make the Place. *Personnel Psychology* (40).
- Schofer, E. og Meyer, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review* , (70)6. 898-920
- Scott, W. R. (1987). The Adolescence of Institutional theory, *Administrative Science Quarterly* 32: 493-511.
- Scott, W.R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Scott, W.R. (2003). Institutional carriers: reviewing modes of transporting ideas over time and space and considering their consequences. *Industrial and Corporate Change*, 12(4): 879-894.
- Szulanski, G. (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal* 10(27): 937-957
- Selstad, T. og Arge, N. (2004). Regionenes Tilstand. 50 indikatorer for vekstkraftige regioner. Østlandsforskningsrapport nr. 07.
- Selznick, P. (1957): *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. Berkley, University of California Press.
- Sevón, G. (1996). Organizational Imitation in Identity Transformation. I Czarniawska, B. og Sevón, G (red.), *Translating Organizational Change*. Berlin, New York, De Gruyter.
- Simu, K. (2008). *Organiserandet av distansutbildning via lärcenter*. Göteborg, IT Universitetet Göteborg.
- Skjeggedal, T. (2004). "Fragmenteringas glasur: Regional planlegging i teori og praksis". I Andam, R og Bukve, O (red): *Det regionalpolitiske regimeskiftet*. Trondheim ,Tapir akademisk forlag.
- Sollid, R. (2007). *Studiesentret som voksenlæringsarena. Hvordan ser ulike interessenter på Forsvarets studiesenter som voksenlæringsarena?* Masteroppgave i voksenpedagogikk, IPLU, Universitetet i Tromsø.

- Somers, M.R. (1994). The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. I *Theory and Society* 3 (5) 605-649.
- SOU (2000:28). Kunnskapsbygget 2000 – det livslange lærandet. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- Stace, D. A. and Dunphy, D. C. (1991). Beyond Traditional Paternalistic and Developmental Approaches to Organizational Change and Human Resource Strategies. *The International Journal of Human Resource Management*(2): 263-284.
- St.meld.nr.85 (1951). *Nord-Norge planen*.
- St.meld.nr.17 (1974-1975). *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning*.
- St.meld.nr.55 (1980-81). *Regional utvikling og distriktpolitikk*.
- St.meld. nr.66 (1984-1985). *Om høgre utdanning*.
- St.meld.nr.67 (1984-85). *Regional planlegging og distriktpolitikk*.
- St.meld. nr.43 (1988-89). *For et lærerrikt samfunn*.
- St.meld.nr.29 (1988-89). *Politikk for regional utvikling* .
- St.meld. nr.40 (1990-91). *Fra visjon til virke, om høgre utdanning*.
- St.meld.nr.33 (1992-1993). *By og land hand i hand. Om regional utvikling*.
- St.meld.nr.29 (1996-1997). *By og land hand i hand. Om regional utvikling*.
- St.meld.nr.42 (1997-1998). *Kompetansereformen*.
- St.meld.nr.34 (2000-01). *Om distrikts- og regionalpolitikken* .
- St.meld.nr.25 (2004-2005). *Om regionalpolitikken*.
- St.meld.nr.21(2005-2006). *Hjarte for heile landet. Om distrikts- og regionalpolitikken*.
- St.meld.nr.16 (2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

- St.meld.nr.5 (2008-2009). *Lokal vekstkraft og framtidstru. Om distrikts- og regionalpolitikken.*
- St.meld.nr.44 (2008-2009). *Utdanningslinja.*
- St.prop. nr.1 (2008). *Statsbudsjettet.*
- St.prop.nr. 1 (2010). *Statsbudsjettet.*
- Studiesenter Salten (2004). *Prosjektbeskrivelse for Studiesenter Salten.* Gildeskål, Kunnskapssenteret i Gildeskål.
- Studiesenter Salten (2004). *Søknad om etablering av Studiesenter Salten.* Gildeskål, Kunnskapssenteret i Gildeskål.
- Teigen, H. (2004). Kollektivt entreprenørskap: eit alternativ også for framtida? I Arbo, P. og Gammelsæther, H. (red) *Innovasjonspolitikken scenografi: Nye perspektiver på næringsutvikling.* Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Torfinn, J. (2001). Path-Dependent Danish Welfare Reforms: The Contribution of the New Institutionalisms to Understanding Evolutionary Change. *Scandinavian Political Studies* 24(4): 277-309.
- Tvedt, T. (2002). *Verdensbilder og selvbilder.* Oslo, Universitetsforlaget.
- Utdanningsdepartementet (2010). *Ta hele Nordland i bruk.* Utredning om ny høgskolestruktur i Nordland. Oslo, Utdanningsdepartementet.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography.* Chicago, London. The University of Chicago Press.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations.* Thousand Oaks, California, Sage.
- Weick, K. E. og Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. *Annual Review Psychology* (50): 361-386.
- Zajac, E. J., og Westphal, J. D. (2004). The Social Construction of Market Value: Institutionalization and Learning Perspectives on Stock Market Reactions. *American Journal of Sociology*, 69: 433–457.
- Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organizations. *Annual Review of Sociology* 13: 443-464.
- Aarsæther, N. (2004). The Innovative Nordic Periphery. I Aarsæther, N. (red.), *Innovations in the Nordic Periphery.* NordRegio rapport, 2004:3.



ISBN: