

Studieprogramledelse i høyere utdanning – aksjonsforskning som grunnlag for involvering, læring og organisatoriske grenseoppganger

Gunhild Bjaalid, Dag Husebø og Vegard Moen

Universitetet i Stavanger

Abstract: This article is based on action research integrated as part of a competence development programme provided for colleagues taking on a study programme leader function established at the University in Stavanger 2018–2019. Experiences expressed by those who hold the function are investigated in relation to what is formulated in the written descriptions of the new educational leadership function. Data in the study was collected through mixed methods including notes from observations, case-descriptions submitted in the competence programme, and document analysis of written experiences. The new study programme leader function had the same organizational description for all faculties. However, our findings indicate that the position was interpreted and experienced in various ways in different departments and scientific disciplines, with regards to time given to fill the position, as well as the responsibility and job tasks following the position. Our main findings suggest that the study programme leaders experienced a set of tensions and dilemmas in their practice. These findings are described and discussed in the article.

Keywords: quality in education, educational leadership, leadership of studyprograms, action research in higher education

Sitering av denne artikkelen: Bjaalid, G., Husebø, D. & Moen, V. (2020). Studieprogramledelse i høyere utdanning – aksjonsforskning som grunnlag for involvering, læring og organisatoriske grenseoppganger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 13, s. 361–389). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch13>
Lisens: CC-BY 4.0.

Innledning

Norske myndigheter har satt et særlig søkelys på utdanningskvalitet i høyere utdanning (UH-sektoren) de seneste årene. Satsingen uttrykkes i nye forskrifter¹, policydokumenter² og direktorater med ansvar for tilsyn og forvaltning av konkurransearenaer for økt utdanningskvalitet.³ Hovedmålet er at studentene skal få ta del i så gode læringsaktiviteter som mulig, og at deres utbytte av studiene styrkes. UH-sektoren forventes derfor å vie større oppmerksomhet rundt dette i tiden som kommer. Men hvordan skal en forhindre at slike kvalitetstiltak ikke oppleves som en serie med nye krav og forventninger preget av ledelses- og administrasjonslogikk, der de som skal realisere utdanningskvalitet i praksis, ikke føler at de verken har fått bidra med å definere hvordan dette skal forstås, eller har fått tid, ressurser, kompetanse eller myndighet til å gjennomføre de endringer de blir pålagt? Dette er sentrale problemstillinger som studieprogramledere ved Universitetet i Stavanger har pekt på og diskutert i den aksjonsforskningsstudien som ligger til grunn for denne artikkelen.

Teoretiske og empiriske rammer

I Stortingsmeldingnr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2017) ble betydningen av utdanningsfaglig ledelse med vekt på studieprogramnivået vektlagt. Betegnelsen for denne type studienær faglig ledelse ble definert som studieprogramledelse. Ulike former for faglige studieledelsesfunksjoner er ikke ukjent for sektoren, og flere betegnelser og organiseringer av denne type lederfunksjoner har tidligere vært i bruk (Aamodt et al., 2016; Stensaker, Elken & Maassen, 2019). Den studieprogramlederfunksjonen som diskuteres i denne artikkelen, er en studieprogram-orientert vitenskapelig ledelsesfunksjon som ble opprettet ved Universitetet i Stavanger (UiS) i forlengelsen av stortingsmelding nr. 16 (2017). I meldingen står det at:

1 Studietilsynsforskriften – <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137> Studiekvalitetsforskriften – <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-01-03-6?q=studiekvalitetsforskriften>

2 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

3 <https://diku.no> og <https://www.nokut.no>

God studieprogramledelse er viktig for å skape helhet og sammenheng i studieprogrammene. Studieprogramledelsen har ansvar for å skape gode arenaer for å diskutere programmenes utvikling, slik at hele fagmiljøet blir engasjert og føler eierskap til studieprogrammet.

Videre uttrykkes det at Regjeringen forventer at studieprogramledelsen får tydelige mandater og tilstrekkelig handlingsrom til å realisere helhet og sammenheng i studieprogrammene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 83).

Flere rapporter og studier har i de senere årene sett på ledelse av studieprogramnivået. Ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT) har Grepperud, Danielsen og Holen (2018) sett på ulike modeller for ledelse av studieprogram. De har drøftet hvordan to varianter av programstyremodeller og en variant av en studieledermodell gir seg utslag i oppgaver, fullmakter, sammensetninger av ressurser og faglig ivaretagelse. Aamodt og kolleger (2016) har gjort en analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning i Norge. Analysen baserer seg på en nasjonal undersøkelse blant personer som ivaretok rollen som leder av studieprogram, ved både høyskoler og universiteter. Datagrunnlaget var et elektronisk spørreskjema som ble sendt ut til 1010 personer ved 33 institusjoner, og målet var å belyse utdanningsledelse på et «mikronivå». Solbrekke og Stensaker (2016) har identifisert flere faktorer som bidrar til fragmentering av studieprogrammene, og sett på hvordan en kan stimulere til felles engasjement for et studieprogramnivå. I den anledning har de benyttet erfaringer fra personer med lederansvar på programnivå og viser til praktiske eksempler fra Universitetet i Oslo. Stensaker har i tillegg, sammen med Elken og Maassen (2019), sett på organiseringen av studieprogramledelse. I studien vender forskerne tilbake til datamaterialet NIFU samlet inn i tidligere nevnte nasjonale spørreundersøkelse, og stiller spørsmål ved hvordan lederrollen er formalisert og forankret på studieprogramnivå, hvilke ansvarsområder og oppgaver studieprogramledere er gitt, og hvordan kvalitetsarbeid samordnes sett fra studieprogramledernes ståsted. Ved Universitetet i Stavanger har Hoem (2019) diskutert spørsmålet om distribuert eller individualistisk utdanningsledelse i sin masteroppgave i organisasjon og ledelse. Gjennom hovedsakelig dybdeintervjuer av studenter og ansatte antyder hans funn at

utdanningsledelse ved UiS foregår på flere nivå i organisasjonen, og at utdanningsledelse like gjerne kan betegnes som spredt, flytende og påvirkelig, som veldefinert og planlagt.

Gibbs og kolleger understreker i en større internasjonal undersøkelse av ledelse i høyere utdanning betydningen av at utdanningsledelse har en lokal forankring (Gibbs, Knapper & Piccinin, 2008). De hevder at utdanningsledelse er en svært sammensatt prosess, og må tilpasses og avpasses kulturen i de enheter som skal ledes, for å lykkes. Disse funnene støttes i en dybdestudie fra Sverige, der forskerne konkluderte med at en kritisk faktor for å lykkes med utdanningsledelse var om leder hadde legitimitet hos de som underviste i programmene, samt var lydhør og tilpasset den kulturen en skulle lede (Mårtensson & Roxås, 2016).

Måten ledelse av studieprogram utøves og organiseres på, ser ut til å være svært forskjellig mellom ulike universitet, og mellom ulike land og utdanningskulturer. Tidligere forskning viser ikke at det er en klar sammenheng mellom graden av «suksess» i undervisningen forstått som formell anerkjennelse av fremragende undervisere, og måten programmene ledes på (Gibbs et al., 2008; Johansen, 2020). Det ser ut til at utdanning av høy kvalitet kan oppstå innenfor rammer av ulike typer organisering og av ulik utdanningsledelse (Gibbs et al., 2008). Et slikt forskningsfunn gir indikasjoner på at utdanningsledelse også i en internasjonal sammenheng ofte er uformell og svakt koblet til formelle, organisatoriske planer og retningslinjer, og at den er preget av administrativ forvaltning innenfor etablerte strukturer.

I en nylig publisert doktorgradsavhandling fra NTNU diskuterer Johansen (2020) hvordan utdanningsledelse tydelig rammes inn og påvirkes av rådende utdanningspolitisk ideologi. Hun trekker i denne sammenheng frem *New Public Management* (NPM), en styringsstrategi som ifølge hennes funn har klare dysfunksjoner i møte med rasjonaliteten i utdanningssystemet, og som kan fungere som barriere for etablering av kvalitet i program og emner. En kan hevde at utdanningsledelse møter både krav og forventninger ovenfra gjennom press fra rådende styringsideologi, og nedenfra gjennom kontekstualitet og tilpasning til lokal kultur og praksis for å sikre legitimitet. Det er derfor grunner til å forstå utdanningsledelse som karakterisert av å stå i krysspress mellom

disse ulike krav og hensyn. Dette krysspresset mellom ledelses- og administrativ logikk, som ikke alltid samsvarer med fagprofesjonenes logikk og forståelse av hva som er viktig og sentralt, er en kjent problemstilling i mange kunnskapsorganisasjoner, for eksempel i sykehussektoren (Reay & Hinings, 2009).

En kan se på innføringen av studieprogramledelse i norsk UH-sektor, med et overordnet mål om å styrke utdanningskvalitet i sektoren, som en form for toppstyrt *planlagt endringsprosess*. Planlagte endringer kan defineres som bevisste handlinger en organisasjon iverksetter for å implementere et mål, med definert begynnelse og slutt punkt (Burnes, 2005). I et slikt perspektiv blir endring sett på som noe ledere er i stand til å planlegge, kontrollere, utføre og implementere. Andre teorier som omhandler endringer i organisasjoner, er kritiske til et slikt syn på endring. Ifølge kompleksitetsteori, som er et samlebegrep for teorier som beskriver komplekse systemer, er planlagt endring ikke engang mulig, fordi kompleksiteten innad i organisasjonslivet gjør at endring ikke kan skje på en lineær måte. Ifølge kompleksitetsteori kan ikke endring kontrolleres i den forstand at en kan planlegge og kontrollere *resultatene* av endringsprosessene, uansett hvor smarte og detaljerte planer som ble laget på forhånd. Derfor vil det ikke være mulig å lykkes med (topp)styrte og hierarkiske endringsforsøk (Burnes, 2005). Hvis det i tillegg råder flere ledende og motstridene logikker innad i organisasjonen, som administrativ- og ledelseslogikk versus faglig logikk, med ganske forskjellig syn på verdier, holdninger og verdenssyn, vil endringsprosesser bli enda mer komplisert å lykkes med. Spørsmålet blir da i hvilken grad planlagte endringer overhodet er mulig i UH-sektoren, og hva som skal til for at endringene blir i samsvar med planer og intensjoner (Senior & Swailes, 2010). Andre endringsteorier har et mer positivt syn på at en kan lykkes med planlagte og styrte endringer, og de gir til og med kokeboklignende oppskrifter på hva som skal til for å lykkes med å lede en slik endringsprosess (se for eksempel Kotters 8-stegsmodell, 1996).

På samme måte som det i liten grad har vært tradisjon for å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning i Norge, har heller ikke utdanningsinstitusjonene vært særlig oppmerksomme på å forske på de former for profesjonalisering som er iverksatt for å styrke

utdanningsvirksomheten i sektoren (Handal, 2016). Det å studere hvordan praksisfellesskap (Wenger, 1998) på utdanningsiden utvikler praksis og profesjonsforståelser, og hvordan vi systematisk kan drive kollektiv arbeidsplasslæring i forhold til universitetslærerarbeidet, er imidlertid noe det universitetspedagogiske miljøet ved UiS har vært opptatt av over lengre tid (Hanssen, Husebø & Moen, 2012, 2017a, 2017b). Denne artikkelen tar for seg både på organisatoriske og systemorienterte perspektiver, i tillegg til å løfte frem hva studieprogramlederne uttrykker fra sin *livsverdensposisjon* (Habermas, 1999). I tråd med aksjonsforskningstilnæringer (Gjotterud et al., 2017; Elliot, 2007; Tiller, 2004) er sistnevntes perspektiver på profesjonsutvikling og profesjonsrettet forskning det vi her legger til grunn. Derfor har vi valgt følgende forskningspørsmål: *Hvilket samsvar finnes mellom erfaringer studieprogramledere uttrykker om det å utøve denne funksjonen ved UiS, og de forventninger og krav som er innskrevet i funksjonsbeskrivelsene ved institusjonen?*

Metode

I løpet av høsten 2017 og våren 2018 ble studieprogramlederne ansatt i henhold til de nye funksjonsbeskrivelsene. I september 2018 startet UiS opp et eget opplæringsprogram for disse, rundt 40 studieprogramledere deltok på de tre samlingene som ble gjennomført samme høst, og på tre påfølgende samlinger våren 2019.

Som en del av dette kompetansehevingsprogrammet for nye studieprogramledere ønsket vi som ledere av dette, og forfattere av denne teksten, å involvere aktører som faktisk innehar funksjonen så tett som mulig både i kompetansehevingen som pågikk, og den praksisutviklingen som dette innebar, men også i potensiell kunnskapsutvikling koblet til dette. Et aksjonsforskningsdesign ble derfor utviklet for å ramme inn både praksis- og kunnskapsutviklingsprosesser. Målet var å starte både kompetanseheving og forskning i de problemstillinger som studieprogramlederne selv beskrev. Det betyr at vi har vært opptatt av å analysere deres beskrivelser av praksis, dele disse med dem og sammen forsøke å påvirke de betingelser som har vært gitt for deres praksis og praksisutvikling. Med tanke på sistnevnte var målet å invitere studieprogramlederne til

å bidra til å ta eierskap og påvirke den kompetansehevingen som foregikk. Med tanke på førstnevnte var målet å validere forfatterens analyser ved å la studieprogramlederne møte disse underveis som en del av kompetansehevingen, og presentere underveisanalyser også overfor sentrale utdanningsledere ved institusjonen (rektorat, dekanat og instituttledere). Studien var opptatt av sammenhengen mellom formuleringsnivå av kvalitetsforbedrende tiltak og et realiseringsnivå av hvilke betingelser som er gitt studieprogramlederne for å fremme kvalitet i utdanningene de bidrar overfor (Engelsen, 2003), men den har også vært opptatt av å påvirke institusjonell policy og praksis, forstått som «changing systems from within» (Carr & Kemmis, 2005).

Vi har derfor a) vurdert de mandater og rammer som er gitt, og har sett på hvilken måte studieprogramlederne uttrykker at disse fremmer eller hemmer deres praksisutøvelse. I tillegg har vi b) vært opptatt av praksisutvikling, og det å lære seg å utøve rollen, og c) påvirket UiS som organisasjon innenfra mot endringsprosesser som er forskningsinformert.

På et institusjonelt formuleringsnivå har UiS definert innholdet i funksjonen i nær kobling til policy-dokumenter og forskrifter gitt fra nasjonale myndigheter. Studieprogramleder skal «sørge for at det kontinuerlige arbeidet med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studiet utføres i tråd med gjeldende retningslinjer», «bidra til å sikre helhet og sammenheng i studiet, blant annet mellom læringsutbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og prøveformer» og «bidra til god kommunikasjon og samarbeid rundt emneporteføljen og undervisningen i studiet, også der undervisningsaktiviteter går på tvers av avdelinger, institutter og fakulteter», ifølge gjeldende mandatbeskrivelser fra 2017 (se appendiks).

Som en del av den opplæringsprosessen som ble planlagt sammen med studieprogramlederne, har de gjennom skriftlige arbeider og bidrag definert egne problemstillinger og caser som deres praksisutøvelse preges av, og diskutert kvalitetstiltak, løsninger og muligheter.

Den aksjonsforskningen som ble gjennomført som en del av studien, ble knyttet tett opp til de seks «obligatoriske» samlinger som ble gjennomført fra høst 2018 til vår 2019 ved UiS. Representanter fra HR-avdeling, utdanningsavdeling og det universitetspedagogiske miljøet ved UiS hadde ansvaret for samlingene, mens innholdet var preget av de

problemstillinger og diskusjoner som ble løftet opp i hver enkelt samling. Typisk ble samlingene gjennomført som halvdagssamlinger, organisert med noen innledende fellesdeler og gruppearbeid hvor studieprogramlederne selv har vært aktive.

I lys av en tenkning hvor det foregikk både planlegging og gjennomføring av aksjoner innad i hver samling, men også planlegging og gjennomføring av aksjoner i den enkelte studieprogramleders egen praksis, kan vi med Jensen (2009) og Reason og Bradbury (2009) si at det foregikk aksjonsforskningscykluser på flere nivåer og i flere faser samtidig. Ikke alle aksjonene var like systematisk gjennomført etter aksjonsforskningsprinsipper, men ting ble prøvd ut i praksis og gjort til gjenstand for deling og diskusjon ved kommende samlinger. På et mikronivå kan vi si at det ble iverksatt og reflektert rundt aksjoner i samlinger, og mellom samlinger i forhold til deltakernes egen praksis. På et meso-nivå kan vi si at hver enkelt av de seks samlingene ble planlagt, gjennomført, dokumentert og analysert, og på et makro-nivå er hele opplæringscyklusen planlagt, gjennomført, dokumentert og analysert.

Tenkningen rundt makro-nivået og hele opplæringscyklusen ble beskrevet i første samling høsten 2018. Målet for opplæringen, sett under ett, ble beskrevet som å gi studieprogramlederne forståelse for hvordan rollen som studieprogramleder kan tolkes og utføres. Et annet overordnet mål var å skape nettverk på tvers av fag, disiplin og avdelinger. Deltakerne skulle få en arena der de kunne møte andre med samme funksjon og diskutere, lære av hverandre og finne løsninger på problemstillinger som dukket opp.

I tillegg til å beskrive overordnede målsettinger og plan for de seks samlingene fokuserte første samling på å gå gjennom mandatbeskrivelser for studieprogramfunksjonen, slik de var fastlagt på institusjonsnivå. Beskrivelsene ble først presentert, deretter diskutert og sett i lys av studieprogramledernes erfaringer så langt. Et siste punkt var å løfte frem studentperspektivet. I denne sekvensen var det studentene selv som innledet til diskusjoner rundt forventninger til funksjonen knyttet til deres spesifikke studieprogram.

I lys av evalueringer og erfaringer fra første samling (første mesocyklus), samt tilbakemeldinger fra deltakere gitt mellom samlingene, ble det på andre samling, samme høst, fokusert på det å dele erfaringskunnskap

mellom deltakerne. Også til denne samlingen hadde deltakerne sendt inn problemstillinger og dilemmaer fra sin funksjonsutøvelse, og aksjoner de hadde satt ut i praksis. Problemstillingene ble bearbejdet av artikkelforfatterne og fikk form som anonyme, men autentiske caser. De ulike casene ble presentert for deltakerne og gjort til gjenstand for gruppearbeid. Gruppens diskusjon og mulige aksjoner ble til slutt drøftet i plenum.

I den tredje samlingen ble det holdt fast ved det å jobbe med case-oppgaver. Denne gang var det studieprogramlederne selv som utviklet casene relatert til egen praksis. På denne måten ble diskusjonene og gruppearbeidene i samlingen enda tettere knyttet til den enkeltes praksis, og et progresjonselement knyttet til deltakernes evne til å systematisk dokumentere og reflektere rundt sider av egen praksis forsterket.

I fjerde samling, avholdt vårsemesteret 2019, ble artikkelforfatternes første preliminare analyser presentert for studieprogramlederne. Hvorvidt analysene var gjenkjennelige for den enkelte, var essensen i deltakernes respons, og en sammenlignende dialog om hva studieprogramlederfunksjonen kan sies å innebære på tvers av ulike institutt og studieprogram ved UiS, ble igangsatt.

Femte samling, avholdt vårsemesteret 2019, ble viet et rent faglig innhold etter tilbakemeldinger fra studieprogramlederne. Inn mot denne samlingen var deltakerne tydelige på at de trengte et faglig bidrag som kunne gi dem nye teoretiske og begrepsmessige redskaper. Tematikken på innlegget som ble gitt, var tredelt. Innlegget handlet for det første om forholdet mellom eksamen og vurdering. Deretter dreide det seg om sammenhengen mellom læring, undervisning og vurdering, og til slutt om alternative vurderingsformer.

Inn mot sjette og siste samling, avholdt juni 2019, ble førsteutkastet til denne artikkelen delt. Det å dele teksten på dette tidspunktet var viktig for å motivere deltakerne til å kritisk kommentere de fremstillinger som vi forfattere hadde gjort, og for å kvalifisere analysene ytterligere. I tillegg var det viktig for oss å kunne modellere hvordan aksjonsforskningen hadde foregått, og at den nå var gått inn i en forskningsformidlende fase.

Et siste metodesteg tilknyttet sjette samling var at vi i forkant av denne samlingen hadde bedt studieprogramlederne om å beskrive sitt første år i funksjonen. Våre første analyser av disse ble presentert. På samlingen

fikk også deltakerne anledning til å gi en evaluering av de seks samlingene som nå var gjennomført.

Brorparten av dataene som er analysert i artikkelen, er samlet inn som del av de omtalte samlingene. Flere runder med innlevering av skriftlige case-oppgaver og diskusjoner i plenum i samlingene utgjør hoveddelene av datamaterialet. I tillegg har 15 studieprogramledere sendt oss en fritekst på maks 1000 ord om deres første år som studieprogramleder, og har evaluert studieprogramopplæringen i et Ringstadbekk-kryss (Høsøien & Prytz, 2016). Sistnevnte handler om å beskrive a) hva som har vært bra og b) begrunne hvorfor dette var bra, og samtidig beskrive c) hva som kunne vært gjort annerledes og gjerne bedre, og d) hvordan det i så fall kunne vært gjort. Alt datamaterialet ble samlet i et grupperom på Microsoft TEAMS tilgjengelig for artikkelforfatterne. Her har vi først gått gjennom dataene hver for oss på jakt etter noen hovedmønstre som materialet kunne vise oss. Deretter har vi i møter delt våre individuelle tolkninger og diskutert likheter og forskjeller i våre forståelser, samtidig som vi i fellesskap har vendt tilbake til de samme dataene.

Vi har benyttet en induktiv og «grounded» (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998) tilnærming til tolkningsarbeidet av de dataene som er samlet inn. Først har vi trukket ut og sortert flere av det vi vil kalle empirinære førsteordens kategorier (Gioia et al., 2012), hvor studieprogramlederne viser til essensielle karakteristika ved deres funksjonsutøvelse. Dernest har vi samlet flere slike karakteristika og lagt dem til grunn som utvalgt materiale for mer overordnede analytiske andreordens samlekategori (Gioia et al., 2012). Disse andreordenskategoriene peker blant annet på ulike spenninger som studieprogramlederne erfarte.

Første gang vi delte våre foreløpige analyser og andreordens kategorier, var på fjerde samling for studieprogramlederne (februar 2019). Frem til denne samlingen hadde analysene hovedsakelig vært rettet mot caser som det hadde vært arbeidet med underveis som del av opplæringen. I møte med våre foreløpige analyser uttrykte flere studieprogramledere at de fant gjenklang i flere av de dilemma og spenninger som ble løftet frem. En samlekategori knyttet til ulike kryssild-sammenhenger ble diskutert og utledet videre sammen med dem.

Tabell 1 Oversikt og eksempler fra dataanalysen

Førsteordens utsagn fra arbeid med caser	Andreordens tema	Aggregerte teoretiske dimensjoner
<p>«All den tid jeg i utgangspunktet hadde en noe annen funksjonsbeskrivelse, utviklet det seg nok også andre forventninger til hvilke oppgaver jeg skulle gjøre. Så blir det interessant å se hvordan ny studieprogramleder med ny funksjonsbeskrivelse vil fylle sin rolle, og om det blir arbeidsoppgaver som vil ende på andre kollegers skrivebord.»</p> <p>«Til tross for at vår instituttleder har vært raus med allokerte prosenter i arbeidsplanen til studieprogramlederjobben, handler utfordringer blant annet om at FoU-tiden blir slukt av dette arbeidet.»</p> <p>«For vår del mangler vi den profesjonsfaglige kompetansen i instituttledelsen, og dermed faller mye på meg som studieprogramleder. Det er faglig spennende og utfordrende, og gir meg innsikt i mange ulike arenaer og forhold ved utdanningen som jeg ellers ikke hadde trengt å forholde meg til. For meg, som brenner for en god profesjonsutdanning, er dette en drivkraft i posisjonen som studieprogramleder.»</p> <p>«Etter snart ett år i rollen som studieprogramleder vil jeg løfte fram at oppgaven har gitt meg mulighet for å delta i et faglig fellesskap sammen med prodekan for undervisning, de andre studieprogramlederne ved fakultetet og emneansvarlige. I dette faglige fellesskapet har det vært mulighet for påvirkning i beslutningsprosesser.»</p> <p>«Min erfaring er at jeg kan bidra til utvikling av studieprogrammet gjennom å ta programmet opp til diskusjon, invitere til tematisering av dets struktur, emneportefølje og emnenes læringsutbyttebeskrivelser, undervisningsaktiviteter og pensum.»</p>	<p>Muligheter for å påvirke viktige utdanningsfaglige prosesser</p> <p>Muligheter til å skape et faglig fellesskap</p> <p>Mulighet til å ha faglig spennende oppgaver</p>	<p>Spenningsforhold mellom ulike funksjoner</p> <p>Muligheter til faglig ledelse/delegert ledelse</p>
<p>«Da undrer jeg meg samtidig over hvorvidt studieprogramleder har et tydelig mandat og tilstrekkelig strategisk handlingsrom til å sørge for helhet og sammenheng i et studieprogram.»</p> <p>«Ansvaret for et studium ligger hos enhetslederen» og at mandatet til studieprogramleder er «... å bidra til ... Dette er et uklart mandat og bør spesifiseres (den ene eller andre retning), noe man også påpekte i kvalitetsmeldingen (Frølich et al., 2016).»</p> <p>«På UiS har man valgt å skille faglig og strategisk ansvar og legge ansvaret hos en studieprogramleder og det strategiske ansvar hos instituttleder. Hvis det skal kunne fungere, krever det at disse to personer arbeider meget tett sammen.»</p>	<p>Usikkerhet i forhold til mandat og ansvarsområdet</p> <p>Faglig ansvar uten myndighet</p>	<p>Uklar rolleforventninger, lite rolleklarhet og mange rollekonflikter</p> <p>Kvantitative krav i rollen</p>

(Continued)

Tabell 1 (Continued)

Førsteordens utsagn fra arbeid med caser	Andreordens tema	Aggregerte teoretiske dimensjoner
<p>«Studieprogramleder er del av kollegiet og har ingen egen myndighet eller autoritet. Det kan føre til at de faglig ansatte tar mindre ansvar ("det må studieprogramleder gjøre"), men samtidig utfordres de valg som studieprogramleder treffer. I den forstand har synliggjørelsen og samlingen av studieprogramledelsen til en person gjort skade, fordi færre er ansvarliggjort.»</p> <p>«Hvem er faglig enhetsleder? I henhold til funksjonsbeskrivelsen vår skal ansvaret for et studie ligge hos vedkommende, og det er ikke dekan/instituttleder/avdelingsleder? Dette er for meg uklart.»</p> <p>«Jeg ser nå at UiS har redusert funksjonstillegget for studieprogramleder, slik at én sum skal gjelde alle ... Det er stor forskjell på arbeidsbelastning for studieprogramledere som leder store bachelorutdanninger, og de som leder små masterprogrammer.»</p> <p>«Med hensyn til funksjonsbeskrivelsen for studieprogramledelse er denne svært omfattende med tanke på stillingsstørrelse.»</p>	Tid til å løse oppgavene som ligger til studieprogramlederrollen	
<p>«Hva skjer i situasjoner der instituttleder og studieprogramleder tenker ulikt? Når det kolliderer mellom en administrativ logikk med fokus på ressursbruk og en faglig logikk?»</p> <p>«Kanskje er det slik at jeg må argumentere ut ifra universitetet sin strategi og styringsbrev fra departementet, fordi det er den eneste muligheten jeg har til å fremme dette studiet?»</p>	Ulike verdisyn avhengig av ståsted, rolle og ansvar	Administrativ/faglig og ledelseslogikker
<p>«Når jeg nå er blitt studieprogramleder, ser jeg at jeg skal fungere i et strengere og mer omfattende byråkrati. Motivasjonen for stillingen ser ut til å være kvalitetskontroll, eller kanskje mer korrekt formalitetskontroll. Opplæringsdelen (samlingene) har i stor grad handlet om hvorfor stillingen er opprettet (som del av universitetets strategi for kvalitetsarbeid, samt føringer/vedtak gjort i departementet) og påpekning av det regelverk og det administrative hierarki stillingen er del av. Dette liker jeg ikke, og jeg ser ikke hvordan at dette skal kunne forbedre verken kvalitet eller kontroll. Systemet bærer preg av å være snytt ut av den nye offentlige styringsfilosofien (min oversettelse), og den nye studieprogramleder-rollen skal være en nøkkelkomponent i dette.»</p>		

Funn

Analyseskjemaet nedenfor er ikke fullstendig. Det illustrerer hvordan vi har analysert oss frem til andreordens tema og aggregerte teoretiske forståelser. Førsteordens utsagn innebærer også et analytisk nivå, ettersom det her er snakk om utdrag av et bestemt datautvalg. De tre dimensjonene som fremkommer, holder vi tak i også etter denne skjematisk fremstillingen av empiri og analyser. Her vil vi utbrodere mer og vise til analyser av andre datadelar i tillegg.

I arbeidet med å se andreordens tema i en større helhetlig aggregert sammenheng ønsket vi å bryne analysene med ledere som vil kunne gjøre noe med rammefaktorene til studieprogramlederne. I tillegg ønsket vi å diskutere potensielle bakenforliggende strukturer med ledere som gjerne forholder seg til institusjonen på en mer overordnet måte. For å bringe våre analytiske andreordens kategorier til et ledelsesnivå fikk vi anledning til å presentere våre funn og førsteutkast til artikkelen på det som kalles rektors lederforum. Dette forumet involverer omkring 70 ledere ved organisasjonen i den formelle lederlinjen. Målsettingen med å gjøre dette var å få forankret analysene i praksisvirkeligheten, på et overordnet strukturnivå i organisasjonen. Forutenom å validere våre første tolkninger og funn fikk vi presentert første- og andreordens kategorier overfor en ledergruppe med mandater til å påvirke studieprogramledernes rammer for praksisutøvelse.

Delingen av våre funn og kategorier på nevnte samlinger har vært et viktig metodisk grep for å sikre involvering, dialog og informering av egen organisasjon, men det har også vært en anledning der ledere og studieprogramlederne har fått mulighet til å gi alternative tolkninger og kritiske kommentarer til artikkelforfatternes arbeid. De tilbakemeldinger vi har fått, har vært avgjørende for de forståelser og kategorier som er utledet i analyse og diskusjonsdel.

Diskusjon av funn

Våre analyser og funn tilsier at studieprogramlederne ved UiS erfarer funksjonen som en kryssildsfunksjon mellom flere forhold som ble

utledet i analysen som aggregerte tredjeordens kategorier. Tre slike tredjeordens kategorier og spenningsforhold er analysert frem og diskuteres i det kommende:

I «skvis» mellom studenter og kolleger, instituttleder og emneansvarlige

Studieprogramlederne uttrykker at de «står i skvis mellom studenter og kolleger og mellom instituttleder og emneansvarlige». I case-oppgaver som det er jobbet med i studieprogramledersamlingene, viser studieprogramlederne at det gjerne er studenttillitsvalgte som initierer en kontakt med dem for å motivere til endringer. På vegne av de andre studentene kommer de med ting de har innsigelser på. Det handler om koordineringen av innhold, vurderinger, mer interaktive arbeidsmåter, undervisningsmetoder eller læring i et emne eller i et studieprogram. Studentene melder også fra om bruken av digitale verktøy og ser muligheter i teknologien som de mener i liten grad er utnyttet. Direkte klager på enkeltstående faglærere og kolleger kommer også nå til studieprogramledernivået. Dette er noe flere uttrykker at de finner ubehagelig. De får innsyn i noe som de på mange måter gjerne skulle være foruten.

Det jeg synes har vært ubehagelig, er det å skulle be kolleger om å få tilgang til deres evalueringer og møte deres studenter til evalueringsmøte, jf. dialog med tillitsvalgte om kvalitet i studiet. (Studieprogramleder fra innleverte skriftlige casebeskrivelser)

Uttalelsen peker på at studieprogramlederne ser kollegenes undervisning og studentenes evalueringer som en form for «privatsak», som noe som peker på egenskaper og sider ved kollegaens undervisningspraksis som hører til en intimsfære vanskelig å trenge inn i, fordi den er følelsesmessig ladet (Hanssen et al., 2012). Spørsmål studieprogramlederne stiller seg i sine caser, er hvilke muligheter, incentiver eller myndighet de har til å håndtere denne type henvendelser. Og hvordan skal de forholde seg til

sine kolleger når de har mottatt denne type henvendelser. Flere av casene i studien viser at studieprogramlederne finner det komplisert å bære på denne type tilbakemeldinger fra studentene, og at de i møte med sine faglige kolleger gjerne blir gitt beskrivelser av studentgruppen som tilsier at det i like stor grad er studentene det er «noe i veien med», og som er årsaken til at læringsopplegget ikke fungerer optimalt. På mange måter blir de ført inn i en lojalitetsproblematikk hvor det ikke er enkelt å finne riktig vei for videre utvikling. Denne problematikken ligger også nært opp til personalledelse, for eksempel i tilfeller der kolleger ikke har gjort jobben sin skikkelig med hensyn til forberedelse av undervisning og oppfølging av studentene. Det er ikke studieprogramlederne som har personalansvar for de faglærerne som utfordres av studentene til å endre sin praksis, og det er heller ikke de som til syvende og sist har det faglige ansvaret for utdanningen og undervisningen som studentene er del av. Det blir sett på som krevende å utøve den type diplomatoppgaver som studieprogramlederne erfarer at de står overfor.

Kanskje jeg skulle nevne at jeg ser ut til å ha en sekretærfunksjon mer enn en lederfunksjon. Om jeg skulle hatt en lederfunksjon, må den være utført etter eldgamle kinesiske idealer der ledelse helst skulle utføres på en slik måte at ingen merket det. (Studieprogramleder fra selvrefleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Flere studieprogramledere snakker om at deres utøvelse av lederskap krever diplomatiske og motivasjonelle evner. De må få med seg andre til å ville utvikle studieprogrammene til det beste for studentenes læring. Samtidig er studentkontakten noe de vektlegger som positiv i seg selv, og som noe som kan brukes instrumentelt for å gi kraft bak endringsforslag.

Av de positive, mer givende erfaringene er møtet med studentene og deres erfaringsdeling. Jeg har dialogmøter med dem og har også invitert studentenes tillitsvalgte til vårt lærermøte. Det har vært veldig nyttig. De sitter med erfaringene og har kommet med konstruktive tilbakemeldinger for å styrke kvaliteten i utdanningen. (Studieprogramleder fra innleverte skriftlige casebeskrivelser)

Den «skvisen» studieprogramlederne uttrykker at de delvis står i mellom instuttleder og emneansvarlig, handler blant annet om at studieprogramlederfunksjonen er uten bestemt myndighet. Dette ser de gjør funksjonsutøvelsen uklar og delvis handlingslammet. De uttrykker en form for frustrasjon ved å stå «mellom barken og veden», som de uttrykker det, mellom andre funksjoner som har klare mandatsområder. Denne «skvisen» kommer også til uttrykk ved at de overfor sine vitenskapelige kolleger beklager det faktum at de «må bringe videre instruksjoner» fra instituttleder og ber om forståelse for det blant de emneansvarlige.

Andre studieprogramledere har funnet seg et handlingsrom mellom instituttleder og emneansvarlige. Her har de tatt en tydelig strategisk rolle. Dette kan muligens fungere best der instituttleder også reelt har gitt rom for stor autonomi når det gjelder utøvelse av faglig ledelse. Da har studieprogramleder under slike forhold klart å skape seg en arena for å påvirke og utøve uformell ledelse og påvirkning innenfra. Her kan studieprogramleder nærmest ha tatt over instituttleders styring, og med instituttleder «på laget» tatt en formell lederrolle overfor de andre universitetslærerne i programmet.

En gruppe studieprogramledere uttrykker at de på sitt institutt har forankret diskusjoner og avgjørelser/konklusjoner i kollegagruppen. Disse uttrykker at de bringer perspektiver og føringer fra instituttleder inn i diskusjoner med emneansvarlige og kolleger. De viser til at det er mulig å finne en balanse mellom ansvarliggjøring av gruppen i forhold til sentrale føringer og å demokratisere de samme prosessene, samt å skape eierforhold til diskusjonene.

Det ukentlige koordineringsmøtet mellom faglig ledelse og administrasjon blei arenaen for både oppstart og oppfølging av denne kartlegginga. Sjøl om jeg i begynnelsen møtte en del motstand blant de administrativt ansatte (fikk spørsmål som «Er det du som trenger dette her?», «Er det for deg vi bruker tid på dette?» osv., og stemninga kunne være ganske laber), blei dette et nyttig arbeid som la et grunnlag for samarbeid. Resultatet er litt detaljerte stillingsbeskrivelser, en «hvem-gjør-hva-og-har-ansvar-for-hva-oversikt», ikke bare for ledelsen og administrasjonen, men også for faglærere og emneansvarlige. (Studieprogramleder i refleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Rolle- og forventningsavklaringer

Alle emneansvarlige ved UiS har tilgang til studentevalueringer av studieemnene og ansvar for å følge disse opp. Det å gjennomføre årlige emneevalueringer er en del av kvalitetssystemet ved institusjonen. Studieprogramleder har også tilgang til de samme evalueringene av samtlige emner under sitt ansvarsområde. I sine casebeskrivelser stiller de seg flere spørsmål om hvordan de best kan sikre og følge opp de tilbakemeldingene som gis av studentene. De lurer også på hva de skal gjøre med kolleger som får gjentatte dårlige evalueringer, og hvordan de skal forholde seg til lav svarprosent.

Den årlige emnerevisjonen sees på som en stor utfordring for de nye studieprogramlederne. Problemet de ser, er knyttet til grad av revidering av emnebeskrivelsene i lys av emneevalueringene. For hvor mye endring er påkrevd, hvis en skal følge de studentevalueringene som kommer inn, og hvem er det som sikrer utvikling fra år til år i tråd med disse? Ansvar, slik studieprogramlederne ser det, bør ikke ligge på den enkelte faglærer, men er et kollegialt anliggende.

Vi må finne måter å jobbe med emnerevisjon slik at hver enkelt ikke får styre seg selv og gjøre det de alltid har gjort. (Studieprogramleder i innleverte skriftlige casebeskrivelser)

Studieprogramlederne mener at det å gjøre få eller ingen endringer i et emne over tid kan sees som et uttrykk for nedprioritering av undervisning. Selv om faglig ansatte gjerne er enige i at det er nødvendig med et fornyingsbehov av et emne, mener studieprogramledere at det ofte skyldes på stor arbeidsbelastning og at denne type administrativ merbelastning vil kunne gå på bekostning av annen faglig virksomhet. Studieprogramlederne gir uttrykk for at det kan se ut som om det er et for storvektlegging av emnenivået i utdanningene. Den enkelte faglærer eller faggruppe som er ansvarlig for enkeltemner innen et studieprogram, har en tendens til å legge opp til for omfattende eksamener og obligatoriske undervisningsaktiviteter for sitt emneområde. Studieprogramlederne etterlyser et mer helhetsorientert perspektiv på program-nivået og er bekymret for om den fortsatte vektleggingen av enkeltemner vedlikeholder et fragmentert perspektiv både hos faglærere og studenter. De spør

seg om hva som skal til for at det er programnivået som gis anledning til å definere innhold, arbeids- og vurderingsmåter for studentene.

Studieprogramlederne problematiserer også forhold som har med tid å gjøre, knyttet til sitt arbeid. Det å drive fagutvikling ute på enhetene oppfattes som noe som krever en løpende oppfølging av programsammensetning og emneinnhold. Det krever tilstedeværelse i saken over tid. Problemstillinger som løftes frem av studieprogramlederne, går på at det er for mange øyeblikksorienterte hendelser som tar bort betingelsene for å drive et systematisk og langsiktig utviklingsarbeid.

Tiden går til ad hoc, og de store linjene og strategi og helhet kommer vi aldri til.

(Studieprogramleder fra skriftlig innleverte casebeskrivelser)

Arbeidet kjennetegnes av at uventede saker underveis som krever, ifølge studieprogramleder, *«at mandatet er ditt ansvar å følge opp, men det blir sjeldent satt av tid/ressurser. Så hvordan skal en da prioritere, og unngå at en prioriterer ad hoc-saker som til enhver tid brenner, og lar viktige strategiske oppgaver ligge?»*. Faren i et kortidsfokus og ad hoc-preg er, ifølge denne studieprogramlederen, at det kan ende opp med at utvikling av studieprogrammer og utdanningskvalitet henfaller til en status quo-situasjon, der en overholder sentralt gitte frister ved hjelp av minst mulig endring av emner og studieprogram. Studieprogramlederne sier at de bruker mye tid til praktiske utdanningsorienterte oppgaver, som frister for emnerevisjon, timeplanlegging, opptak og lignende. De arrangerer heldagsseminarer og planleggingsmøter med alle ansatte, gjennomfører studieprogramplanmøter, stiller opp på institusjons- eller studentarrangementer, diskuterer med instituttledelse og lignende. Flere studieprogramledere viser til en bredde i oppgaver og et forventningstrykk som tilsier at funksjonen har et «uriaspreg» over seg.

Ved instituttet avholdes det ukentlige stabsmøter. Her deltar instituttleder, kontorsjef, studiekoordinatorer, praksiskoordinatorer og -leder, eksamenskoordinatorer og studieprogramledere. Møtene ledes av instituttleder, og kontorsjef er sekretær. Formålet med møtene er gjensidig informasjon om det som skjer ved instituttet, diskusjoner om hvordan vi kan løse akutte utfordringer som oppstår underveis, og om mer prinsipielle saker som skal sikres at studenter får mest mulig likeverdig behandling. Instituttmøtene planlegges

også her. (Studieprogramleder fra refleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Dette sitatet kan tolkes som at det ved enkelte institutt er utviklet samhandlingsarenaer hvor det kontinuerlig drives avklaringer av hvem som er tiltenkt å gjøre hva ut fra den funksjonen de har. Sistnevnte studieprogramleder beskriver sin funksjon i strategiske- og kvalitetsutviklende ordelag, og at det også er det han bruker tiden på. Han er på dette grunnlaget tilfreds med den sammenhengen mellom funksjonsbeskrivelser og egen tidsbruk som forhandles frem ukentlig.

Studieprogramledelse som faglig virksomhet

Det å utøve faglig virksomhet er knyttet til selvstendighet og autonomi. Faglig arbeid knyttet til utdanningsområdet kan oppleves nedprioritert, og mange kan oppleve begrenset støtte av et akademisk fellesskap (Hanssen et al., 2012). Det å arrangere en slik utdanningsorientert møteplass for en faglig stilling i støpeskjeen var et viktig hensyn å ta når UiS planla sin serie fagsamlinger for studieprogramledere.

Samlingene har bekreftet at studieprogramlederne ved UiS er en uensartet gruppe som har hatt ulike forventninger, og som opplevde behov for denne type møteplass og opplæring. Flere har gitt uttrykk for at samlingene i seg selv er tidkrevende i en ellers hektisk hverdag. I tillegg er det uttrykt ulik grad av nytte og interesse overfor det innholdet som er presentert og delt. Flere studieprogramledere var tydelige på at de satte stor pris på å få nye begrepsmessige og teoretiske redskaper til videre utøvelse av funksjonen, mens andre så mindre nytte i det faglige som ble delt.

I flere beskrivelser av «Mitt første år som studieprogramleder» vektlegges en menings- og læringsdimensjon som positiv erfaring fra funksjonsutøvelsen.

Oppsummerende har den nye kunnskapen jeg har fått gjennom kurs, konferanser, møter og samtaler med faglærere og studenter, gitt meg kunnskapsgrunnlag til å sikre og utvikle kvaliteten i mitt studieprogram. (Studieprogramleder i refleksjonsteksten «Mitt første år som studieprogramleder»)

Det er flere eksempler på at studieprogramlederne ser behov for mer faglig opplæring. Det er imidlertid ikke et ensartet bilde som beskrives av hva denne skal inneholde. Erfaringsutveksling, faglig fellesskap, rolleavklaringer og videre faglig utvikling er stikkord flere nevner. Mindre vekt på byråkratiske sider ved arbeidet og kontrolldimensjoner nevnes også. Knyttet til spørsmål om å begrunne hvorfor noen ting har vært bra ved den opplæringen som har foregått, sier én studieprogramleder:

Å møte andre studieprogramledere fra liknende utdanninger har vært nyttig på sjølve samlingene. Det har gitt impulser og bidratt til å gi retning for arbeidet og til å utvikle studieprogramlederrollen videre. Det har faktisk også ført til at vi har møttes til møter uavhengig av samlingene for å diskutere utfordringer knytta til kvalitetsarbeid, EPN (emneplanutvikling på nett) og funksjoner. Gruppearbeid med utgangspunkt i case har tvunget oss til å løfte blikket fra det vi står i for øyeblikket, og å drøfte og utveksle erfaringer knytta til spesifikke tematikker som er/kan være relevante for studieprogramlederjobben. Har bidratt til å gi overblikk over organisasjonen, hvilke dynamikker som er i spill og forventninger som er knyttet til studieprogramlederrollen. (Studieprogramlederbeskrivelse i individuelt Ringstadbekk-kryss)

Diskusjon

Forskningsspørsmålet vårt dreier seg om hvilket samsvar som finnes mellom de erfaringer studieprogramlederne har fått gjennom å utøve denne funksjonen, og de forventninger og krav som er innskrevet i funksjonsbeskrivelsene ved UiS. Våre analyser og funn indikerer at det er behov for å definere noen grenseoppganger for studieprogramlederfunksjonen. Riktignok er funksjonen ny ved UiS som organisasjon, og i så måte har den ikke fått tid til å sette seg helt. Samtidig vil vi argumentere for at funksjonen ikke vil finne skikkelig fotfeste i organisasjonen på ukoordinerte og privatpraktiserende måter. I så måte er det viktig med den type forskningsbasert kunnskap om funksjonsutøvelsen som fremsettes i artikkelen, og at denne type kunnskap diskuteres i organisasjonen på flere plan. Dette vil kunne oppløse noen av dilemmaene og spenningene beskrevet i de kryssildsposisjonene som

studieprogramlederne uttrykker å stå i. Det å kunne legitimere egen praksis i mandatbeskrivelser som er tydelige og tilpasset organisasjonens ledelseslinjer, er viktig. Studieprogramledernes praksiskunnskap, og det realiseringsnivået de representerer, bør gis en slik anledning til å informere et formulerings- og policy-nivå (Engelsen, 2003). Slik kan vi stimulere til det som i endringsteorier kalles en «bottom-up»-strategi til endring og utvikling, og en mindre toppstyrt «top-down»-ledelsesprosess. Spenninger mellom endringer som er styrt fra politisk- eller toppledelse, versus endringer som kommer fra de som utøver oppgavene i praksis, kan sees på som en overordnet problemstilling i kunnskapsorganisasjoner generelt, og ved universiteter spesielt (Davenport, 2005; Carr & Kemmis, 2005). *New Public Management* er nærmest som et skjellsord å regne blant fagfolk i helsesektoren, og UH-sektoren, med sine høyt, utdannede kunnskapsarbeidere, er heller ikke særlig glad i det de oppfatter som unødig styring, måling og kontroll fra «toppen». Derfor vil ofte toppstyrte endringsinitiativ som kommer, bli sett på med mistro, fordi grupper av ansatte ikke deler samme forståelse, verken av problemet eller av hva som er løsningen på problemet (Reay & Hinings, 2009).

Våre funn viser at det er et sprik i hvordan studieprogramledelsesmandatet er beskrevet og forsøkt implementert, og de arbeidsvilkår og ressurser studieprogramlederne fikk til å utøve dette mandatet i praksis. Flere har derfor etterlyst en mer «bottom-up»-endringsstrategi før innføringen av studieprogramlederrollen. Denne typen endringsbeskrivelser (på engelsk kalt *emergent changes*) ser ut til å gi næring til ideen om at hvis en bare slipper fri kreativitet og autonomi, så vil det generere en rekke lyse ideer og fantastiske nyvinninger nærmest av seg selv. Nøkkelen til vellykket organisasjonsendring er ifølge et slikt endringsperspektiv å ha oppmerksomhet om, og stole på de kreative kapasitetene til menneskene i organisasjonen. Flexibilitet betyr muligheten til å reagere raskt, kombinere mennesker på tvers av kategorier og skape et klima som oppmuntrer til nye muligheter (Du Gay & Vikkelsøy, 2017). Problemet er imidlertid at det å fange opp og koordinere organisasjonsendringer er i seg selv en kompleks oppgave. Det å realisere en fleksibel og nyskapende organisasjon er et så sjeldent mirakel, at ifølge

Kanter er det «*vanskelig å finne noen praktiske eksempler på organisasjoner som ikke er født på den måten som fullstendig har forvandlet seg til å oppnå dette ideal*» (Kanter et al., 1992, s. 4).

Våre funn indikerer uansett at hensiktsmessig studieprogramledelse tar sitt utgangspunkt i en funksjonsbeskrivelse som er koblet til og revidert ut fra hvordan studieprogramlederne faktisk erfarer arbeidet. Så lenge hensikten med å innføre funksjonen i norsk høyere utdanning har vært å forbedre studieprogram- og undervisningskvalitet, må en lytte til hva kvalitet i de ulike utdanningskontekstene kan sies å være, og tilpasse de funksjoner som skal arbeide med denne til denne konteksten «bottom-up». Organisatoriske mål og standarder for god kvalitet må defineres i dialog med fagmiljøene selv.

Flere av våre informanter, deriblant ordinære ledere og ikke bare studieprogramledere, har kommentert den uklare mandatbeskrivelsen som finnes for studieprogramlederne per i dag. Deres råd er at mandatbeskrivelsen bør gjennomgås på ny, samtidig som flere av dem understreket betydningen av å måtte gå opp grensene mellom lederfunksjonene lokalt på den enkelte enhet. Når det gjelder hvem i praksis har ansvar for å gjøre hva, forteller våre informanter at det er store forskjeller fra institutt til institutt hvordan dette utøves i praksis. Hvis en ser til endringsledelsesforskning, er det en klar forutsetning for å lykkes med implementering av strategiske endringer, noe en kan hevde at å innføre studieprogramledelse funksjonen var, at en har klare målsettinger, og at en definerer tydelige milepæler for å nå disse målene, samt evaluerer prosessen underveis mot målet (Burnes, 2005). Beskrivelsen av studieprogramlederfunksjonen har, ifølge våre informanter, vært preget av å være et «one size fits all»-mandat som de opplevde å få tredd over seg, i istedenfor noe de hadde fått være med på å påvirke og utvikle selv tidligere i prosessen.

Det å bli gitt ansvar uten myndighet er noe mange av våre studieprogramledere påpekte som svært utfordrende. Ledelse har ikke alltid blitt høyt verdsatt i kunnskapsorganisasjoner. Dermed kan fenomenet som Davenport (2005) kaller HSPALTA, oppstå. HSPALTA står for: «hire smart people and leave them alone» (Davenport, 2005, s. 39). Hvis en organisasjon skal nå sine strategiske mål, er det viktig at ansatte både

kjenner og anerkjenner disse målene, for at alle skal dra i samme retning. Hvis alle kunnskapsarbeidere har sine egne private «strategiske mål» med hensyn til studieprogramledelse, vil det oppstå store forskjeller fra institutt til institutt, og det vil være vanskelig å nå strategiske mål for organisasjonen. Det å bli utsatt for ledelse selv, altså at en gis et mandat med føringer og retningslinjer for hvordan organisasjonen vil at en skal opptre, uten samtidig å få noen formell styringsrett, er en problematikk som studieprogramlederne stadig vendte tilbake til.

Konklusjon

Målet for denne studien har vært å informere nåværende og fremtidige studieprogramledere om forhold som kan vise seg å være av betydning for utøvelse av studieprogramlederfunksjonen. Vi har også vært opptatt av å dele funn og kunnskap om forhold som kan tas i betraktning når en skal kvalifisere fremtidige studieprogramledere, og profesjonalisere utøvelsen av rollen. I tillegg har vi diskutert analyser og funn som kan informere UH-sektoren i Norge, og andre som er opptatt av utdanningsledelse, og problemstillinger ved det å omsette policy til praksis. Vi argumenterer at det å etablere nye institusjonelle strukturer og funksjoner ikke i seg selv er nok, hvis dette ikke følges grundig opp og evalueres i samsvar med de som skal utøve praksis i hverdagen. Strukturelle grep garanterer ikke at de aktører som skal utøve sitt arbeidet innenfor nye rammer, vil gjøre det på måter som bygger opp under de hensikter som var satt.

Når det gjelder innføringen av studieprogramfunksjonen, vil det være viktig å vedlikeholde et forum for denne gruppen ledere og styrke studieprogramlederfellesskapet gjennom at en diskusjon om hva dette innebærer, holdes levende. Det er også viktig å sikre at funksjonen har en felles stemme inn i organisasjonens arbeid med utdanningskvalitet på programnivå.

Det kan handle om å skape en mer systematisk og forskningsbasert tilnærming til en praksisutviklingskultur som en aksjonsforskende tilnærming kan tilby. Aksjonsforskningen som er benyttet i denne studien koblet til en opplærings situasjon, kan sees som en potensiell modell for

en slik praksisutviklingsprosess. Denne vil også kunne innebære utvikling av ny kunnskap om studieprogramlederfunksjonen.

Flere av deltakerne i denne studien har i alle fall påpekt i sine tilbakemeldinger at erfaringer med deltakelse i opplæringsprogrammet og aksjonsforskningen har inspirert til ytterligere forskning og utvikling av egen praksis.

Referanser

- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., Stensaker, B., Frølich, N., Maassen, P. & Dalseng, C. (2016). *En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning* (Arbeidsnotat 2016:10). Oslo: NIFU.
- Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International Journal of Management Reviews*, 7, 73–90.
- Burnes, B. (2009). *Managing change: A strategic approach to organizational dynamics*. Harlow: Prentice Hall.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–357.
- Davenport, Thomas H. (2005). *Thinking for a living. How to get better performance and results from knowledge workers*. Boston: Harvard Business School Press.
- Du Gay, P. & Vikkelsø, S. (2017). *For formal organization: The past in the present and future of organization*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Elliot, J. (2007). *Reflecting where the action is*. New York: Routledge.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Gibbs, G., Knapper, C. & Piccinin, S. (2008). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 416–436.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the Journal of the British Sociological Association*, 12(1), 27–49.
- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2012). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31.
- Grepperud, G., Danielsen, Å. & Holen, F. (2018). *Ledelse av studieprogrammer. Erfaringer og utfordringer* (Septentrio Reports, 4). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. (2016). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2012). Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller tusen i magen [...]. I T. Løkensgaard-Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? – Spenninger i høyere utdanning* (s. 185–204). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017a). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling. *Uniped*, 40(1), 7–17.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017b). Utvikling av nytilsatte universitetslæreres profesjonskompetanse. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H., Jensen, T. Steen-Olsen, E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoem, B. (2019). *Utdanningsledelse ved et norsk universitet: Individualistisk eller distribuert ledelse?* Masteroppgave i Business administration, Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2616651>
- Høsøien, U. & Prytz, M. (2016). Skolebasert kompetanseutvikling – en idébank. *Pedlex*. Hentet fra https://issuu.com/pedlex/docs/skolebasert_kompetanseutvikling
- Jensen, L. H. (2009). *Kvalitetsutvikling i pleie- og omsorgstjenestene: muligheter og begrensninger. Et praktisk deltagende aksjonsforskningsprosjekt*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Johansen, M. B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom* (Doktoravhandling, NTNU). Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no>
- Kanter, R. M., Stein, B. A. & Jick, T. D. (1992). *The challenge of organizational change: How companies experience it and leaders guide it*. New York: The Free Press.
- Kotter, J. P. (1996) *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 2016–2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kyvik, S. & Vabø, A. (2015). Forskergrupper – hvilken betydning har de for forsknings- og utdanningsvirksomheten? I N. Frølich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter* (s. 94–107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2016). Leadership at a local level – enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 247–262.

- Reason, P. & H. Bradbury. (2009). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research participative inquiry and practice* (s. 1–10). London: Sage.
- Reay, T. & Hinings, C. R. (2009). Managing the rivalry of competing institutional logics. *Organization Studies*, 30(6), 629–652.
- Senior, B. & Swailes, S. (2010). *Organizational change*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse. Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *UNIPED*, 39(2), 144–157.
- Stensaker, B., Elken, M. & Maassen, P. (2019). Studieprogramledelse – et spørsmål om organisering? *UNIPED*, 42(1), 91–105.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendiks

Universitetet i Stavanger

Universitetsdirektøren

29.10.2017

Funksjonsbeskrivelse for studieprogramledelse

Fastsatt av universitetsdirektøren 29.10.2017, på fullmakt fra styret (jf. styresak 44/17).

Bakgrunn

Alle studieprogrammer skal ha en studieprogramledelse med ansvar for løpende koordinering, kvalitetssikring og -utvikling av studiet. Hvem som ivaretar ledelsen av det enkelte studium skal være publisert slik at studieprogramledelsen er en synlig og tydelig adressat for tilbakemeldinger fra studenttillitsvalgte og fagmiljø om forhold som angår kvalitet og gjennomføring av studiet.

Ansvaret for et studium ligger hos de faglige enhetslederne, dekan og instituttleder, men de daglige, operasjonelle oppgavene kan ivaretas av en studieprogramleder for ett eller flere studieprogram ved fakultetet/instituttet. Studieprogramleder(e) skal være vitenskapelig ansatt(e), og utpekes av enhetslederen. En studieprogramleder kan ha ansvar for flere/alle studieprogram i en enhet.

Når enhetslederen oppnevner studieprogramleder, skal denne ha mandat – innenfor rammer fastsatt av enhetslederen – til å følge opp saker som oppstår underveis i studiet og til å gi råd vedrørende studiets kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Enhetslederen sørger for nødvendig administrativ støtte til studieprogramledelsen.

Funksjonsbeskrivelse

Studieprogramlederen skal:

- Sørge for at det kontinuerlige arbeidet med kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studiet utføres i tråd med gjeldende retningslinjer (studietilsynsforordningen § 2–3 (3))

- Bidra til å sikre helhet og sammenheng i studiet, blant annet mellom læringsutbytte, undervisnings- og læringsaktiviteter og prøveformer (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2, brev fra KD, 23.06.2017)
- Bidra til god kommunikasjon og samarbeid rundt emneporteføljen og undervisningen i studiet, også der undervisningsaktiviteter går på tvers av avdelinger, institutter og fakulteter
- Bidra til at internasjonalisering og utveksling blir en integrert del av studiet (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2)
- Bidra til at studieprogrammene gir innsikt i hvordan ny kunnskap utvikles og at fagmiljøenes forskningsvirksomhet integreres i undervisningen (Meld. St. 16 (2016–2017) 3)
- Bidra til å fremme bruk av de mulighetene digitalisering gir til å heve kvaliteten i studiet (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2)
- Bidra til å fremme tverrfaglighet og samarbeid med arbeidslivet (Meld. St. 16 (2016–2017) 3 og 5.2)
- Bidra til at det legges til rette for at studentene kan ta en aktiv rolle i utviklingen av studieprogrammene og i læringsprosessen (studietilsynsforskriften § 2–2 (5))
- Være tilgjengelig for fagmiljøet og studentenes tillitsvalgte for dialog om forhold som angår kvaliteten i studiet
- Sørgе for at studentene ved programmet har tydelige og synlige kontaktpunkter der de kan henvende seg i saker som har betydning for kvaliteten i studiet

Fakultetene kan tillegge ytterligere oppgaver ut over det som inngår i det felles mandatet, hvis det faller naturlig til funksjonen ved den enkelte enhet, og de ikke allerede er ivaretatt andre steder.

Funksjonsperiode

Når det oppnevnes studieprogramleder er funksjonsperioden minimum 2, maksimum 4 år. Dekan/institutt-/avdelingsleder fastsetter:

- Kompetansekrav til funksjonen
- Funksjonsperioden
- Hvem som skal ivareta funksjonen, som ledd i arbeidsplanleggingen

Fremgangsmåte ved oppnevning

Studieprogramlederne rekrutteres internt i enheten blant de fast vitenskapelig ansatte. Rekruttering skjer på bakgrunn av en intern bekjentgjøring på nettsider og evt. andre relevante kanaler. Dette sikrer at både den ledige funksjonen og dens innhold er kjent for alle. I bekjentgjøringen skal aktuelle interessenter oppfordres til å melde sin interesse skriftlig overfor dekan/institutt-/avdelingsleder, samt gis en rimelig frist til å gjøre dette.

Dekan/institutt-/avdelingsleder utpeker studieprogramleder(e) på grunnlag av en konkret vurdering av de aktuelle interessentenes kvalifikasjoner i forhold til funksjonsbeskrivelsen for studieprogramlederne, samt etter samråd med ansattrepresentanten i ansettelsesutvalget.

Ordningen evalueres i løpet av 2021.