



Universitetet
i Stavanger

BJARTE HOEM HANDELSHØGSKOLEN VED UIS

Utdanningsledelse ved et norsk universitet: Individualistisk eller distribuert ledelse?

Executive MBA Masteroppgave - Mai 2019



Universitetet
i Stavanger

HANDELSHØGSKOLEN VED UIS
MASTEROPPGAVE

STUDIEPROGRAM:

Executive Master of Business Administration

ER OPPGAVEN KONFIDENSIELL?

NEI

TITTEL: Utdanningsledelse ved et norsk universitet: Individualistisk eller distribuert ledelse?

ENGELSK TITTEL: Educational leadership at a Norwegian university: Individualistic or distributed leadership?

FORFATTER		VEILEDER: Prof. Aslaug Mikkelsen
Studentnummer: 793531	Navn: Bjarte Hoem	

Sammendrag

I de siste ti årene har det i Norge vært stor interesse knyttet til styring og ledelse i høyere utdanning, spesielt av forskningsledelse og administrativ ledelse. Utdanningsledelse har ikke fått den samme oppmerksomheten. Nå legger Solbergregjeringens melding om kultur for kvalitet i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017) sterke føringer om å øke undervisningens status. Den viser til at utdanningskvalitet krever fagfellesskap og ledelse. Det er imidlertid i norsk sammenheng gjort relativt lite systematisk forskning på ledelse av studieprogram i høyere utdanning. Hensikten med studien er derfor å undersøke hva som kjennetegner utdanningsledelse ved et norsk universitet.

Det teoretiske perspektivet i denne studien er distribuert ledelse (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Currie og Locketts (2011) modell for ulike varianter av distribuert ledelse blir brukt som et analytisk rammeverk for å beskrive hvordan utdanningsledelse foregår. Studien har et kvalitativt forskningsdesign og er gjennomført med en fenomenologisk metode. Datagrunnlaget består av dybdeintervju av 14 ansatte og studenter. Disse har roller som utfører lederoppgaver ved to av fakultetene ved Universitetet i Stavanger (UiS). Observasjon og dokumenter fra to halvdagseminarer for nye studieprogramledere er også en del av datagrunnlaget.

Analysen gir en beskrivelse av at utdanningsledelsen er distribuert på ulike nivåer i organisasjonen. Deler av lederskapspraksisen på de ulike nivåene blir gjort i samarbeid og ved deling av ansvar for å nå et felles mål. Informantene fremhever samtidig at det er en stor grad av individualistisk lederskap i studieprogrammene. Utdanningsledelsen ved UiS kan best beskrives som en blanding mellom tradisjonell individualistisk ledelse og Buchanan, Addicott, Fitzgerald, Ferlie og Baeza (2007) sin av forståelse av distribuert ledelse som «ingen ansvarlig». Det vil si at ledelsen er spredt, flytende og påvirkelig, snarere enn veldefinert og planlagt.

For å oppnå en tilstrekkelig kvalitetsutvikling av studieprogrammene, er det ved UiS innført nye ledelsesmatriser. Disse inkluderer prodekaner, studieprogramledere og emneansvarlige uten formell autoritet. Matrisene har enda ikke funnet sin form, fordi mange fremdeles tenker tradisjonell ledelse. De prøver å få den nye organisasjonsstrukturen med matriser og delegert ansvar til å fungere med en individualistisk ledelsesmodell. Utdanningsledere bør derfor få opplæring i modeller for distribuert ledelse, hvor lederskapspraksis fremfor roller og funksjoner er utgangspunktet, og at denne strekker seg på tvers av organisasjonen og de ansatte.

Abstract

In the past ten years, there has been great interest in the leadership and management of higher education sector in Norway, especially research leadership and administrative leadership. Educational leadership has not received the same attention. Now the Solberg Government's report on culture for quality in higher education (Kunnskapsdepartementet, 2017) puts strong guidelines on increasing the quality of the education. It indicates that the quality of education requires a professional community and leadership. However, in the Norwegian context, relatively little systematic research has been conducted on the leadership of study programs in higher education. The purpose of the study is therefore to investigate what characterises educational leadership at a Norwegian university.

The theoretical framework for this study is distributed leadership (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Currie and Lockett's (2011) model for various variants of distributed leadership is used as an analytical framework to describe how the educational leadership is performed. The study has a qualitative research design and is carried out with a phenomenological method. The data consists of in-depth interviews of 14 employees and students who have roles that perform leadership tasks at two of the faculties at the University of Stavanger (UiS). Observation and documents from two half-day seminars for new study program managers are also part of the data.

The analysis gives a description of the fact that the educational leadership is distributed at different levels in the organisation. Parts of the leadership practice at the various levels are done by collaborating and by sharing responsibility with a common goal. Nevertheless, it is also emphasised that there is a large degree of individualistic leadership in the study programs. The educational leadership at UiS can best be described as a mix between traditional individualistic leadership and Buchanan, Addicott, Fitzgerald, Ferlie and Baeza's (2007) understanding of distributed leadership as "nobody in charge", where the leadership is dispersed, fluid and influence-based, rather than well-defined and planned.

New management matrices have been introduced to achieve sufficient quality development in the study programs at UiS. These include vice-deans, program managers and course managers without formal authority. However, the matrices have not found their form, as many still dwell on traditional leadership, and are trying to get the new organisational structure with matrices and delegated responsibilities to work with an individualistic leadership model. Therefore, this study concludes that education leaders should receive training in distributed leadership models that focus on leadership practice instead of the roles and functions, and where the practise is stretched over the organisation and employees.

Forord

Denne oppgaven avslutter tre spennende år med deltidsstudier i kombinasjon med en lederstilling ved Universitetet i Stavanger. Det har vært utrolig lærerikt, berikende og relevant for egen arbeidshverdag, men også til tider slitsomt. Jeg vil derfor takke Ingrid, min kjære livsledsager, og barna våre for å ha ventet så mange ganger på at jeg skulle komme hjem. Dere har også gitt meg den motivasjonen som trengs. Nå skal vi endelig tilbringe helgene i sammen.

Jeg er takknemlig for en fantastisk arbeidsgiver som har lagt så godt til rette for at jeg kunne ta denne videreutdanningen. Samtidig vil jeg takke alle informantene som satte av verdifull tid til intervjuer i en hektisk hverdag. Jeg setter også stor pris på Ingrid, svigerinne Sidsel og svigerfar Svein sine generøse bidrag med korrekturlesning. Til slutt vil jeg berømme veilederen min, prof. Aslaug Mikkelsen, for å ha utfordret meg med valg av tema og teori, og for å ha gitt god veiledning gjennom hele prosessen.

Bjarte Hoem

Stavanger, 18.05.19

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Abstract	5
Forord	6
Innholdsfortegnelse	7
1 Introduksjon	9
2 Teori om distribuert ledelse	11
2.1 Ledelsesbegrepet	11
2.2 Kritikk av individualistisk ledelsesforståelse	12
2.3 Definisjon av ledelse som ikke er avhengig av effektiv ledelse.....	12
2.4 Distribuert ledelse (DL).....	13
2.4.1 <i>Leder-pluss</i>	14
2.4.2 <i>Lederpraksis og situasjonen</i>	15
2.4.3 « <i>Concertive action</i> » og « <i>conjoint agency</i> ».....	17
2.5 Modell for varianter av distribuert ledelse (DL)	18
2.6 Empiri og kritikk av distribuert ledelse	22
2.7 Perspektiver på utdanningsledelse i høyere utdanning.....	23
3 Forskningsmetode og materiell	25
3.1 Case og kontekst	25
3.2 Forskningsdesign	27
3.3 Innsamling av data og informanter	28
3.4 Reliabilitet og validitet	30
3.5 Dataanalyse.....	31
3.6 Forskningsetiske vurderinger	32
4 Analyse og presentasjon av funn	34
4.1 Spontant organisert samarbeid (<i>concertive action</i>)	36
4.2 Ikke spontant organisert samarbeid (<i>not concertive</i>).....	40
4.3 Felles hensikt (<i>conjoint agency</i>)	44
4.4 Ikke felles hensikt (<i>not conjoint</i>).....	48
5 Diskusjon av resultater	56
5.1 Konklusjon og ledelsesmessige implikasjoner for UiS	63
6 Litteraturliste og referanser	65
7 Vedlegg	70
7.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	70

7.2	Intervjuguide.....	73
7.3	NSD sin vurdering	75

Figurer og tabeller

Figur 2-1	Lederskapspraksis (oversatt fra Spillane (2006, s.3))	14
Figur 2-2	Spektrum av distribuert ledelsesvarianter oversatt fra Currie & Lockett (2011).....	19
Figur 5-1	Distribuert ledelse ved UiS i modell etter Currie og Lockett (2011).....	62
Tabell 4-1	Datastruktur av analyse og funn	35
Tabell 4-2	Flytende roller og deling av ansvar	36
Tabell 4-3	Spontant samarbeid.....	38
Tabell 4-4	Arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse.....	39
Tabell 4-5	Tilpassede lederstrukturer.....	40
Tabell 4-6	Autonomi og individualisme	41
Tabell 4-7	Bemyndiget ledelse uten formell autoritet.....	43
Tabell 4-8	Hierarki og formalisering.....	44
Tabell 4-9	Gjensidig påvirkning	46
Tabell 4-10	Følelsen av å tilhøre en gruppe	48
Tabell 4-11	Usynkroniserte handlingsmønstre	49
Tabell 4-12	Kulturelle barrierer for gjensidig påvirkning.....	51
Tabell 4-13	Strukturelle barrierer for et felles engasjement for kvalitet i utdanningen.....	53

1 Introduksjon

Urbanisering, akselerasjon av den teknologiske utviklingen, digitalisering, stigende levealder og tettere global sammenkobling gjennom flyt av varer, folk, informasjon, tjenester og økonomi kan ses på som globale disruptive megatrender som er i ferd med å endre menneskenes livsvilkår over hele verden (Baldwin, 2016; Dobbs, Manyika & Woetzel, 2015). Disse mulighetene og utfordringene påvirker alle områder i samfunnet og gir en økt etterspørsel etter arbeidskraft med høy kompetanse og evne til å mestre endring og usikkerhet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Nowotny, 2016). Universitetenes og høgskolenes viktigste bidrag til verdiskapningen er å utdanne kandidater til arbeidslivet. Kvaliteten i høyere utdanning spiller derfor en avgjørende rolle for å møte de globale utfordringene.

I de siste ti årene har det i Norge vært stor interesse knyttet til styring og ledelse i høyere utdanning (Frølich, Gulbrandsen, Vabø, Wiers-Jenssen & Aamodt, 2016), spesielt av forskningsledelse og administrativ ledelse og i hovedsak på institusjonsnivået (Aamodt et al., 2016). Noen spørsmål som i den senere tid har fått mye oppmerksomhet, er prinsipper for faglig organisering av fakultetene, administrativ organisering og styring og ledelse. Et av de sentrale spørsmålene har vært om rektor skal velges blant studenter og ansatte eller ansettes av styret etter søknad. Flere læresteder har hatt utredninger av styring og ledelse på både fakultets- og institusjonsnivå. De store fusjonene etter strukturreformen (Kunnskapsdepartementet, 2015) har ytterligere bidratt til stor oppmerksomhet rundt ledelse på institusjonsnivået (Aamodt et al., 2016). Utdanningsledelse har ikke fått den samme oppmerksomheten.

Den nye gradsstrukturen som fulgte av kvalitetsreformen (KUF, 2001) førte til store endringer i studienes oppbygging, innhold og evalueringsformer i norsk høyere utdanning. Endringene var særlig store ved universitetene. Tidligere grunnfag, mellomfag og hovedfag ble erstattet med bachelor- og masterprogrammer. Studiene ble delt inn i mindre emner, ofte fra ulike fagområder, som kunne kombineres på ulike måter. Hvert emne har en faglig emneansvarlig og emnene blir som regel evaluert av studentene enkeltvis og uavhengig av et helhetlig studium. Studieprogrammene kan derfor være relativt fragmenterte og representerte således et nytt organisasjonsnivå med et klarere behov for koordinering og ledelse.

Til tross for større koordineringsbehov, og at man kan anta at både utdanningskvaliteten og forskningskvaliteten påvirkes av hvordan universiteter og høgskoler styres, organiseres og ledes, har det i utdanningsinstitusjonene ikke vært den samme oppmerksomhet rundt utdanningsledelse (Aamodt et al., 2016). Aamodt et al. (2016) konkluderer med at de som

innehar rollen som ledere av et studieprogram ikke har en sterk lederrolle, men heller en uklar koordinatorrolle som medfører en relativt uklar styring av programmene. Det er også mye som tyder på at de studieprogramansvarlige har et uklart mandat, og at de i praksis er administrative koordinatorene for fagpersoner som i for stor grad fortsetter å drive utdanning som «privatpraktiserende» (Aamodt et al., 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den politiske, institusjonelle og faglige interessen for utdanningsledelse er imidlertid nå økende (Aamodt et al., 2016; Nordkvelle, 2012; Solbrekke & Stensaker, 2016). Solbergregjeringens melding om kultur for kvalitet i høyere utdanning, heretter kvalitetsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2017), legger sterke føringer for å øke undervisningens status. Den konkluderer med at utdanningskvalitet krever fagfellesskap og ledelse. Regjeringen forventer blant annet at universitetene og høyskolene har «studieprogramledelse med tydelig mandat og tilstrekkelig strategisk handlingsrom til å sørge for helhet og sammenheng i studieprogrammene».

Det er i norsk sammenheng gjort relativt lite systematisk forskning på ledelse av studieprogram i høyere utdanning (Solbrekke & Stensaker, 2016). For eksempel gir et søk på «utdanningsledelse» i tidsskriftet Uniped¹ fra årgang 1994-2018 kun treff i 14 av 297 artikler, hvorav 11 er publisert etter 2016. «Studieprogramledelse» gir ett treff. Samme søk i tittel, sammendrag og stikkord gir kun tre treff for utdanningsledelse og null for studieprogramledelse. Selv om det ifølge Solbrekke og Stensaker (2016) finnes en del internasjonal forskning på ledelse på studieprogramnivå (for eksempel Irving, 2015; Stephenson & Yorke, 2012), er det ifølge van Veggel (2018) overraskende lite med tanke på den viktige rollen som studieprogramledere spiller i høyere utdanning. Samtidig er utdanningsledelse et relativt nytt begrep i norsk sammenheng, og det eksisterer etter min kunnskap ikke noen universell definisjon av hva begrepet innebærer. Dette støttes også av Fagerholt, Schill, Solem og Lysø (2014) og Grepperud, Danielsen og Holen (2018).

Hensikten med studien er derfor å undersøke hva som kjennetegner utdanningsledelse ved et norsk universitet. Denne studien har således noen åpne forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskrives utdanningsledelse ved et norsk universitet?
2. På hvilken måte kan begrepet distribuert ledelse beskrive hvordan utdanningsledelsen utøves?

¹ Uniped er et norsk fagfelleverdert vitenskapelig tidsskrift som publiserer forskning som belyser kvaliteten på utdanning, læring og undervisning ved universiteter og høyskoler. Søket ble foretatt på www.idunn.no/sok den 25.02.19

2 Teori om distribuert ledelse

Det teoretiske perspektivet i denne studien er distribuert ledelse (Gronn, 2002; Spillane, 2006) og utdanningsledelse er fenomenet som skal undersøkes. Jeg vil innlede kapittelet med definisjoner av ledelse. Avslutningsvis vil jeg gi noen perspektiver på utdanningsledelse i høyere utdanning.

2.1 Ledelsesbegrepet

Over tid har det variert hvilken del av styring- og ledelsessystemet i norske høyere utdanningsinstitusjoner som har fått mest oppmerksomhet. Ledelse har samtidig blitt et stadig viktigere moment. Et fellestrekk ved de store reformene norsk høyere utdanning har gjennomgått de siste 20 årene, er forslag om omfattende endringer i styring, ledelse og organisering (Bleiklie & Frølich, 2014). Ledelse blir sett på som avgjørende, både for de ansattes utvikling og for organisasjonsutviklingen i et bredere perspektiv. Ledelsesforskning er likevel ikke et ensartet felt, og det kjennetegnes ved fraværet av et dominerende paradigme. I følge Yukl (2013, s. 18) definerer forskere vanligvis lederskap i ut fra sitt eget perspektiv og de deler av fenomenet som interesserer dem mest. Både Yukl (2013) og Stogdill (1974) viser til et utall av teoriretninger innen forskningsfeltet, hvorav Stogdill konkluderer med at “there is almost as many definitions of leadership as there are persons who attempt to define the concept”. Yukl (2013, s. 23) definerer ledelse som prosessen der en påvirker andre til å forstå og bli enige om hva en trenger å gjøre og hvordan en skal gjøre det, og prosessen der en fasiliterer individuell og kollektiv innsats for å nå et felles mål. Den tradisjonelle ledelseslitteraturen, som for eksempel Bass & Stogdill (1990) og Yukl (2013), har fokus på den enkelte (øverste) leder og dennes atferd og karaktertrekk. I denne litteraturen finner man blant annet teorier om transformasjonsledelse (Bass & Stogdill, 1990, s. 218; Yukl, 2013, s. 312), karismatisk ledelse (Bass & Stogdill, 1990, s. 184; Yukl, 2013, s. 301) og inspirerende ledelse (Bass & Stogdill, 1990, s. 206). Disse ledelsestypene innebærer karisma, inspirasjon, individuell tilpassing og intellektuell stimulering fra en leder som kontinuerlig utfordrer, myndiggjør og tilnærmer seg de ansatte på en måte som øker deres bevissthet om oppgavene og inspirer dem til noe stort. Disse teoriene assosieres med et heroisk lederskapsparadigme hvor effektive prestasjoner av individer, grupper eller organisasjoner er avhengig av ledelse fra en individuell leder med de rette ferdighetene til å peke ut retning og motivere andre til å følge etter (Yukl, 1999).

2.2 Kritikk av individualistisk ledelsesforståelse

Spillane (2005, 2006) hevder det heroiske lederskapsparadigmet er problematisk av flere grunner. Suksesshistorier om karismatiske direktører eller rektorer som tar over ledelsen ved en utdanningsinstitusjon forteller som regel om en individuell leder. En leder som etablerer nye mål og forventninger samt utfordrer og endrer den eksisterende organisasjonskulturen, rutiner og organisering, slik at institusjonen over tid leverer bedre resultater både for ansatte og studenter. Et av problemene med disse historiene er at de er unøyaktige. De fokuserer primært på den ene lederen til tross for at suksessen også skyldes innsats fra flere andre medarbeidere. Et annet problem er ifølge Spillane (2005; 2006, s. 5) at den heroisk ledelsestenkningen dveler med mennesker, strukturer, roller, rutiner og funksjoner. Det fokuseres på «hva» fremfor «hvordan» ledelsen utføres og praktiseres til daglig gjennom lederskapsrutiner, funksjoner og strukturer.

Spillane (2006, s. 5) hevder også at den heroiske lederskapstenkningen er problematisk når man fokuserer på praktiseringen av lederskap. I disse tilfellene handler det ofte om en eller flere ledere, og man konsentrerer seg om den individuelle handlingen. Følgelig får man ikke frem interaksjonen mellom ledere, følgere og situasjonen. Videre påpeker Spillane, at i et heroisk lederskapsparadigme, betinger definisjonen av lederskap av hvilken grad ledelsen har effekt, selv om ledelse kan eksistere uten at man kan påvise effekten.

2.3 Definisjon av ledelse som ikke er avhengig av effektiv ledelse

Mange definisjoner av ledelse handler om å påvirke valg, motivasjon, atferd og kunnskap. Et synspunkt er at lederskap kun eksisterer dersom følgere påvirkes til å gjøre hva som både er etisk og nyttig for dem selv eller organisasjonen. Et motstridende synspunkt er at ledelse inkluderer alle forsøk på å påvirke atferd og holdning til følgere, uavhengig av hensikt og nytte (Yukl, 2013, s. 20). Spillane (2006, s. 11) mener at disse definisjonene av ledelse er problematiske ettersom eksistensen av lederskap bare kan anerkjennes dersom man kan påvise at ledelsen har vært effektiv. Han argumenterer med at ledelse er en aktivitet som kan praktiseres mer eller mindre effektivt og kan være nyttig eller unyttig. I et eksempel fra skolen viser Spillane (2006, s. 11) til at selv de lærerne som åpent motsatte seg forbedringstiltak som ble satt i verk av rektor likevel opplevde aktivitetene som ledelse. En definisjon av ledelse som er basert på dennes resultat, effekt eller nytte, er derfor ikke dekkende for hva som regnes som ledelse i en organisasjon. Spørsmål om retning og effekten på ledelsen må følgelig skilles fra ledelse i seg selv. Spillane (2006, s. 11) definerer således ledelse som en aktivitet som er knyttet til organisasjonens kjerneoppgaver. Disse er enten utformet av organisasjonens medlemmer for

å påvirke motivasjonen, kunnskap, følelser og praksis til andre medlemmer i organisasjonen, eller så er det aktiviteter som oppleves av organisasjonens medlemmer som å ha som hensikt å påvirke deres motivasjon, kunnskap, følelser og praksis. Definisjonen av å være en leder er derfor ikke formelle posisjoner, men å være engasjert i disse aktivitetene basert på *oppgaver*. De som ikke påtar seg oppgaver er følgere. En person kan følgelig være leder i noen situasjoner og følger i noen andre.

2.4 Distribuert ledelse (DL)

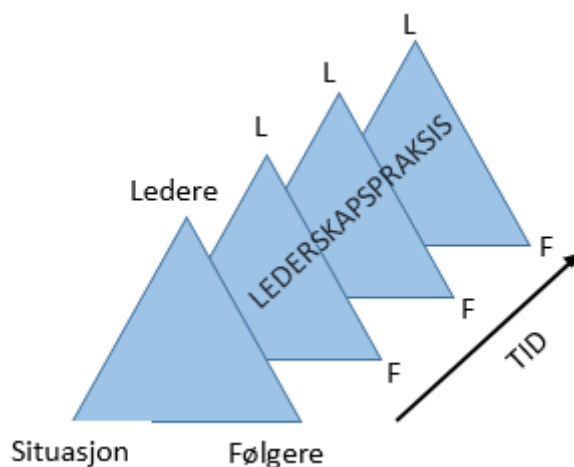
I motsetning til den individualistiske ledelsesforståelsen er distribuert ledelse (DL) ifølge Currie og Lockett (2011) en nyere idé som første gang ble foreslått av Gibb (1954), men som lå i dvale til det den ble gjenopplivet av Brown og Hoskin (1986). Siden da har litteraturen om DL skutt fart. Det har imidlertid blitt brukt ulike begreper på å beskrive konseptet DL, og det foreligger ikke en felles forståelse av hva det betyr (Currie & Lockett, 2011; Gosling, Bolden & Petrov, 2009; Tian, Risku, Collin & Leadership, 2016). Det er ikke helt tydelig hva som er distribuert, av hvem og om det er aktivt distribuert, eller kun blir oppfattet som distribuert. Det er således ulike varianter av DL og det finnes flere beslektede begreper.

Den empiriske kunnskapen om DL er begrenset (Bolden, 2011; Feng, Hao, Iles & Bown, 2017; Harris, 2007; Spillane, 2006, s. 50). Det meste av arbeidet har fokusert på et leder-pluss aspekt av et distribuert ledelsesperspektiv (Spillane, 2006, s. 50), noe som illustrerer at det er mer enn en person som leder.

Dersom en legger Spillanes (2005, 2006; Spillane, Halverson & Diamond, 2001) teori til grunn, så handler DL først og fremst om lederskapspraksis. Selv om roller, funksjoner, rutiner og strukturer er viktige, så er utgangspunktet lederskapspraksis. Praksisen er distribuert eller strekker seg ut på tvers av organisasjonen og ansatte. Leder-pluss begrepet forklarer at det er flere ansatte i formelle og uformelle roller som tar ansvar for lederskapsaktiviteter, enten individuelt eller kollektivt. Spillane mener at i skolen så er denne praksisen et produkt av en felles interaksjon mellom flere formelle og uformelle ledere, deres følgere samt forhold ved situasjonen (se figur 2-1). Situasjonen konstituerer, det vil si den påvirker og er påvirket av ledernes og følgerenes handlinger.

Rutiner og verktøy, som for eksempel skjema for evaluering av undervisningen ved et universitet, påvirker ikke bare hva ledere gjør, men det bidrar til å lede mer effektivt. Evalueringsskjemaene fjerner noe av den kognitive belastningen ved å gjennomføre

evalueringen. Samtidig er skjemaet både et produkt av lederskapspraksis og et redskap som konstituerer ledelsespraksisen i en gjensidig påvirkning mellom ledere og følgere.



Figur 2-1 Lederskapspraksis (oversatt fra Spillane (2006, s.3))

Fokuset er således handlingen fremfor design, tilstander og struktur. Interaksjonen går over tid og endres gjerne over tid. Den enkelte trekant i figur 2-1. representerer samspillet mellom leder, følger og situasjonen på et gitt tidspunkt. Lederskapspraksis og rutiner, som studieprogramutvalg eller faggruppemøter på et universitet skjer imidlertid flere ganger og utvikler seg over tid. For å understreke viktigheten av tid, er dette illustrert med flere trekanter i rekkefølge i figur 2-1. (Spillane 2006, s 3).

2.4.1 Leder-pluss

Med et DL-perspektiv er ledelsen ved et universitet ikke begrenset til rektors eller universitetsdirektørens kontor. Å lede et universitet krever flere ledere, både administrative og faglige, med nødvendig faglig autoritet (Bleiklie & Frølich, 2014). I tillegg til formelle ledere, er det mange ansatte som tar på seg et ansvar ved å lede driftsoppgaver eller utviklingsprosesser for å realisere ulike handlingsplaner, og for å nå universitetets strategiske mål. De ansatte utøver denne ledelsen individuelt eller sammen i formelle og uformelle team og arbeidsgrupper. Dette kaller Spillane (2006) for leder-pluss aspektet. Forskning i australske og nord-amerikanske skoler viser at lærere, egenhendig eller kollektivt, tar ansvar for lederfunksjoner og rutiner for å kompensere for formelle lederes manglende erfaring og oversikt (Spillane, 2006, s. 32). Man må kunne anta at dette også forekommer i norsk høyere utdanningssektor.

DL er ifølge Spillane (2006) heller ikke bare delegert ledelse innen virksomheten. På et universitet kan det være flere som engasjerer seg i utviklingen som ikke er ansatt ved

institusjonen. Dette kan være individuelle studenter eller studentforeninger og organisasjoner, som på eget initiativ tar et lederansvar for å forbedre eller gi tilbakemeldinger for å påvirke undervisningskvaliteten og studiemiljøet. Studentene vil derfor, avhengig av situasjonen, kunne både opptre som ledere og følgere. Politikere og administrasjonen i en universitetsby tar også ansvar for å påvirke utviklingen av universitetet til det de mener er det beste for institusjonen og kommunen. Kommunen fungerer i disse tilfellene som en ekstern agent som deltar i lederskapsaktiviteter. Når den sammen med studenter og ansatte som også engasjerer seg i lederskapsaktiviteter, blir summen av lederskap mye mer enn det ledere i formelle posisjoner ved universitetet utfører.

Fordeling av lederansvaret mellom formelle og uformelle ledere kan arrangeres på ulike måter. Spillane (2006, s. 38) har observert minst tre modeller i skolen, hvorav den første blir kalt *deling av arbeidskraft* (division of labor). Her fordeler ledergruppen ansvaret for de ulike lederfunksjonene eller rutinene mellom lederposisjonene uten stor grad av overlapp. Den andre er *samarbeidsutførelse* som involverer to eller flere ledere, formelle eller uformelle, som utfører lederskapsfunksjoner eller rutiner i samarbeid. Den tredje modellen er *parallellutførelse* av lederskap hvor flere personer utfører de samme funksjonene eller rutinene, men uten at dette er koordinert mellom aktørene. Når man jobber parallelt er det selvfølgelig en fare for at retningen på ledelsen ikke er den samme, slik at dette medfører konflikter. Men i tilfeller hvor retningen er felles, vil dette kunne forsterke en visjon og øke mulighetene for at følgere aksepterer visjonen (Spillane, 2006, s. 40). Disse tre observerte modellene innebærer større eller mindre grad av interaksjon og gjensidig avhengighet mellom ledere og følgere.

2.4.2 Lederpraksis og situasjonen

I et distribuert lederskapsperspektiv er lederskapspraksisene fordelt på flere ledere. Hva en leder gjør påvirker og påvirkes av andre ledere. I denne forståelsen er lederskap et system av integrerte praksiser som er mer enn summen av handlingene til hver enkelt leder. Å ta et distribuert perspektiv innebærer å undersøke hvordan lederskapspraksisen er utformet i interaksjonen mellom handlingene til disse lederne (Spillane, 2006, s. 16).

Interaksjonen går over tid og er samtidig påvirket av situasjonen. Situasjonen er et vev av ulike verktøy, organisasjonsstrukturer, rutiner, bemanningens kompetanse, tidligere bestemt arbeidsdeling, språk, kultur, politiske omgivelser og andre forhold. Situasjonen vil derfor være kritisk. Den kan begrense handlingsrommet eller gjøre lederpraksisen lettere. Situasjonen er således ikke bare en kontekst som påvirker praksisen, men er et konstituerende element (Spillane et al., 2001).

I de tilfellene hvor det er gjensidig avhengighet mellom praksisen til de som tar ansvar for lederskapsaktiviteter, foreslår Spillane (2005; 2006, s. 60) tre dimensjoner av DL:

Samarbeidende distribusjon karakteriserer lederpraksis som er strukket utover praksisen til to eller flere ledere, og hvor individer utfyller hverandre og etablerer gjensidig avhengighet mellom handlingene på samme sted og tid (Spillane, 2006, s. 61). Et bilde på denne praksisen kan være et møte i et studieprogramutvalg ved et universitet, hvor prodekan for utdanning og studieprogramledere, studenter og ansatte ved et fakultet drøfter kvalitetsutviklingen i et av studieprogrammene. Studieprogramutvalget er i dette tilfellet en lederskapsrutine ved det aktuelle fakultet. Møtedeltakerne har flere felles mål, som at det skal være høy relevans i læringsutbytte på emne (kurs) og studieprogramnivå, og at studentene opplever klar sammenheng mellom vurderingsformer, undervisning, læringsaktiviteter og det beskrevne læringsutbytte. I en diskusjon om evaluering- og undervisningsmetoder for det aktuelle programmet vil gjerne studieprogramleder og faglærere fokusere på de større linjene, mens studentene er mer opptatt av utførelse og detaljer. Deltakerne vil således dra veksel på hverandres erfaringer og påvirke de andre deltakerne i møtet med ulike synspunkter og innspill for å nå felles mål.

Kollektiv distribusjon karakteriserer lederskapspraksisen som er strukket ut over praksisen til to eller flere ledere som arbeider separat, ikke på samme sted eller tid, men likevel gjensidig avhengig (Spillane, 2006, s. 64). Dette kan illustreres med en rutinemessig evaluering av undervisningen ved et universitet, som kan foregå ved at emneansvarlig (kursansvarlig) sender ut evalueringsskjema til alle studentene. Disse legges til grunn for en dialog mellom studenttillitsvalgt og emneansvarlig for ulike forhold ved emnene som må forbedres og forhold som bør videreføres. Studieprogramleder inviterer til halvårlig dialogmøte mellom emneansvarlige og studenttillitsvalgte på emnenivå, basert på de emneevalueringer som er gjennomført. Dialog om status fra emneevaluering og kontinuerlig forbedring blir også tema i utviklingssamtalene mellom instituttleder og emneansvarlig. Kunnskaper og erfaringer fra emneevalueringene og dialogene i enhetene er samtidig et tema i institusjonsledelsens styringssamtaler med fakultetene. Praksisene til de ulike lederne er her gjensidig avhengig av hverandre, men foregår separat.

Koordinert distribusjon karakteriserer lederpraksis som involverer ledere som, i felleskap eller separat, samarbeider om å ivareta flere aktiviteter som må utføres i en gitt rekkefølge for å utføre en aktuell lederskapsrutine (Spillane, 2006, s. 66). Et eksempel på en slik lederpraksis er utvikling av et nytt studieprogram ved et universitet. Dette kan foregå etter en gitt prosess,

med flere steg i bestemt rekkefølge og etter en tidsplan som skal sikre at studiene blir utviklet i samsvar med gjeldende forskrift og retningslinjer. Prosessen kan begynne med at dekanen ved et fakultet vurderer og gir utredningstillatelse til en søknad om et nytt studium. De som utvikler studiet skriver studieplanene og har ansvaret for at alle krav til akkreditering av studier følges, og de foretar nødvendige faglige og pedagogiske vurderinger. En sakkyndig komite sammensatt av to fagfeller ved en annen institusjon vurderer studieplanen og gir sin vurdering av denne til dekanen. Dersom dekanen, på bakgrunn av utviklingsarbeidet og vurdering av sakkyndig komite, vurderer søknaden til å være i samsvar med krav til akkreditering og fakultetets strategi, kan dekanen sende søknad om akkreditering av nytt studieprogram til utdanningsdirektøren som forbereder saken for universitetets utdanningsutvalg. Her blir saken vurdert og diskutert av utdanningsutvalgets medlemmer. Dersom de fatter et vedtak om akkreditering, og gir råd til universitetsstyret om etablering av studiet, legger universitetsdirektøren saken frem for universitetsstyret som tar stilling til om studiet skal etableres og lyses ut. Som vist involverer prosessen flere avhengige ledere og komponenter som må utføres i en gitt rekkefølge og tidsplan for å gjennomføre lederskapsrutinen.

De ovenstående tre typer distribuering av ledelse er ikke gjensidig utelukkende og en lederskapsrutine kan bestå av mer enn en type. De sammenfaller godt med Gronn (2002) sin klassifisering av DL (Currie & Lockett, 2011), hvor det forutsettes «concertive action» og «conjoint agency».

2.4.3 «Concertive action» og «conjoint agency»

I motsetning til den individualistiske ledelsesforståelsen hvor en fokuserer på én individuell leder innebærer en distribuert ledelsesforståelse også for Gronn (2002) en aggregert ledelse i en organisasjon. Ledelsen er fordelt mellom få, mange eller alle de ansatte. Dersom man som ovenfor også ser på DL som en interaksjon mellom ledere fremfor summen av individuelle handlinger, foreslår Gronn (2002) «concertive action» og «conjoint agency» som to dimensjoner på DL.

«Concertive action» (spontant organisert samarbeid²) inneholder minst tre handlingsmønstre (Gronn, 2002): Det første er *spontant samarbeid* innen en organisasjon, hvor ledere med ulike ferdigheter, erfaring og stillinger forener seg og organiserer et samarbeid om en oppgave for deretter å løse seg opp igjen. Den andre er *intuitive arbeidsrelasjoner* og innebærer en felles

² *Spontant organisert samarbeid* er min oversettelse av Gronn (2002) sitt begrep «concertive action». I resten av teksten bruker jeg min norske oversettelse med det engelske begrepet i parentes som lesehjelp.

rolle som oppstår ved at to eller flere medlemmer i organisasjonen intuitivt utvikler nære arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse. I slike relasjoner er den gjensidige påvirkningen i stor grad avhengig av hvor mye de stoler på hverandre (Gabarro sitert i Gronn, 2002). Det tredje mønsteret er *institusjonaliserte praksiser*, som innebærer at det nære samarbeidet blir institusjonalisert over tid i formelle strukturer. Det kan være profesjonelle hierarkier hvor leder blir først blant likemenn og det oppstår institusjonaliserte tilpassede lederstrukturer, slik som en komité. Eksempelvis kan et universitet som har delt ledelse mellom faglig og administrativ virksomhet etter hvert etablere og formalisere en ledergruppe med rektor, prorektor(er) og utvalgte direktører som universitetets øverste ledergruppe.

«*Conjoint agency*» (felles hensikt³) handler om retningen på ledelsen. Den relateres til tilpassing og synkronisering av handlingene, slik at dette fører til mellommenneskelige synergier og gjensidig påvirkning (Gronn, 2002). De som påtar seg lederroller tilpasser handlingene på tvers av individer i forhold til sine egne planer, hensynet til deres likemenn og følelsen av felleskap. Dette fører til at en får følelsen av å tilhøre en gruppe og åpner seg selv opp for å la seg påvirke og påvirke kollegaers atferd og intensjoner. Det oppstår en gjensidighet i påvirkningen som innebærer at man påvirker hverandre, og over tid, som en akkumulerende effekt, igjen lar seg påvirke av de man har påvirket (Gronn, 2002).

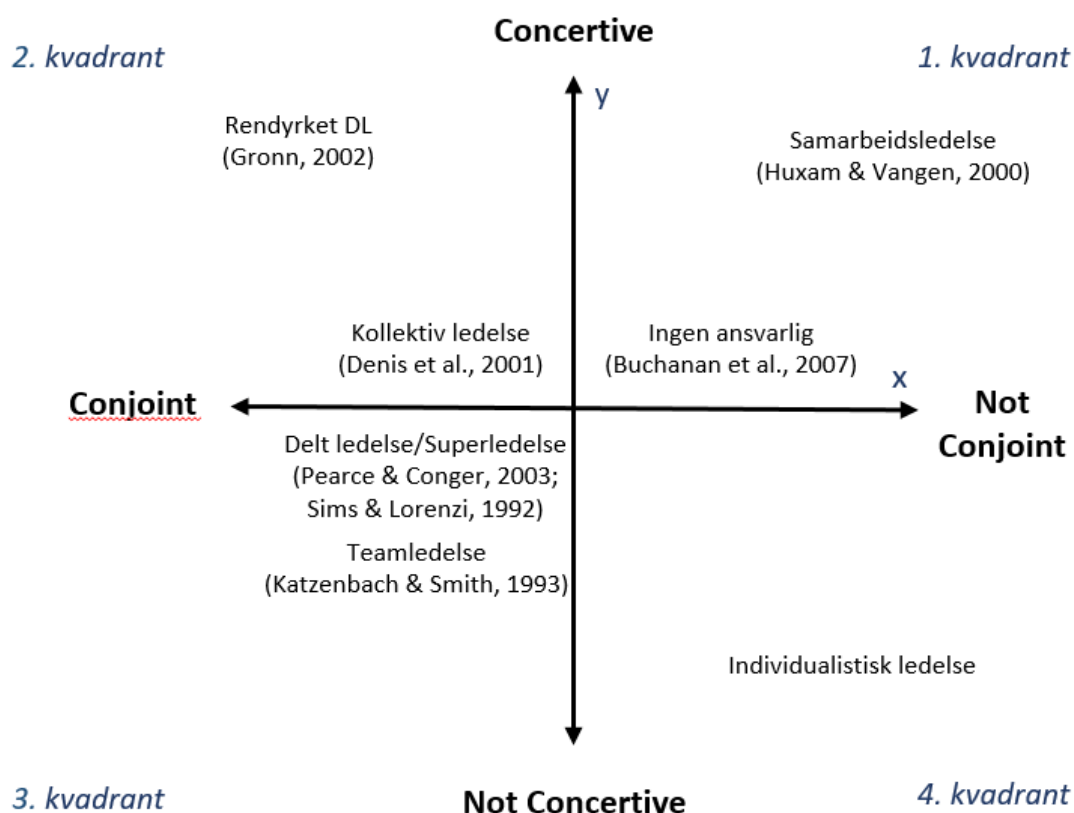
Currie og Lockett (2011) argumenterer for at DL krever både spontant organisert samarbeid (*concertive action*) og felles hensikt (*conjoint agency*). Spontant organisert samarbeid (*concertive action*) uten felles hensikt (*conjoint agency*) kan resultere i sprikende retninger på ledelsen fordi ledelsen hverken er synkronisert og tilpasset på tvers av individene, eller at de er gjensidig påvirket av hverandre. Tilsvarende så vil felles hensikt (*conjoint agency*) uten spontant organisert samarbeid (*concertive action*) kunne resultere i aggregert ledelse i samme retning, men vil ikke skape de ønskede synergiene og gjensidig påvirkning en vil oppnå gjennom en rendyrket DL (Currie & Lockett, 2011).

2.5 Modell for varianter av distribuert ledelse (DL)

Currie og Lockett (2011) har utarbeidet en modell med beslektede begrep av DL (figur 2-2). Modellen er basert på Gronns (2002) dimensjoner av spontant organisert samarbeid (*concertive action*) og felles hensikt (*conjoint agency*) på henholdsvis y- og x-aksen, hvor den mest

³ *Felles hensikt* er min egen oversettelse av Gronn (2002) sitt begrep «*conjoint agency*». I resten av teksten bruker jeg min norske oversettelse med det engelske begrepet i parentes som lesehjelp.

rendyrkede formen for DL etter Gronn sine begreper er plassert øverst til venstre. Individualistisk (heroisk) ledelse er plassert nederst til høyre.



Figur 2-2 Spektrum av distribuert ledelsesvarianter (oversatt fra Currie & Lockett (2011))⁴

Superledelse, teamledelse og kollektiv ledelse er begreper som ligger innenfor en bredere forståelse av *delt ledelse* (Currie & Lockett, 2011). Disse begrepene er beslektede begrep til DL, men kan ikke alltid ses på som direkte synonymmer. For eksempel må ikke teamledelse nødvendigvis innebære distribuert ledelestilnærming i forståelsen av at ledelse er en interaksjon mellom ledere, følgere og situasjonen deres (Spillane, 2005). I den videre beskrivelsen vil likevel *delt ledelse* forstås i samsvar med DL med hensyn til at det fokuseres på situasjonen, og at ledelse innebærer en interaksjon mellom ledere, følgere og situasjonen deres.

Pearce og Conger (2003, s. 1) definerer *delt ledelse* som en dynamisk, interaktiv påvirkningsprosess mellom individer hvor formålet er å lede hverandre til å oppnå en gruppe og/eller organisasjon sine mål. I ulike modeller for delt ledelse legges det vekt på *hvem* som er

⁴ Jeg har navngitt akser og kvadranter for å forenkle henvisningen i teksten.

i ledelse og *hvor*. Dette gjøres ved å fokusere på nødvendigheten av å distribuere oppgaver og ansvar for ledelse opp og ned og på tvers i hierarkiet, fremfor å fokusere på lederegenskapene og ferdigheter til seniorledere (Fletcher & Käufer, 2003). Man legger også vekt på *hva* i ledelse ved å beskrive ledelse som en sosial prosess som oppstår ved sosiale interaksjoner. Fremfor å fokusere på den formelle lederens effekt på følgere, blir følgere forstått som medspillere som påvirker og skaper ledelse. Samtidig legger en vekt på *hvordan* ved å fokusere på evner og ferdigheter som kreves for å skape betingelser der kollektiv læring er mulig (Fletcher & Käufer, 2003).

I samme grenseområde som *delt ledelse* finner vi begrepet *teamledelse*. Katzenbach og Smith (1993, s. 45) definerer et team som en mindre gruppe mennesker med komplementære ferdigheter som gjensidig forplikter seg til en felles hensikt, prestasjonsmål og tilnærming og som holder hverandre ansvarlig for dette. Teamorganisering er et av mange ledelseskonsepter og er et virkemiddel for å skape høyprestasjonsorganisasjoner. For at teamet skal lykkes legges det stor vekt på teamets autonomi og medlemmenes selvledelse (Mikkelsen, 2016, s. 116). *Teamledelse* er således en prosess hvor leders rolle, i tillegg til å selv arbeide, er å være en som utvikler lederskap og muligheter for de andre ved å klargjøre hensikten og målet, bygge engasjement, forpliktelse og selvtillit, forsterke teamets felles ferdigheter og kompetanse og fjerne eksterne hindringer for at dette kan skje (Katzenbach & Smith, 1993, s. 131)

I samme retning som *delt ledelse* finner man også konseptet *superledelse* som innebærer å lede andre til å lede seg selv. «Superledere skaper superfølgere som er dyktige selvledere» (Sims & Lorenzi, 1992, s. 295). Dette betyr å utvikle kapasitet i andre, slik at de ikke er avhengige av at det er formelle ledere som skal stimulere til egen vekst og motivasjon. Både superledelse, teamledelse og delt ledelse fremhever at lederskap strekker seg utover de formelle lederne. For å medvirke til dette kreves organisasjonsforståelse og sosial påvirkning fra seniorledere (Hosking sitert i Currie & Lockett, 2011).

Felles for ovenstående tilnærminger er at det finnes en grad av organisering for DL som drives av formelle ledere i et ledelseshierarki, og at forfatterne anerkjenner at gjennomføringen av DL krever en ovenfra og ned aktivitet (Currie & Lockett, 2011). Følgelig skiller denne oppfatningen seg noe fra Gronns (2002) dimensjon på DL med hensyn til organisering og felles mål, siden spontant organisert samarbeid (concertive action) og den gjensidige påvirkning mot felles mål (conjoint agency), kan bli hemmet av en mer hierarkisk organisering av lederrollene (Currie & Lockett, 2011). Currie og Lockett (2011) anerkjenner at dette likevel kan utvikles over tid og plasserer derfor delt ledelse, teamledelse og superledelse inn mot midten av aksene (figur 2-2),

men i 3. kvadrant for å understøtte det relative fraværet av spontant organisert samarbeid (concertive action).

Denis, Lamothe og Langley (2001) studerer i sin artikkel hvordan man kan styre strategiske endringer i pluralistiske organisasjoner (helsesektoren). Eksempelet som blir brukt er et sykehus i Québec hvor det var en eksplisitt todelt ledelse, tilsvarende som ved flere høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Dette er organisasjoner hvor ingen har formell autoritet over alle andre (delt ledelse)⁵ og lederskapet er i flere ulike roller. Ledelsen er også sterkt påvirket av interne og eksterne krefter, slik som andre ledere, andre profesjoner, politikere og statlige myndigheter. Tatt i betraktning at det her er begrensede muligheter for én individuell leder å gjennomføre strategiske endringer, foreslår Denis et al. (2001) at det etableres en *kollektiv ledelse* der de ulike lederne spiller distinkte, men tette og komplementære roller med ulike ferdigheter, ekspertise og kilder for påvirkning og legitimitet. Currie og Lockett (2011) mener at denne formen for kollektiv ledelse inneholder både spontant organisert samarbeid (concertive action) og felles hensikt (conjoint agency), men i mindre utstrekning enn det Gronn (2002) foreslår i sin reneste form for DL. Kollektiv ledelse plasseres derfor i 2. kvadrant, men nærmere midten av aksene (figur 2-2.).

Andre forfattere legger ifølge Currie og Lockett (2011) vekt på at DL heller er et relativt nedentil og opp fenomen, og karakteriseres DL som *ingen ansvarlig* (Buchanan et al., 2007) eller som *samarbeidsledelse* (Huxham & Vangen, 2000).

Buchanan et al. (2007) illustrerer i sin artikkel hvordan distribuerte endringsagenter kan implementere komplekse organisatoriske endringer i fraværet av formelle handlingsplaner, roller og struktur. De tre sykehusene som ble undersøkt var utsatt for nasjonal målstyring og stor oppmerksomhet i media med forventninger om kortere ventetid ved diagnostisering og behandling av prostatakreft. Ved det sykehuset som i størst grad lyktes, ga toppledelsen tydelig signaler om at dette var et prioritert område og oppmuntret til en innovasjonskultur hvor de kliniske teamene fikk stor grad av autonomi. Det ble ikke ansatt prosjektkoordinatører, men alle som ønsket å ta et ansvar fikk en mulighet til dette. Samtidig var de ansatte involvert i tverrfaglige nettverk som sørget for ulike diskusjonsfora og støtte for å bedre tjenestene. Buchanan et al. (2007) foreslår at endringsprosessen hadde nytte av å være spredt, flytende, migrerende og påvirkelig, snarere enn veldefinert, planlagt og stedbundet. De lanserer derfor

⁵ Ved valgt rektor er direktøren den øverste leder for den samlede administrative virksomhet ved institusjonene, jfr. Universitets- og høyskoleloven §10-3 (2).

en forståelse for distribuert ledelse som «ingen ansvarlig». Currie og Lockett (2011) plasserer denne varianten over x-aksen ettersom den i stor grad støtter spontant organisert samarbeid (concertive action). Siden denne tilnærmingen fort kan motarbeide felles hensikt (conjoint agency), i den grad ledelsespåvirkningen blir for fragmentert blant utallige personer som forsøker å være endringsagenter med ulike mål, plasseres *ingen ansvarlig* i 1. kvadrant til høyre for y-aksen.

Huxam og Vangen (2000) studerer i sin artikkel samarbeid mellom organisasjoner og presenterer ideen om *samarbeidsledelse*, hvor de i likhet med Spillane (2005, 2006) ser på ledelse som mer enn handlingene til identifiserte ledere. De vektlegger også det som oppstår gjennom strukturer og prosesser (og verktøy) som inngår og muliggjør samarbeidet. De argumenter med at strukturer, prosesser, prioriteringer og makt i ulike organisasjoner ofte er utenfor kontrollen til de som faktiske samarbeider, men kontrolleres for eksempel av politikere og beslutningstakere i de aktuelle organisasjonene. Dermed oppstår det en samarbeidstregghet eller motstand som står i kontrast til målsetningen og fordelene med samarbeidet. Disse lederskapsaktivitetene har likevel en klar effekt på resultatet av samarbeidet, samtidig som resultatet av samarbeidet ofte ikke blir det som var intensjonen (Huxham & Vangen, 2000). I slike tilfeller er det vanskelig å oppnå en felles hensikt (conjoint agency) (Currie & Lockett, 2011). Av denne grunnen plasseres *samarbeidsledelse* øverst til høyre i 1. kvadrant i figur 2-2. Dette understreker større grad av spontant samarbeid, men mindre felles retning i forhold til *ingen ansvarlig* på grunn av den nevnte tregheten i samarbeidet (Currie & Lockett, 2011).

Currie og Locketts (2011) modell for ulike varianter av distribuert ledelse (figur 2-2) vil bli brukt som et analytisk rammeverk for å beskrive hvordan utdanningsledelse foregår.

2.6 Empiri og kritikk av distribuert ledelse

Bolden, Petrov og Gosling (2009) og Gosling et al. (2009) mener begrepet distribuert ledelse retter oppmerksomhet mot det store antallet av formelle og uformelle ledere som er involvert i lederskap innen høyere utdanning, og viktigheten av de organisatoriske prosessene for å påvirke disse aktørene. Samtidig mener de at DL har en begrenset verdi som en analytisk heuristikk. Dette begrunnes blant annet med at DL kamuflerer den store konsentrasjonen av påvirkningskraft til de personene som har kontroll over budsjettene (Gosling et al., 2009). Samtidig mener disse forfatterne at DL har en rekke retoriske egenskaper som gir betydelige bidrag til hvordan lederskap utføres i sektorer som høyere utdanning. Bolden (2011) forslår at DLs mest sentrale bidrag ikke synes å være en erstatning for andre ledelsesbegrep, som for

eksempel delt ledelse, kollektiv ledelse og samarbeidsledelse, men heller muliggjør en anerkjennelse av en rekke former for ledelse på en mer integrert og systematisk måte.

En metaanalyse av distribuert ledelse fra 2002 til 2013 (Tian et al., 2016) finner at den største ulempen ved forskningen på temaet er at det fremdeles mangler en universell definisjon av DL. Analysen bygger på en tidligere analyse av Bennett, Wise, Woods og Harvey (2003) og vurderte et utvalg artikler i fagfellevurderte tidsskrift og bokkapitlene om DL i grunn- og videregående skole, hvorav 85 fokuserte på konseptualisering av DL og 53 på anvendelse av DL. Analysen konkluderer med at de på en tilfredsstillende måte verken klarer å fylle behovet for empirisk evidens på praksis og effekt av DL, eller behovet for en konsensus om hva DL er. Harris og DeFlaminis (2016) mener en slik påstand er å ta munnen for full, ettersom de mener Tian et al. ved å kun analysere artikler i åtte vitenskapelige tidsskrift neglisjerer mange empiriske og praktiske forskningsrapporter om DL, spesielt fra Europa, USA og Asia. Harris og DeFlaminis (2016) viser spesielt til et stort longitudinelt forskningsprosjekt på skoler i USA; Distributed Leadership Project (DeFlaminis, 2009, 2011, 2013). Evalueringene av prosjektet underbygger den positive effekten av DL på lederskapspraksisen, og at det ga økt kapasitet til forbedring av undervisningen. Blant annet ble lederteamene mer effektive enn sammenlignbare skoler. Lærere utviklet også lederskapskapasitet og påtok seg lederroller blant kollegaer og i team, hvor de jobbet strategisk mot et felles pedagogiske mål (Abdul-Jabbar, 2013; Supovitz & Riggan, 2012; Yoak, 2013).

Det er således en pågående diskusjon om det foreligger tilfredsstillende empirisk evidens på praksis og effekt av DL. Samtidig har DL utviklet seg til å bli et viktig rammeverk i nyere studier om ledelse i utdannings- og helsesektoren (se for eksempel Best et al., 2012; Diamond & Spillane, 2016; Günzel-Jensen, Jain & Kjeldsen, 2018; Hawkes, Johansson & McSweeney, 2017; Jonasson, Kjeldsen & Ovesen, 2018; Jones & Harvey, 2017; Nzinga, McGivern & English, 2018). I den hittil største bibliometriske analysen av forskningslitteratur innen utdanningsadministrasjon (Wang & Bowers, 2016) rangeres Spillane sin bok om distribuert ledelse (2006) som den sjette mest siterte litteraturen innenfor feltet i perioden 2009 - 2013. Artikkelen «Distributed leadership» (Spillane, 2005) har i Scopus article metrics 186 siteringer i perioden 2005 – 2018, med et foreløpig høydepunkt på 31 siteringer i 2015 (Scopus, 2019).

2.7 Perspektiver på utdanningsledelse i høyere utdanning

Som nevnt i introduksjonen (kap. 1), kan studieprogrammene i gradsstrukturen som fulgte av kvalitetsreformen (KUF, 2001), være relativt fragmenterte og satt sammen fra en mer eller

mindre selektiv utplukking av emner i ulike disipliner og fagfelt. Fordi programmene ofte inneholder et relativt stort spenn av emner, er det ofte mangel på indre sammenheng mellom de ulike fagene i utdanningen (Hatlevik, 2014). Dette underbygges av en kartlegging foretatt av NOKUT på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Sørskår, 2015). Kartleggingen viser at over halvparten av læringsutbyttebeskrivelsene i studieprogrammene ved norske universiteter og høyskoler ikke er i samsvar med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring. Det rapporteres at det har vært en utfordring å skape engasjement blant de faglige ansatte, og at ledelsesforankring kombinert med forankring i fagmiljøene er essensielt for å få til vellykkede læringsutbyttebeskrivelser og indre sammenheng mellom emner og studieprogram (Sørskår, 2015). Det nasjonale svaret på utfordringen synes å være utdanningsledelse, hvor det på instituttnivå motiveres til fagfellesskap, der kollegaer samarbeider om å utvikle studieprogrammene og undervisningen, og en god studieprogramledelse skaper en sammenheng i studieprogrammet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Solbrekke og Stensaker (2016) har utviklet to perspektiver som eksemplifiserer ulike dimensjoner ved utdanningsledelse og hvordan ledelsen kan stimulere til fagfellesskap og ansattes engasjement for undervisning i høyere utdanning. *Det strukturelle* perspektivet fokuserer på å etablere gode rutiner og organisatorisk forutsigbarhet rundt studieprogrammene. Dette innebærer fungerende evalueringssystemer av undervisningen, belønning og merittering av lærere som lykkes med sin undervisning og å skape forutsigbarhet for lærere og studenter når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det andre perspektivet, som kalles *det kulturelle*, handler om å etablere en felles visjon for studieprogrammet og en følelse av fellesskap for faget for å stimulere til felles ansvar for studieprogrammet som helhet. Typiske verktøy kan for eksempel være utvikling av en spesifikk undervisnings- og læringspraksis for studieprogrammet, eller inkludering av studentene i utviklingen av programmet. De viser til at når utdanningsledere greier å involvere studenter og ansatte i prosessen med å formulere en felles retning for programmet, så utløses også et sterkere felles engasjement (Solbrekke & Sugrue, 2014). Solbrekke og Stensaker (2016) mener at for analytiske formål kan disse to perspektivene på utdanningsledelse være nyttig for å skape innsikt i et mangfoldig og lite oversiktlig forskningsfelt. De skriver videre at utdanningsledere, som utvikler en bevissthet om og evner å ta i bruk og justere de kulturelle verktøy og strukturer som finnes, vil kunne bidra til å bøte på det manglende felles engasjementet for studieprogrammene.

3 Forskningsmetode og materiell

3.1 Case og kontekst

Etter flere fusjoner av statlige høyskoler og universiteter som følge av strukturreformen (Kunnskapsdepartementet, 2015), er Universitetet i Stavanger (UiS) det nest minste av 10 universiteter i Norge. I høstsemesteret 2018 var det 11807 registrerte studenter ved UiS. Dette utgjør 6,4% av registrerte studenter ved de 10 universitetene. Undervisningsvirksomheten er organisert i seks fakulteter med 13 institutter. I tillegg består den faglige virksomheten av Arkeologisk museum og et titalls forsknings- og kompetansesentre.

En konsekvens av de senere års reformer er at norsk høyere utdanning er blitt mer integrert i den statlige styringen av offentlig sektor, og den styres i dag på måter som kan gjenkjennes i andre deler av sektoren (Bleiklie & Frølich, 2014, s. 43). Regjeringen har siden før etablering av Universitets- og høyskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) hatt ambisjoner om en mer enhetlig og bedriftsorientert styring av institusjonene (Bleiklie & Frølich, 2014, s. 46). Ettersom loven åpner opp for ulike modeller, er det likevel stor variasjon i styrings og ledelsesformer. Man finner alle tenkelige former for ansatt eller valgt ledelse på institusjons-, avdelings- og instituttnivå (Bleiklie & Frølich, 2014, s. 47), samt enhetlig eller delt ledelse mellom faglig og administrativ virksomhet. Det er samtidig lite som tyder på at høyere utdanningsinstitusjoner i Norge er blitt mer organisatorisk eller faglig like, som følge av standardiserte akkrediteringskriterier for å bli godkjent av NOKUT (Bleiklie & Frølich, 2014, s. 45). Det er således vanskelig å finne et case som representerer et tverrsnitt av fag samt styring- og ledelsesformer i høyere utdanning i Norge. UiS representerer likevel en utdanningsinstitusjonen med relativt stor bredde av profesjons- og disiplinstudier, og er følgelig et relevant case for undersøkelsen.

Den nye Studietilsynsforskriften fra 2017 følger opp regjeringens føringer i kvalitetsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskriften gir krav om at alle studieprogram i høyere utdanning skal ha en tydelig faglig ledelse med et definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet (Studietilsynsforskriften, 2017, § 2-3 (3)). Ved UiS vedtok derfor styret i sak US 44/17 (UiS, 2017) at «alle studieprogrammer skal ha en studieprogramleder med ansvar for løpende koordinering, kvalitetssikring og -utvikling av studiet».

De nye studieprogramlederne ved UiS ble oppnevnt i løpet av våren 2018, og har fått en omfattende funksjonsbeskrivelse. De skal utvikle studieprogrammene, sørge for at det

kontinuerlige arbeidet med kvalitetssikring og -utvikling av studiet utføres i tråd med gjeldende retningslinjer og følge opp saker som oppstår underveis. Føringerne fra styret er likevel at den formelle utdanningsledelsen og ansvaret for et studium fremdeles ligger i linjen hos de faglige enhetslederne i fakultetet, dvs. dekan og institutt-/avdelingsleder. Utdanningsledelse skal således ivaretas av hele linjen, slik at dekan og institutt-/avdelingsleder ikke kan delegere seg bort fra ansvaret. Studieprogramledere vil heller ikke ha formelt ansvar for studieprogrammene, budsjett- eller personalansvar. Samtidig kan linjeledere, som ikke har kapasitet til å utøve tilstrekkelig tydelig og operativ faglig ledelse av studieprogrammene, ivareta dette gjennom en eller flere studieprogramledere ved enheten, jfr. styresak US 44/17 (UiS, 2017). I tillegg har alle fakultetene en prodekan for utdanning som er dekanens nærmeste rådgiver i utdanningsfaglige spørsmål og som inngår i fakultetets ledergruppe. Prodekanene skal ifølge funksjonsbeskrivelsen koordinere faglige aktiviteter på området og bidra til høy kvalitet i undervisnings- og læringsmiljøaktiviteter. Dette tyder på at det er knyttet usikkerhet til forståelsen av utdanningsledelse, studieprogramledelse og rollen som studieprogramleder.

De nye studieprogramlederne og prodekanene har i løpet høsten 2018 og våren 2019 deltatt på et internt opplæringsprogram i regi av universitetets HR-avdeling og utdanningsavdeling. Målet for opplæringen har vært å gi opplæring i faglig strategisk ledelse. Det er blitt arrangert seks halvdagssamlinger, hvor hovedtemaene har vært forventninger og oppgaver til studieprogramledere, dilemmaer deltakerne møter, egne erfaringer, vurderingsformer, kvalitetssystem og internasjonalisering. Ledelsesteori, mestring av ledelse og hva ledelse kan være som rolle, aktivitet eller ferdighet har ikke vært et tema i programmet.

Samtidig har UiS i de siste to årene arbeidet med revisjon av eksisterende kvalitetssystem for utdanningsvirksomheten, som i henhold til Universitets- og høyskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) skal sikre og videreutvikle kvaliteten i de utdanningene som tilbys. Etter lovens krav skal studentevalueringer også inngå i det nye systemet. Arbeidet med kvalitetssystemet bygger på nasjonale og internasjonale standarder, og de forventninger og krav som omgivelsene og studentene gir uttrykk for i styrende dokumenter. Det reviderte kvalitetssystemet har vært på intern høring i institusjonen, med høringsfrist 1. mars 2019. Det er en målsetting å vedta det reviderte kvalitetssystemet innen juni 2019 og implementere systemet høsten 2019.

Kvalitetsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2017) retter også mye oppmerksomhet på merittering av pedagogisk kompetanse. Slik kompetanse skal være meritterende for vitenskapelig ansatte tilsvarende forskningskompetanse. Meritteringssystemer skal stimulere til

økt undervisningsinnsats og det forventes at alle universiteter og høyskoler skal, alene eller sammen med andre, etablere meritteringsordninger innen våren 2019. Styret ved UiS vedtok derfor, den 05.10.17 (US 71/17), en plan om å utvikle den utdanningsfaglige kompetansen ved institusjonen i sammenheng med en helhetlig rekrutterings- og karrieropolitikk. I planen inngår blant annet utvikling av et meritteringssystem for undervisning. Det foreligger nå en rapport fra en arbeidsgruppe med forslag til et progresjonsorientert kvalifiseringssystem for undervisning som inkluderer kollegaveiledning, fagfellevurderinger og en meritteringsordning (UiS, 2018). Rapporten har vært på intern høring i institusjonen med frist 29.09.18, og skal etter planen behandles i styret ved UiS i juni 2019.

UiS arbeider således med å etablere funksjoner og systemer for utdanningsledelse. Spørsmålene som da må stilles er: Hvordan utfører universitetet utdanningsledelse under disse rammene? Og hvordan erfarer de som tar ansvar for lederfunksjoner denne ledelsen?

3.2 Forskningsdesign

Undersøkelsen jeg har gjennomført konsentrerer seg om utdanningsledelse. Den ses i lys av teori om distribuert ledelse, hvor ledelse kan være fordelt på noen få, mange eller alle. Det kan arrangeres på ulike måter.

De tre hovedtilnærmingene i forskning er enten deduktiv, induktiv eller abduktiv (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). Siden det teoretiske perspektivet i studien er distribuert ledelse (Gronn, 2002; Spillane, 2006), og vi allerede har noen antagelser om fenomenet utdanningsledelse, så er min tilnærming abduktiv. I stedet for å gå fra teori til data (som i deduksjon) eller fra data til teori (som i induksjon), beveger jeg meg frem og tilbake. I realiteten kombinerer jeg deduksjon og induksjon (Suddaby, referert i Saunders et al., 2012, s. 147). Dette innebærer at innsamlede data blir brukt til å utforske fenomenet utdanningsledelse, identifisere tema og mønstre, og lokalisere dette i tråd med det teoretiske perspektivet og det analytiske rammeverket til Currie og Lockett (2011).

Studien vil samtidig være eksplorerende. Eksplorerende forskning benyttes der hensikten primært er å utforske et lite forstått fenomen. Formålet blir da å kunne stille mer presise spørsmål til fremtidig forskning (Neuman, 2013, s. 38; Saunders et al., 2012, s. 171). Den eksplorerende tilnærmingen er som regel kvalitativ, og vil ikke gi presise svar til en forskningshypotese. Den adresserer derimot det aktuelle «hva»-spørsmålet: Hva kjennetegner utdanningsledelse ved et norsk universitet?

Det er et utall av metodiske tilnæringer i et kvalitativt forskningsdesign. For å utforske fenomenet utdanningsledelse vil jeg undersøke hvordan ledere (med og uten personalansvar) opplever fenomenet utdanningsledelse, både de subjektive opplevelsene og de objektive erfaringene av hva som skjer. Jeg har valgt å tilnærme meg dette med en fenomenologisk metode, som innebærer en beskrivelse av en felles mening for flere individer og deres opplevde erfaring med et fenomen (Creswell & Poth, 2018, s. 75). Den fenomenologisk tilnærmingen vil således fokusere på å beskrive hva alle deltakerne har til felles, når de erfarer og utøver fenomenet utdanningsledelse.

3.3 Innsamling av data og informanter

I fenomenologisk forskning anbefales det å intervju et utvalg på 5-25 personer som har erfart fenomenet (Polkinghorne sitert i Creswell & Poth, 2018, s. 79). Jeg har valgt å gjøre dybdeintervju av ulike personer som har roller som utfører lederoppgaver på fakultetsnivå. Dette er ansatte med og uten personalansvar samt studenter, som på ulikt vis er knyttet til faglig utvikling og gjennomføring av studieprogrammene. Informantene representerer to fakultet ved UiS. Dette innebærer til sammen to dekaner, to prodekaner for utdanning, to instituttledere, fire studieprogramledere, to emneansvarlige og to studenttillitsvalgte på fakultets- og instituttnivå (N=14). Aktuelle studieprogramledere er samtidig emneansvarlig for ett eller flere emner de selv underviser i.

Universitetets utdanningsvirksomhet har også en stor administrativ komponent. Studentene skal tas opp, de skal ha veiledning om valgmuligheter, de skal avlegge eksamen, noen skal reise på utveksling og de har klagerett. Det finnes et betydelig regelsett og forskrifter som regulerer etablering og gjennomføring av studieprogrammene. Graden av administrativ støtte kan derfor tenkes å ha ulik betydning for utdanningsledelse (Aamodt et al., 2016). Jeg har likevel ikke inkludert saksbehandlere, kontorsjefer og direktører i utvalget, ettersom disse ikke har en faglig lederfunksjon.

Etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 7.3), ble informantene kontaktet med spørsmål om å delta. Det ble utført et semistrukturert dybdeintervju av disse i perioden 17.01.19 – 27.02.19. Til hjelp for dette arbeidet utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 7.2). Intervjuene varte fra 50-90 minutter og samtalene ble tatt opp digitalt. Opptakene ble deretter transkribert ordrett (verbatim) til tekst av undertegnede. Denne delen av datagrunnlaget utgjør ca. 250 sider tekst (103 945 ord).

Ved bruk av en fenomenologisk metode anbefales det av Moustakas (sitert i Creswell & Poth, 2018, s. 79) å stille deltakerne åpne og generelle spørsmål om deltakernes erfaringer med fenomenet som undersøkes, samt hvilken kontekst og situasjon som typisk har påvirket deres erfaringer med fenomenet. Det kan også stilles andre åpne spørsmål, men spesielt disse to spørsmålene fokuserer på å innhente data som vil lede til en tekstuell og strukturell beskrivelse av de ulike erfaringene til deltakerne. Dette vil lede til en forståelse av deltakernes felles erfaring med fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 79).

Ettersom utdanningsledelse fremdeles er et relativt nytt fenomen i norsk høyere utdanning, knyttet jeg i første omgang spørsmålet om erfaring med fenomenet til hva deltakerne selv legger i begrepet utdanningsledelse, samt hvilke erfaringer de har med ledelse og lederskapspraksis knyttet til studieprogrammene. Hvilken kontekst og situasjon som typisk har påvirket deres erfaringer med utdanningsledelse er knyttet til spørsmål om utvikling og gjennomføring av studieprogram, kvalitet, samarbeid, kompetanse og ledelse. Intervjuguiden inkluderer også temaene felles hensikt (*conjoint agency*), organisering av samarbeid (*concertive action*), situasjon og fordeling av ansvar.

Teoretisk metning av data i kvalitativ forskning oppnås når man kommer til det punktet at en ikke oppnår mer innsikt og det ikke identifiseres nye temaer (Strauss & Corbin sitert i Bowen, 2008). Etter at 13 av 14 intervjuer var gjennomført, og jeg hadde startet arbeidet med transkribering og den første fasen av analysen, antok jeg å nærme meg dette punktet. Jeg ble likevel i tvil om deltakernes erfaringer med fenomenet ble godt nok belyst gjennom de spørsmålene jeg hadde stilt. Etter mer enn fem uker gikk jeg derfor tilbake til tre av informantene. Jeg ba dem helt fritt fortelle hvordan de opplever og erfarer utdanningsledelse i dag. Disse tre intervjuene ga imidlertid ingen ny kunnskap, og det ble ikke identifisert nye temaer i forhold til allerede innsamlede data. Det 14. intervjuet ble gjennomført med bearbeidet intervjuguide. Det ble heller ikke her identifisert nye temaer.

Foruten de 14 semistrukturerte dybdeintervjuene og de tre andregangsintervjuene, har jeg også vært kjent observatør ved to halvdagseminarer (oktober 2018 og februar 2019) for de omlag 50 studieprogramlederne ved Universitetet i Stavanger. Dette er en del av opplæringsprogrammet for denne gruppen. Mine egne notater fra deltakernes oppsummeringer fra case-oppgaver er en del av datagrunnlaget. Innsamlede og analyserte data inkluderer også utdelte dokumenter og presentasjoner fra studieprogramledere og HR-avdelingen i seminarene. Disse dokumentene inneholder blant annet anonymiserte oppsummeringer av erfaringer og dilemmaer som studieprogramlederne selv opplever.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning betyr pålitelighet og konsistens. Det knytter seg til undersøkelsens data, hvilke data som benyttes og måten de samles inn og bearbeides på (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011, s. 46). I motsetning til inkonsistens innebærer dette at det samme resultatet vil gjenta seg under veldig like forhold (Neuman, 2013, s. 212). Reliabilitet er derfor kritisk i kvantitative undersøkelsesopplegg, og det finnes flere måter å teste datas reliabilitet. En mulighet er å gjøre samme undersøkelse på samme gruppe på to forskjellige tidspunkt. Hvis resultatene blir de samme, er dette et tegn på høy reliabilitet (Johannessen et al., 2011, s. 46). Dette er mindre hensiktsmessig i kvalitativ forskning hvor vi ofte studerer prosesser og fenomener som er ustabile over tid. Samtidig er ofte datainnsamlingen en interaktiv prosess mellom forsker og menneskene hvor det er samtalen som styrer datainnsamlingen. Dette kan vanskelig gjentas (Neuman, 2013, s. 218). Observasjonene er også subjektive og kontekstavhengig, slik at det vil være nesten umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning (Johannessen et al., 2011, s. 227). Påliteligheten i denne undersøkelsen forsøkes likevel styrket ved at konteksten og caset er beskrevet, og at det gis en beskrivelse av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen. Transkriberingen av intervjuene gjør det mulig å sjekke for misforståelser og bruke korrekte sitater. Det er også mulig å spore dokumentasjon av data og metoder.

Validitet i kvalitativ forskning defineres av Neuman (2013, s. 212) som sannferdighet, og dreier seg om i hvilken grad funnet på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2011, s. 228). Dette betyr at vi kan stole på at resultatene passer med realiteten, og at forskeren måler det som var hensikten å måle. Det må være en sammenheng mellom metoden vi benytter for å analysere fenomen eller variablene som interesserer oss, og det som faktisk skjer. Eller sagt på en annen måte; det handler om hvor godt vi måler de faktiske forhold med den forestillingen vi har om det (Neuman, 2013, s. 212).

Det er flere mulige strategier for å øke sannsynligheten for at forskningen frembringer troverdige resultater. En teknikk er å være åpen om forskerens egne antagelser og erfaringer om fenomenet for å klargjøre forskningsbias (Creswell & Poth, 2018, s. 261). En annen teknikk er vedvarende observasjon som innebærer å bruke nok tid til å bli kjent med feltet (Creswell & Poth, 2018, s. 262; Guba & Lincoln sitert i Johannessen et al., 2011, s. 228).

Min antagelse om at det er knyttet usikkerhet til forståelsen av utdanningsledelse, og at dette er noe som først og fremst skjer gjennom en distribuert ledelsespraksis, har bidratt til forskningsdesignet, forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Den potensielle forskningsbias

som kan assosieres med denne antagelsen er forsøkt redusert med 1) bruk av ledelsesteori, 2) at forskningsspørsmålene er forankret i et analytiske rammeverk (figur 2-2) og 3) at intervjuguiden er basert på metodeteori (Creswell & Poth, 2018). Videre har jeg vært ansatt i utdanningsavdelingen ved den aktuelle institusjonen som undersøkes i 17 år. I de siste åtte årene har jeg vært kontorsjef eller fungert som utdanningsdirektør. Jeg er derfor godt kjent med feltet og konteksten, slik at jeg kan skille mellom relevant og ikke relevant informasjon (Johannessen et al., 2011, s. 228). Samtidig er det noen ulemper med dette. Det er denne avdelingen som forestår den løpende vurdering og oppfølging av kvalitetssystemet, og som er sekretariat for utdanningsutvalget som fører tilsyn med studieprogrammene. Dette kan legge begrensninger på hva informantene ønsker å fortelle meg. Det kan også forsterke potensiell forskningsbias som assosieres med egen erfaring og holdninger.

For å gjøre resultatene mer overførbare (ekstern validitet (Johannessen et al., 2011, s. 229)) og mer representativt for annen norsk høyere utdanning, med tanke på utdanningstyper og organisasjonskultur, er utvalget i caset trukket ut fra to fakultet ved UiS.

3.5 Dataanalyse

Målet med dataanalysen er å få en forståelse av felles erfaring med utdanningsledelse; hvordan informantene opplever fenomenet utdanningsledelse, både de subjektive opplevelsene og de objektive erfaringene av hva som skjer. Notater og dokumenter fra seminarne og de transkriberte intervjuene skal lede til en tekstuell og strukturell beskrivelse av fenomenet utdanningsledelse. Analysen besto av tre faser.

Som verktøy ble dataprogrammet NVivo 12 brukt til å transkribere intervjuene samt organisere og analysere de ikke-numeriske og ustrukturerte dataene fra intervjuene, notatene og dokumentene. Programmet produseres av QSR International og er utviklet for bruk i kvalitativ forskning.

I den første fasen ble lydopptaket av intervjuene transkribert i NVivo 12. Det var et bevisst valg å transkribere intervjuene egenhendig for å komme nærmere på empirien i prosessen med å skriftliggjøre datagrunnlaget. Ved å transkribere intervjuene selv, blir man mer bevisst på egen intervjuteknikk og i større grad de emosjonelle uttrykkene til informantene. Det gir også en anledning til å gjøre den første fasen av analysen under selve transkriberingen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 207), slik at det i neste omgang blir lettere å kategorisere og kode meninger og sitater. Under transkriberingen av innsamlede data oppnådde jeg et overordnet helhetsinntrykk av det skriftlige datagrunnlaget. Teksten ble fortløpende sortert i 20 innledende tema (noder i

NVivo 12) med utgangspunkt i intervjuguiden og det overordnede helhetsinntrykket. På denne måten kunne jeg i den påfølgende fasen lese alt datagrunnlaget kronologisk sortert etter tema i intervjuguiden. Denne fremgangsmåten tok samtidig vekk noe av den kognitive belastningen da jeg gjentatte ganger leste gjennom teksten.

Analysen i den andre og tredje fasen ble gjort i tråd med anbefalinger fra Gioia, Corley og Hamilton (2013). I den andre fasen hadde jeg først en bortimot induktiv tilnærming (Saunders et al., 2012, s. 549). Den gikk ut på å finne elementer som fremsto som meningsbærende i den sorterte teksten fra intervjuene. I denne fasen forsøkte jeg å forholde meg til informantenes språk, og gjorde lite forsøk på å sortere elementene (Gioia et al., 2013) eller relatere dem til teori. Jeg markerte betydningsfulle uttalelser, setninger eller avsnitt. Resultatet ble et sett med 435 meningsbærende elementer. Dette kalles førsteordenskoder. Det samme ble gjort med notatene og dokumentene. Førsteordenskodene ble grovt sortert under innledende kategorier som oppstod fra materialet i form av temaer som ble behandlet der (induktive koder) (Johannessen et al., 2011, s. 191). NVivo 12 ble benyttet til å gi en oversikt over tetthet av ulike førsteordenskoder i innsamlede data.

Den tredje fasen innebar en mer deduktiv tilnærming. Likheter, motsetninger og ulike dimensjoner i førsteordenskodene ble studert og sortert på nytt for å finne ut hva som foregikk med henblikk på teorien. Samtidig ble førsteordenskoder med det samme meningsinnholdet slått sammen. Denne prosessen reduserte de beslektede kodene til et håndterlig antall førstenivåkategorier. Beskrivelsen av førstenivåkategoriene er fortsatt basert på språket til informantene (Gioia et al., 2013). Disse ble tematisk organisert i mer abstrakte og teoretiske andrenivå-temaer for å kunne forklare teoretisk det som skjer. Deretter foreslår jeg en tolkning av andrenivå temaene til aggregerte dimensjoner (Gioia et al., 2013) for å kunne beskrive essensen av erfaringene med fenomenet utdanningsledelse i lys av det teoretiske rammeverket distribuert ledelse.

Til slutt ble førsteordenskategorier, andreordens temaer og de aggregerte dimensjonene satt inn i en visuell datastruktur for å vise sammenhengen mellom kodene.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Siden UiS har Norsk senter for forskningsdata (NSD) som sitt personvernombud for forskning, skal alle prosjekt som innebærer behandling av personopplysninger meldes til NSD sin personverntjeneste. I denne undersøkelsen ble det tatt lydopptak av intervjuene. Et lydopptak

vil registrere hvordan stemmen til en person høres ut, noe som i seg selv er en personopplysning. Lydopptak av samtaler innebærer derfor registrering av personopplysninger.

Lydopptakene ble transkribert og skal slettes ved prosjektslutt. Alle deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring som oppfyller kravene i den nye personopplysningsloven, med virkning fra den 20.06.18. Samtykkeerklæringer og annet skriftlig datamateriale med navn ble holdt adskilt fra de transkriberte intervjuene.

UiS består av seks fakultet med hver sin dekan og prodekan for undervisning. De seks fakultetene har til sammen 21 avdelinger/institutter og omlag 50 studieprogramledere. Siden populasjonen av dekaner og prodekaner er liten, og informantene vet at sitt eget fakultet er representert i utvalget, vurderte jeg innledningsvis at det kunne være en teoretisk risiko for at informantene innbyrdes ville kunne gjenkjenne noens uttalelser. På bakgrunn av dette samtykket informantene i at deres opplysninger kunne bli publisert på en slik måte at de indirekte kunne gjenkjennes av andre deltakere i prosjektet.

I den videre teksten er informantenes uttalelser, setninger og sitater likevel anonymisert. Det fremgår kun hvilken funksjon informantene har. Anonymisering innebærer en bearbeiding som gjør at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i datamaterialet.

Det inngår ingen personlige data i teksten, og NSD sin vurdering er at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernlovgivningen (vedlegg 7.3).

4 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres resultatene av datainnsamlingen og en forståelse av deltakernes erfaringer med utdanningsledelse, det vil si både en tekstuell og en strukturell beskrivelse. Det gis først en oversikt over datastrukturen. Deretter presenteres hvordan informantene erfarer utdanningsledelse i et distribuert ledelsesperspektiv.

Tabell 4-1 viser hvordan jeg etter anbefalinger fra Gioia et al. (2013) har strukturert dataene etter førsteordens kategorier (kolonne 1), andreordens temaer (kolonne 2) og tilhørende aggregerte dimensjoner (kolonne 3). Dette er gjort for å beskrive og tolke essensen av erfaringene med fenomenet utdanningsledelse i lys av det teoretiske rammeverket, og for kunne svare på de to forskningsspørsmålene:

- 1) Hvordan beskrives utdanningsledelse ved et norsk universitet?
- 2) På hvilken måte kan begrepet distribuert ledelse (DL) beskrive hvordan utdanningsledelsen utøves?

De aggregerte dimensjonene «spontant organisert samarbeid» (concertive action), «ikke spontant organisert samarbeid» (not concertive), «felles hensikt» (conjoint agency) og «ikke felles hensikt» (not conjoint) er hentet fra Gronn (2002) sine dimensjoner på distribuert ledelse og Currie og Lockett (2011) sin modell for ulike varianter av distribuert ledelse (figur 2-2).

Tabell 4-1 Datastruktur av analyse og funn

1. ordens kategorier	2. ordens temaer	Aggregerte dimensjoner (DL)
<ul style="list-style-type: none"> – Uklart hvem som har ansvar og myndighet – Uklar grense mellom personalledelse og faglig ledelse 	Flytende roller og deling av ansvar	<p>Spontant organisert samarbeid</p> <p>Concertive action</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Det har vært litt sånn dugnadsbasert dersom man vil noe – Det er litt sånn ad hoc 	Spontant samarbeid	
<ul style="list-style-type: none"> – Jeg opplever at vi gjør det sammen 	Arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse	
<ul style="list-style-type: none"> – Fungere sammen som et team – Nå har vi en ledergruppe 	Tilpassede lederstrukturer	
<ul style="list-style-type: none"> – Det er et ganske stort tillitsforhold – Poenget med å fungere er at du må være selvdreven – Emneansvarlig styrer seg selv 	Autonomi og individualisme	<p>Ikke spontant organisert samarbeid</p> <p>Not concertive</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Konge uten land – Studieprogramledere uten myndighet 	Bemyndiget individuell ledelse uten formell autoritet	
<ul style="list-style-type: none"> – Jeg har ansvaret, men jeg har delegert myndighet til studieprogramlederne – På en måte kan du si mer «management» – Det er ingen demokratiske beslutninger 	Hierarki og formalisering	
<ul style="list-style-type: none"> – Når de blir engasjerte, så blir jeg veldig engasjert selv – Skape et fellesskap og en felles forståelse – Interaksjon med studentene 	Gjensidig påvirkning	<p>Felles hensikt</p> <p>Conjoint agency</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Jeg identifiserer meg med dem 	Følelsen av å tilhøre en gruppe	
<ul style="list-style-type: none"> – Det virker ikke som de koordinerer det – Ting har fått sklidd ut i alle retninger – Om vi klarer å forene oss mot felles mål 	Usynkroniserte handlingsmønstre	<p>Ikke felles hensikt</p> <p>Not conjoint</p>
<ul style="list-style-type: none"> – Da har du det sterke eierskapet – Vanskelig å vite hva folk holder på med 	Kulturelle barrierer for gjensidig påvirkning	
<ul style="list-style-type: none"> – Kvalitetssystemet har bikket over til å bli mål i seg selv – Vi har jo verktøyene, men vi har ikke brukt dem – All karriere i vårt system har gått på forskning 	Strukturelle barrierer for et felles engasjement for kvalitet i utdanningen	

4.1 Spontant organisert samarbeid (concertive action)

Informantene opplever at utdanningsledelse skjer på ulike nivåer i organisasjonen, fra rektorat til den som faktisk driver undervisningen. Det handler om styring av prosesser på et overordnet nivå og til hva som skjer i møte med studenten. En studieprogramleder formulerer det på denne måten: «Utdanningsledelse vil jo være forskjellige ting på forskjellige nivå fra rektorat og ned til den som faktisk driver undervisningen.» (Studieprogramleder). En prodekan forklarer det slik: «Utdanningsledelse må jo som all annen ledelse forstås på ulike nivåer, alt etter hvor man er i systemet.» (Prodekan)

Samtidig er informantene opptatt av at dette må utvikles. Det er blant annet uklarheter i ansvarsforholdene, særlig mellom instituttleder og studieprogramleder. Det blir også stilt spørsmål til hvor grensene går for faglig ledelse og personalledelse. En instituttleder uttrykker det på denne måten:

Ja, studieprogramlederne har hovedansvar for det. Men jeg er litt usikker. Jeg tror det er en grense der, fordi man har ikke personalansvar for andre emner, det vil si de som underviser andre emner i studieprogrammet. Der er det en utfordring. (Instituttleder)

I tabell 4-2 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *spontant organisert samarbeid* (concertive action) og andreordenstemaet *flytende roller og deling av ansvar*.

Tabell 4-2 Flytende roller og deling av ansvar

CONCERTIVE ACTION (aggregert dimensjon)	
Flytende roller og deling av ansvar (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Uklart hvem som har ansvar og myndighet	Dersom vi flytter oss opp til fakultetsnivå, så synes jeg vi har noen uklarheter. Fordi hvem er det jeg rapporterer til? Er det dekanen eller prodekanen for utdanning? Jeg bruker mye prodekan for utdanning. Men dersom det er en vanskelig beslutning, så må det fort til dekanen. Og så er jeg litt i tvil om hvilke ting som skal videre om en flytter oss videre oppover. Noe skal til utdanningsavdelingen og utdanningsutvalget og noe skal ikke der i det hele tatt. Jeg går derfor til fakultetet, så viser de veien videre. (Instituttleder)
	Ja det er litt uklart. Fordi prodekanene er, som du sier, mine rådgivere. Og de har ikke myndighet og makt egentlig. Den ligger hos meg. Og jeg kan ikke delegere fryktelig mye, men jeg gjør jo det likevel. Jeg delegerer mye makt og myndighet til de. Men det er jeg som må skrive under på en måte, papirene. Så det er en viss klarhet i de ansvarsforholdene. (Dekan)
	Altså da man innførte studieprogramlederrollen så var man opptatt av at man ikke skulle innføre et ekstra ledelsesledd. Men samtidig så er man opptatt av at de skal være ledere. Altså de skal stå frem som de som tar et ansvar for dette studieprogrammet. Tar et ansvar for kvaliteten i det. Det er jo som med alle mellomledere at det er litt

	vanskelig. For du har ikke et personalansvar. Hvor går grensene for hva du kan gjøre? Kan du gripe inn i en kollega som du ser driver alt for dårlig undervisning for et eksempel? (Prodekan)
Uklar grense mellom personalledelse og faglig ledelse	Ja, jeg føler at det er et grenseland mellom personalansvar og faglig beslutning. Jeg tror alle studieprogramlederne er veldig sensitive for akkurat den programstillingen. Men det er et veldig godt formulert spørsmål. Hvem er det som skal ta ansvaret? Ikke formelt men den reelle kvaliteten. Jeg har ikke et godt svar. Det nærmeste jeg kommer til er et felles ansvar. (Instituttleder)
	Skal/bør en studieprogramleder påvirke hvem som underviser i tema knyttet til et emnet i studieprogramlederprogrammet? (Studieprogramlederseminar)
	Grenseoppgangen mellom faglig ledelse, personalledelse og organisasjonens strategi. Hvor individuell har en faglærer lov å være i sin tilnærming til undervisning? Versus hvor går grensen mellom personalledelse og faglig ledelse? (Studieprogramlederseminar)

Samarbeidet blir først og fremst beskrevet som spontant og uformelt. Selv om det eksisterer formelle møtefora og prosesser, så utføres samarbeidet i hovedsak i uformelle fora og som følge av fysisk nærhet av arbeidsplassene. En av dekanene uttrykker det slik:

Jeg snakker nesten daglig med begge prodekanene om løpende tema. Og så snakker jeg jo med instituttlederne også ofte. Men det er noe med hvor fysisk nærme kontorene er. Sånn at i praksis så betyr det at jeg snakker oftere med prodekan enn jeg snakker med hver enkelt instituttleder egentlig. (Dekan)

I tillegg til at fysisk nærhet medvirket til spontant organisert samarbeid, så blir samarbeidet også omtalt som dugnadsbasert. De som tar initiativ til å utvikle noe eller løse en utfordring gjør det gjerne kollektivt. En studieprogramleder forklarer det på følgende måte:

Det var sykemeldinger og masse forskjellige omstendigheter. Og så kommer jeg her en morgen. Studentene var blitt lovet tilbakemelding på prosjektskissen dagen etter. Tilfeldigvis så samles folk sammen rundt en kaffe. Og så blir det en dugnad. Kan vi ikke bare ta hver sine? Kom igjen vi løser dette her. Ta å ring han og hør. Det er det der med at man er fysisk tilstede. Det skaper et kollektiv og det skaper en medledelse hvor man faktisk hjelper hverandre og alle tar litt ansvar. (Studieprogramleder)

I tabell 4-3 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *spontant organisert samarbeid* (concertive action) og andreordenstemaet *spontant samarbeid*.

Tabell 4-3 Spontant samarbeid

CONCERTIVE ACTION (aggregert dimensjon)	
Spontant samarbeid (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Det har vært litt sånn dugnadsbasert dersom man vil noe	«Og så var det en dugnad. N.N. hadde kurs på fritiden. Fordi du ble ikke kvitt noen andre arbeidsoppgaver, som oftest. Mye av den utviklingen som skjer på UiS, og historisk siden jeg begynte, så har det vært litt sånn dugnadsbasert dersom man vil noe faglig.» (Studieprogramleder)
Det er litt sånn ad hoc	Det er litt ad hoc. Bortsett fra de faste møtene 2-3 ganger hvert semester hvor vi forbereder sakslister. Ellers er det ad hoc. Noen ganger en eller to sammen. Noen ganger individuelt med kun et studieprogram. Men vi har et sånt fint samarbeid mellom studieprogram. For eksempel så har studieprogrammene sine egne møter per studieprogram. Og så har vi fellesmøter for å drøfte felles saker. (Instituttleder)
	Ja, det er uformelt. Du har jo også de formelle kanalene. Da går det mer offisielt opp og skal inn som sak i utvalg. Også har du mer det som kommer ad hoc og som kanskje også er vel så viktig å ta tak i. (Prodekan)
	Det er litt sånn ad hoc. Vi hadde vel lærermøte i fjor høst. Da evaluerte vi alle som hadde emner i høstemnene sammen med to studentrepresentanter. Vi gikk gjennom emnene, ett og ett. Også arbeidsmengde og sammenheng på tvers med de. Dette vil vi gjøre igjen når vi evaluerer dette semesteret. (Studieprogramleder)

Noen informanter opplever at studieprogrammene er et felles ansvar, og at de leder programmene i felleskap som en gruppe, gjennom intuitivt nære arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse. En av informantene uttrykker det på denne måten:

Der er NN og meg veldig samsnakkete. Det er ingen av oss som eier kurset. Selv om jeg underviser det, så relaterer jeg ofte til ham og hører hva han underviser, fordi det er de samme masterstudentene men bare på forskjellige kurs. (...) Så vi samarbeider godt om innholdet og snakkes daglig om hva vi holder på med. (Emneansvarlig)

Dette står som kontrast til flertallet som fremhever at det er lite samarbeid mellom de som leder undervisningen i de ulike emnene. Eksempler på dette vises i kapittel 4-4.

I tabell 4-4 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og andre utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *spontant organisert samarbeid* (concertive action) og andreordenstemaet *Arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse*.

Tabell 4-4 Arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse

CONCERTIVE ACTION (aggregert dimensjon)	
Arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Jeg opplever at vi gjør det sammen	Men hvis du spør hvordan jeg synes at det er å lede. Hvem som leder på programledernivå eller hvem som leder programmet, så opplever jeg at vi gjør det sammen. Vi er noen få, og vi prøver å dele oppgavene oss imellom, fordi vi vet at alle har mange ting å gjøre. (Studieprogramleder)
	Vi hadde en del revisjoner av studieprogrammet. Det er en langvarig prosess og det involverer alle som foreleser for å se helheten og progresjonen i programmene. Så det er ikke en avdelingsleder som gjør det. (Emneansvarlig)
	På mitt studie så jobber vi veldig tett sammen. Der har vi lagt om hele studieprogrammet og jobbet tett sammen om det. Og vi går mye inn og ut av hverandres emner. Vi samarbeider mye. Det er mye studentaktivitet og mye studentaktive metoder. Det bestemte vi oss for når vi begynte å teste ut ulike metoder. Så digitalt sett og studentaktiv, undervisnings og vurderingsformer sett, så er vi ganske langt fremme. Kanskje en av de mest avanserte programmene på UiS tror jeg på det. På studentaktivitet og på arbeidsrelevans og kontakt med bransjen. Så vi jobber veldig tett. (Prodekan)

Selv om samarbeidet først og fremst beskrives som spontant og uformelt, er det også tegn til tilpassede lederstrukturer. En av informantene forteller at de, som følge av de nylig etablerte rollene som studieprogramledere, har etablert en formell ledergruppe på instituttet:

Vi har gjort det og formalisert en ledergruppe som studieprogramlederne er inne i, og det er veldig bra. Og så er det på vei ut til resten av personalet om hva som er rollen til studieprogramleder. Og det må bli initiert fra lederen. Og det er vi på vei til å gjøre. Det synes jeg er veldig bra. (Studieprogramleder)

Det uttrykkes videre at ledelsen på de ulike nivåene gjøres i samarbeid og ved deling av ansvar, blant annet mellom det strategiske og operative. En av dekanene formulerer seg slik:

Ja, jeg ser mer på strukturer, og så jobber jeg med, eller er tett involvert med å lage handlingsplanen og målsetninger og den type ting. Og får rapporter om det underveis. Mens selve det operative ligger på prodekan og kontorsjef. Så typisk når vi har utdanningssaker oppe i vårt ledermøte, så er det prodekan for utdanning som presenterer sakene. (Dekan)

I tabell 4-5 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *spontant organisert samarbeid* (concertive action) og andreordenstemaet *tilpassede lederstrukturer*.

Tabell 4-5 Tilpassede lederstrukturer

CONCERTIVE ACTION (aggregert dimensjon)	
Tilpassede lederstrukturer (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Fungere sammen som et team	Men jeg tror studieprogramledere kan bli viktigere fremover når de får utviklet rollen sin. Men disse skal gå i et tospann. Det er jo helt klart muligheter for konflikter mellom de rollene. Derfor tenker jeg at instituttlederne må og inn i et utviklingsløp for at disse rollene skal fungere sammen som et team. Så en kunne godt tenkt seg at kanskje en hadde brukt noen ressurser på teamutvikling. (Dekan)
	Instituttleder har jo valgt å jobbe tett med de programansvarlige. Og det er jo for å dele lederskapet litt. Det er et stort institutt og et veldig mangfoldig institutt. Så det er nesten en umenneskelig oppgave. Jeg har troen på det type ledelse. Den er ikke distribuert, eller til en viss grad så er den distribuert. Men du jobber mye mer som et slags lederteam. (...) Men der funker det ikke så godt. Instituttleder jobber med hver og en av oss. Vi har et forum hvor vi har alle programkoordinatorene og lederen hver halvannen måned. (Studieprogramleder)
Nå har vi en ledergruppe	I dag er det ganske bra. Når jeg sier i dag, så snakker vi om de siste to månedene. Nå har vi en ledergruppe som består av studieprogramledere, en nestleder og en instituttleder. Så jeg opplever at vi er et lederteam som er veldig godt samkjørte om retningen, om hva vi ønsker og at vi ønsker en høyere kvalitet på studiene våre og bedre gjennomføringskraft. (Studieprogramleder)
	Jeg har forståelse i at dette er en universitetsbeslutning. At studieprogramlederne skal inn i en ledergruppe på instituttene. Men det finnes jo en beskrivelse for dette. Men dette må forme selv også. Og hvert institutt er litt forskjellige. Mye er avhengig av størrelsen på instituttet og kompleksiteten. Så de rollene vil arte seg litt forskjellig. (Prodekan)

4.2 Ikke spontant organisert samarbeid (not concertive)

Samtlige informanter legger vekt på at det er stor grad av individualistisk lederskap i studieprogrammene. Det er et tillitsbasert system med stor grad av autonomi, hvor emneansvarlige i all hovedsak er satt til å styre og være leder over egne emner og undervisningen. En av informantene opplever den store graden av autonomi og ansvar på denne måten:

Så jeg opplever at denne her autonomien som de emneansvarlige har, er blitt sånn kjennetegnet med mellomlederhelvete. Fordi alt ansvar havner på en måte der. At det er der alt skal løses. Det er den personen som skal løse alt. Både når det gjelder å få ting til å henge i sammen. Det å lage gode kvalitative emner. Det å virkelig få opp forskjellige undervisningsmetoder og drive god forskning internasjonalt. (Studieprogramleder)

Det er samtidig liten påvirkning eller oppfølging fra andre ledere med hensyn til innhold og utførelse av undervisningen. En emneansvarlig forteller dette: «Jeg har jo jobbet her i over 30 år og har aldri pratet med mine overordnede angående mine fag.» (Emneansvarlig)

I tabell 4-6 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *ikke spontant organisert samarbeid* (not concertive) og andreordenstemaet *autonomi og individualisme*.

Tabell 4-6 Autonomi og individualisme

NOT CONCERTIVE (aggregert dimensjon)	
Autonomi og individualisme (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Det er et ganske stort tillitsforhold	Nå er det ikke lederen som er fagpersonen. Så da må fagfolkene få styre utviklingen med tanke på kurssammensetning og få impulser fra her og der. Det er jo vi som ser strømmingen både internasjonalt og ellers i fagfeltene. Og da må vi ha tillit. Det er jo veldig viktig det med tillit, at vi ikke må hele tiden spørre om tillatelse til å gjøre det som er godt, det beste og for UiS, hele systemet. (Emneansvarlig)
	Man stoler jo egentlig på at emneansvarlig tar ansvar. Det er en høy grad av tillit. Men samtidig så ser man at når det ikke fungerer på emnene, så har man som programansvarlig veldig få virkemidler til å gjøre noe med det. Og da er man avhengig av et godt samarbeid med instituttlederen. Men selv ikke hen ⁶ har gode virkemidler. (Studieprogramleder)
	På et studieprogram så har du den faglige ledelsen. Innholdet i undervisningen er det jo fagfolkene som sitter med. Og som leder så kan du ikke påvirke det så fryktelig mye. Her er du helt avhengig av at det er en egenutvikling og selvutvikling for at det skal fungere. (Dekan)
	Det er her er et ekstremt tillitbasert system. Man forventer at de som kjører kursene behersker dette og kan dette. Det instituttleder får er evalueringene. Og så har vi utviklingssamtaler en gang i året og diskuterer arbeidsbelastning og forskning og hva man skal gjøre. Men det er stort sett det. (Emneansvarlig)
Emneansvarlig styrer seg selv	Altså her så skal du lede folk som i utgangspunktet er høyt kompetent og er selvdrevne. Hele poenget med å fungere i dette systemet er at du må være selvdreven. Du trenger ikke si hva folk skal gjøre. (Emneansvarlig)
	Tradisjonelt sett så har emnene og studieprogrammene noen steder vært helt styrt av ansatte i stor grad. Ned til et slik nivå at de selv har bestemt hvilke timelærere de trenger og hvor mye ekstra undervisningskrefter de trenger. De har nærmest bare bestilt det inn selv. Det har nok sklidd mye ut. (Dekan)
	Kom her og hadde en prøveforelesning. Og etter det så var det aldri noen som brydde seg om hva jeg gjorde med mine studenter. Det var en evaluering i ny og ne. Men ja. (Prodekan)

Innenfor denne rammen av autonomi og tillit, er det flere fagmiljø som samarbeidet godt, som tidligere vist i tabell 4-4. Andre steder medfører den sterke autonomien som var gitt til

⁶ I sitatene brukes «hen» for å anonymisere han eller hun.

emneansvarlige flere utfordringer. Dette kommer blant annet til syne ved liten grad av koordinering og samarbeid på tvers av emnene i studieprogrammene. En av dekanen forklarer det slik:

Det er enorme forskjeller fra miljø til miljø. Det er alt fra totalt individualisert undervisning med problemstillinger fra og tilbakemeldinger fra studenter om at her er det full overlapp. De ulike foreleserne underviser i mer eller mindre det samme. Og de forstår ikke sammenhengen mellom dette. Det er bare en haug med kurs som ikke har noen sammenheng. (...) Mens andre har laget faggrupper der de sitter og diskuterer former for pedagogikk, ulike former for læringsformer, og er engasjerte sammen om dette. (Dekan)

Dette blir utdypet i kapittel 4.4 og tabell 4-12.

Det er, som nevnt i kapittel 3.1, opprettet lederfunksjoner som prodekaner og studieprogramledere ved universitetet. Disse skal bidra til økt kvalitet og relevans i studieprogrammene, bedre koordinering, samarbeid og utnyttelse av undervisningsressursene. Funksjonene er en del av den formelle ledelsen på fakultetene, men inngår ikke i ledelseslinjen med personalansvar. I stor grad erfarer informantene at disse rollene mangler nødvendig makt og myndighet for å kunne ivareta det ansvaret som er gitt dem. En studieprogramleder uttrykker det på denne måten:

Det kan virke som systemet er veldig lite villig til å gi fra seg myndighet. Og det som utdanningsavdelingen har laget ble jo et tullemandat. Du skal bidra til ditt og du skal bidra til datt. Og uten at det egentlig er hverken noe ansvar eller myndighet i dette. (Studieprogramleder)

I tabell 4-7 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *ikke spontant organisert samarbeid* (not concertive) og andreordenstemaet *bemyndiget ledelse uten formell autoritet*.

Tabell 4-7 Bemyndiget ledelse uten formell autoritet

NOT CONCERTIVE (aggregert dimensjon)	
Bemyndiget ledelse uten formell autoritet (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Konge uten land	Det var meningen at du skulle springe rundt og være koordinator og være konge uten land. Det tror jeg at grunnen til at disse rollene ikke er så attraktive og at det problemer med å fylle dem. (Instituttleder)
	Det var en som oppsummerte litt greit i forrige uke. Utdanningsledelse er på en måte "Johan uten land". Det er litt sånn at man har et stort ansvarsområde, men man har ikke nødvendigvis makten til å presse gjennom ting på riktig måte. Man har ikke nødvendigvis den tyngden til å presse ting gjennom. Du har ikke ansvar for ansatte. Man har jo litt innflytelse over hvordan ting skal drives frem. Det er sikkert bedre å få en bred diskusjon, men ofte ender diskusjonene opp med at det blir til ingenting. Vi vil jo egentlig ha resultater og konkludere for å gå videre. Men du er avhengig av nok folk rundt som synes det er gode ideer for å få ting gjennom. Du har på en måte makt, men du har ikke de tilstrekkelig pressmidlene bak. (Prodekan)
Studieprogramledere uten myndighet	Hos oss opplever jeg at vi har gitt ansvar til studieprogramlederne uten å følge det opp med myndighet. (Instituttleder)
	Man kan si at det er studieprogramleder som har hovedansvaret til å bistå instituttleder til å skape studieprogram som henger sammen og er logisk bygget opp. Men det som jeg sier, er at det er en vanskelig situasjon for studieprogramlederne uten personalansvar eller formelt ansvar. Så det arbeidet gjøres som regel i lag. Selv om studieprogramleder gjør mer av arbeidet, så gjøres det som en faggruppe. (Instituttleder)
	Siden det er en ny funksjon og vi ikke har arbeidsgiveransvar og egentlig ikke noe formelt mandat. Vi er egentlig bare puttet inn, synes noen, for å avlaste instituttledere. (Studieprogramleder)

I varierende grad var ovenstående utfordring forsøkt løst med mer kontroll, presisering av roller, mer delegering av beslutningsansvar til studieprogramledere, samt mindre grad av demokratiske beslutninger. En instituttleder oppsummerer det slik:

Hos meg er disse nå sjefer for studieprogrammene. De er det vi i næringslivet ville kalle produksjef. De tar beslutningen. Dersom de synes noe er litt vanskelig, så kommer de inn til meg. Men ellers så stoler jeg på at de tar de beslutningene som er riktige gitt de målene vi har på instituttet. Så jeg har ansvaret, men jeg har delegert myndighet til studieprogramlederne. (Instituttleder)

I tabell 4-8 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *ikke spontant organisert samarbeid* (not concertive) og andreordenstemaet *hierarki og formalisering*.

Tabell 4-8 Hierarki og formalisering

NOT CONCERTIVE (aggregert dimensjon)	
Hierarki og formalisering (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Delegert myndighet til studieprogramlederne	På papiret er det veldig tydelig. Instruksen for instituttleder og studieprogramleder er veldig tydelig. En har ansvar og en har ansvar for å bistå. (...) Så jeg må si det er ganske tydelig definert hvem som har ansvar. Og mye av det ansvaret ligger hos instituttleder. (Instituttleder)
	Ja den formaliseres i alle fall eller struktureres. Fordi du har fått studieprogramledere. Det er med på å gjøre det. Det er tydeligere punkt i hvert program som sier at dette er lederen for dette programmet. Den for ekstra lønn for å være leder. Den får tid for å være leder. Den får og bør få autoritet til å kunne gå inn å ta virkelig grep for å heve kvaliteten. (Prodekan)
	Ja, vi har presisert mandatet. Og instituttleder hos oss har sagt at hvis du kommer inn til meg og skal si noe om fag eller hva som helst, så er det rett opp til studieprogramlederen. Så hen ⁷ har vært veldig tydelig på mandatet, og det er veldig bra. (Studieprogramleder)
På en måte kan du si det er mer «management»	På en måte kan du si mer management, men forhåpentligvis management som handler om kvalitetsutvikling. Jeg mener ikke nødvendigvis at det er mer byråkrati, selv om det kan bli det og. Men hvis det brukes til å øke kvalitet og tenke kvalitet. (Prodekan)
	Du blir på en måte en gatekeeper også. (...) Jeg blir på en måte den som til slutt sier ja eller nei. Vi har ganske mange krav som må fylles. Og hvis det er litt kreative løsninger på studiesaker så blir man på en måte en litt gatekeeper også. Så da har man litt makt til å kunne si at dette går ikke. (Prodekan)
Det er ingen demokratiske beslutninger	Beslutningene som gjelder studiekvalitet tas i ledergruppen på instituttet hos meg. Vi bruker personalmøte til innspill og diskusjon, men det er ingen demokratiske beslutninger. Da blir det bare dårlige kompromisser. Så vi bruker personalmøtene til diskusjon og drøfting. Så tar vi diskusjonen inn i ledergruppen og fatter beslutning der. Det er det som er bygget opp nå. (Instituttleder)
	Demokrati er jo to ting. Det er jo å ha medbestemmelse og ha stemmerett. Men det andre, som er like viktig, er en dialog hvor du får lov til å uttrykke meningen din. Og det er den vi åpner opp for her. Vi har jo ikke håndsopprekning på det. Men samtidig så er det jo klart at i alle slike endringsprosesser så ligger det en manipulerings effekt for den som setter dagsorden. Og det som vi opplever her som andre steder også, er at reaksjonen kommer når det det er vedtatt. (Studieprogramleder)

4.3 Felles hensikt (conjoint agency)

Alle de ansatte informantene finner en indre motivasjon i å jobbe med kompetanseutvikling for studenter og samfunnet. Det å se at studentene lærer, er interessert og gir tilbakemeldinger forsterket dette engasjementet. Dette smitter igjen tilbake på studentene. En studieprogramleder uttrykker det slik: «Jeg elsker å jobbe med studentene. Jeg synes det er

⁷ I sitatene brukes «hen» for å anonymisere han eller hun.

kjempeartig. Når jeg ser at de får det til. Når de blir engasjerte, så blir jeg veldig engasjert selv». (Studieprogramleder)

Det er en felles forståelse for at utdanningsledelse handler om å etablere et godt fagfelleskap, som skaper en felles motivasjon og en felles forståelse rundt kvalitet og hvordan utdanningen best bør drives. En dekan forklarer det på denne måten:

Jeg mener at det aller viktigste for å bli en god underviser er indre motivasjon. Og en egen interesse i fagfeltet og lysten til å formidle. Gleden av å jobbe med studenter. Den tror jeg kommer med et godt fagfelleskap. At du har det kjekt på jobb og at du drøfter disse tingene i et trygt klima med kollegaene dine. Det tror jeg er det aller viktigste. Et trygt, støttende og bra arbeidsklima tror jeg er helt avgjørende. Det oppstår på det enkelte instituttet. (Dekan)

De ansatte informantene fremhevet nødvendigheten av interaksjon og involvering av studentene i hvordan man legger opp undervisningen og utvikler studieprogrammene. En av informantene uttrykker det slik:

Det å få til god kvalitet i utdanning handler i veldig stor grad om å ha god kontakt mellom ledelse og de som faktisk utfører utdanningen og studentene. Så det å ha en «bottom up approach» og involvere studenter i både kvalitetsarbeid og utviklingen av studieprogram er helt sentralt for at det ikke skal bli en top down sak. (Dekan)

Samtidig så varierer det mellom ulike studieprogram i hvilken grad dette finner sted, og om studentene føler at de blir hørt. En student ordlegger seg på denne måten:

Jeg opplever egentlig at vi har egentlig ikke noe å si der. Det er det jeg sitter med. Det kan godt være at vi har hatt noen undersøkelser underveis. Men da er det helt tydelig at de ikke har fungert, fordi de husker jeg ikke. Så nei. Jeg har på følelsen at du må ta det du får. Også tar du de poengene du skal ta. Så skriver du en bachelor og så er du ferdig.» (Student)

I tabellen under presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *felles hensikt* (conjoint agency) og andreordenstemaet *gjensidig påvirkning*.

Tabell 4-9 Gjensidig påvirkning

CONJOINT AGENCY (aggregert dimensjon)	
Gjensidig påvirkning (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Når de blir engasjerte, så blir jeg veldig engasjert selv	Det å se at studentene lærer og er interessert i faget er kjempeartig. At du virkelig ser at de skjønner dette her og forstår ting. Når du da får tilbakemeldinger på at de synes dette her er kjempeinteressant, så er det en tilfredsstillelse. (Emneansvarlig)
	Det er en motivasjon å jobbe med unge folk sin kompetanseutvikling generelt sett. Det er derfor jeg synes det er viktig å lytte til studentene. Hva de har fått som utbytte av dette. Og hvordan de tenker at de kan bruke utdanningen sin til å gå ut i samfunnet og være relevant. Det er mer det som er drivkraften. (Dekan)
	Jeg synes det er utrolig motiverende å ha interesserte studenter. (Instituttleder)
	Det er jo større enn meg selv at jeg finner det meningsfullt å lære fremtidens generasjon noe som de kan få bruk for. Så min største motivasjon er å se at de utvikler seg og bidrar og lærer. At jeg ser de er motivert og mestrer. (Studieprogramleder)
Skape et fellesskap og en felles forståelse	Så utdanningsledelse blir jo å på en måte stake ut en vei som kan skape et fagfellesskap og en felles forståelse rundt kvalitet i utdanning og hvordan utdanning best bør drives. Sånn oppfatter jeg det i min rolle. (Prodekan)
	Ja på instituttet har vi vært enige om hvordan vi ønsket å forbedre dette. Og det er på grunn av tilbakemeldingene fra studentene og at vi vil ta hensyn til dette. Vi mener jo at vi har gjort ganske bra endringer. (Emneansvarlig)
	Så jeg opplever i hvert fall at de snakker sammen. Og også når de er sammen på et sted, i et klasserom og sånt. Så er det alltid god stemning. Det er derfor jeg kan si at jeg merker at de snakker sammen. De er veldig hyggelige og har en god tone. Sånn gjensidig respekt. Så derfor så tror jeg at de er avhengige av hverandre på en måte. (Student)
	Det er en engasjert og tydelig leder sammen med studieprogramleder som er det viktigste. Og så er det jo at alle tar ansvar. Alle ser at de har en rolle i organisasjonen, at mitt bidrag betyr mye og at vi ikke er bedre enn vårt svakeste leddet. Og alt jeg gjør påvirker skolen og studentene, og at enhver tar ansvar for sitt eget emne og jobber i fellesskap tenker jeg. Jobber sammen som gruppe, ikke bare som individbasert slik som mange gjør. Dette mitt fag, dette er mitt område, ikke kom og rør det. Ikke kom og evaluer. Det må vi gå vekk i fra. Og heller se på det som holistisk som en helhet. Hvordan vi sammen skal gjøre studieretningene og emnene bedre. Og da må vi spille på lag. (Studieprogramleder)
Interaksjon med studentene	Ikke sånn offisielt. Men uoffisielt fra min side så har jeg i alle år hatt god kontakt med studentene og pratet med studentene. Og da får du tilbakemelding av de om hvilket tema de synes er vanskelig. Hva er det da jeg bør justere. Og hvordan man bør legge opp undervisningen. Og over tid så har jeg endret på undervisningsformen min avhengig av hvilke type studenter jeg har hatt. For å rett og slett se på hvordan man får maksimalt ut av studentene. (Emneansvarlig)
	Jeg må ærlig innrømme at jeg ikke vet hvem de tillitsvalgte er. Jeg skulle ha visst det. Jeg er faktisk ikke helt sikker på om vi har. Vi har linjeforening, men jeg vet heller ikke hvem det er. Men vi er pålagt å ha tillitsvalgt. Så om vi ikke har fått det på plass det første året, så tror jeg de er pålagt det andre og tredje året. Det ligger litt i rollen min å skulle finne ut det. Jeg vet om studieprogramledere som har jevnlig møter med de, et par ganger i året. Ikke hos oss, men muligens de har det uten at jeg vet det. Men jeg hører andre som har det og det høres veldig bra ut. (Studieprogramleder)

Jeg finner også tegn på gruppetilhørighet mellom studenter og ansatte seg imellom, og mellom studenter og ansatte. Dette medfører til en tilpassing av handlingene deres av hensyn til felleskapet. Undervisningen og foreleser sin dialog med studentene er påvirket av det studentene gjør, og at foreleseren identifiserer seg med dem. En emneansvarlig utdyper det slik:

Det at jeg har vært student selv. Det sier jeg til dem i første klassen når de begynner. Jeg har vært 25 år jeg også. Ikke bare faglig men også sosialt. Det er mye som påvirker en 25 åring som er nye. Men dere har ikke min alder, sier jeg. Og det som er imellom er erfaring. Og da har jeg lært av den erfaringen det som jeg nå har sagt. Hva som er best for studentene. Det har vist seg at jeg har en god akkumulert erfaring. Det er det som er kjekt med forelesninger. Da har jeg lyst til å meddele og formidle. Formidling er det. Jeg tenger ikke noe penger. Men når en student kommer opp etter forelesningen og sier: «Det var ikke så verst i dag. Følte du at det gikk bra selv?» Bare det at de da kommer og sier det. Det er ikke alltid de gjør det. Klapp på skulderen. Selv om du vet at du er relativ god, så er det kjekt å høre. For sånn er vi jo. Og det føler jeg at jeg gjør med studentene også: «Så flink du var i dag. Og jeg likte spørsmålet ditt.» Så det å digge hverandre og spille hverandre gode, som er så populært å si nå. Løfte hverandre etter håret. (Emneansvarlig)

I tabellen under presenteres førstordenskategori (kolonne 1) og andre utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *felles hensikt* (conjoint agency) og andreordenstemaet *følelsen av å tilhøre en gruppe*.

Tabell 4-10 Følelsen av å tilhøre en gruppe

CONJOINT AGENCY (aggregert dimensjon)	
Følelsen av å tilhøre en gruppe (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Jeg identifiserer meg med dem	Jeg identifiserer meg med professorene tror jeg. Jeg har veldig mange av de samme trekkene som dem. Vi har veldig lik humor. Jeg snakker godt med dem. Så jeg tror rett og slett at jeg bare liker dem som mennesker også. De har verdier som jeg synes er veldig viktig å ha. Og da blir det veldig lett å like professorene også. Så jeg tror det har veldig mye å si. (Student)
	Og dette gjør jeg jo for min egen del. Også for klassekameratene, men jeg tenker jo på meg selv. Jeg hadde jo ikke giddet å mast på masterfaget om jeg ikke skulle ha det selv. Jeg investerer jo i min egen mastergrad, ikke sant. Og ved å gi beskjed nå, så vet jeg at når jeg skal ha det neste år så er det bedre. Det er jo litt egoistisk, men det er jo min egen utdanning jeg må ta ansvar for. Jeg må jo ta ansvar for min egen utdanning. Så blir konsekvensen at det hjelper alle de andre også. Så det motiverer meg for å holde på. (Student)

4.4 Ikke felles hensikt (not conjoint)

Det blir informert om en liten grad av synkronisering og tilpassing av handlinger på tvers av de ansatte, slik at mange studenter opplever liten sammenheng i studieprogrammene og for stor grad av overlapp undervisning. En av studentene uttrykker det slik:

Det virker ikke som de koordinerer det. Fordi noen ganger så kan du gå fra et vårsemester til et høstsemester, og så lærer du nesten akkurat det samme. Akkurat som om foreleser ikke vet at dette har vi akkurat hatt. Han sier; ja dette er kanskje veldig vanskelig for dere som ikke har hatt det før. Men så har vi jo hatt et helt fag om det gjerne. Det blir jo veldig mye repetisjon da. (Student)

Målene som er satt av ledere kan også oppleves som svevende og uten klare føringer. Dette kommer blant annet til uttrykk på denne måten:

Digitalisering synes jeg er et superproblem, i den forstand at ingen kan si meg hva det innebærer. Vi må ha mer digitalisering. Så spør jeg hva menes med dette. Gi meg noen eksempler. Så blir det Kahoot og at man kan lage en ordsky. Ja, jeg synes det er veldig svevende og lite konkretisert. (Studieprogramleder)

I tabell 4-11 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *ikke felles hensikt* (not conjoint) og andreordenstemaet *usynkroniserte handlingsmønstre*.

Tabell 4-11 Usynkroniserte handlingsmønstre

NOT CONJOINT (aggregert dimensjon)	
Usynkroniserte handlingsmønstre (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Det virker ikke som de koordinerer det	Jeg vet ikke hvordan de samarbeider, men jeg regner jo med at det er en form for plan. Jeg har et veldig godt eksempel på master. Og det er at i et og samme fag, der det er to forelesere. De snakker ikke engang i sammen om hva de begge foreleser. (Student)
	Jeg tror det er vanskelig for studentene å forstå. Når de går inn og tar en bachelor, så er det noen ganger vanskelig å forstå hvorfor vi har det her emnet og hvordan det henger sammen med det andre. Det tror jeg er en svakhet med det programmet jeg selv er en del av. Så det går egentlig på hvordan de emneansvarlige klarer å binde dette sammen i lag med de programansvarlige. Også handler det også om hvordan man klarer å kommunisere med studentene dette rasjonale. Hvorfor er det vi gjør som vi gjør. Det gjelder både på programnivå, men også på emnenivå. (Studieprogramleder)
Ting har fått skli ut i alle mulige retninger	Jeg vet at på andre fakultet, for jeg hører jo at de sier det er beslutninger som er blitt tatt på gangen. Gjerne da en prodekan og en professor som snakker litt sammen, eller en studieprogramleder og en professor som snakker sammen. Og så har de kokt i sammen noe grøt, og så er plutselig det bare vedtatt. Og så sitter resten av studieprogramutvalget der og lurer på hva som skjedde. (Instituttleder)
	Nå på det nye masterstudiet så skal vi øke arbeidskravet betydelig i alle fag for å aktivisere studentene. Og så sier jeg på et møte med alle faglærerne - så sier jeg at hvis vi skal gjøre dette, så må vi ha samme system i hvert fag. Vi kan ikke ha et system for hver faglærer, for da går det helt i baddel for studentene. Og så får vi sånne mailer søndags kveld om at de ikke visste det, at det er overlapp og alt mellom himmel og jord. Ja, og så er jo alle enige i det. Men det er jo ikke sånn det blir, ikke sant. Fordi likevel så er alle inne og fikser og trikser, og så blir det et sånn et kaos. (Studieprogramleder)
	Det har ikke vært hverken formell eller uformell ledelse, slik at ting har fått skli i alle mulige retninger. Det er en problemstilling. Og det er klart at det er kjempeviktig at hver fagansatt tar et ansvar for sine egne emner. Og der er det jo et viktig moment med selvledelse, for å sørge for at det enkelte emnet og kurset er oppdatert i forhold til forskning, pedagogikk og hele den pakken. Men så kan det jo ikke være den enkelte faglige sitt ansvar for at dette henger sammen med de andre emnene, slik at det blir en totalitet som er god. Det er jo der vi håpet at denne studieprogramlederfunksjonen kommer inn og sørger for det. (Dekan)
Om vi klarer å forene oss mot felles mål	Så var utgangspunktet at ingenting skulle være det samme. Alt skulle forandres. Og så blir det lagt opp til noen møter hvor alle er velkomne. Og så er det noen møter hvor noen kommer og andre møter er det ingen som kommer. Og så er det forskjellige folk som kommer på disse møtene. Og så blir det bare surr av det hele. Og sånn blir det selvfølgelig, når det ikke er noen styring eller føringer i dette, så ligger landskapet helt åpent for forhandlinger. Så folk forhandler alt tilbake igjen slik det var. (Studieprogramleder)
	Kompetansen er som regel ikke en utfordring, men om vi klarer forene oss mot et felles mål. Det er som regel utfordringen. (Instituttleder)

Informantene er opptatt av at det var flere barrierer for gjensidig påvirkning og felles engasjement for kvalitet i utdanningen. Dette handlet om både en kultur med sterkt eierskap til egne domener og til dels motstridene interesser. En studieprogramleder forklarer det slik:

Fordi det er noe med en kultur i universitetssektoren som har gjort at det er mange som har eierskap til emnene. Det er min butikk liksom. Og det å pirke på noen som driver sin egen butikk er ikke alltid like enkelt. Så den høye graden av autonomi, jo det gjør at man løser veldig mange ting i akademia. For å få emner kjørt og sånt. Så den autonomien og eierskapet er veldig bra på mange måter. Men når det gjelder det at en programkoordinator skal få justert emner og få emnene til å henge mer i sammen, så kan dette eierskapet være utfordrende. (Studieprogramleder)

Den omfattende graden av autonomien til emneansvarlige er i stor grad kombinert med liten grad av transparens om hva andre holder på med. Det er heller ikke en kultur for å evaluere kollegaer i undervisningssituasjonen. En av informantene uttrykker det slik:

Det som jeg synes er litt svakhet, er at det ikke er kultur for å evaluere hverandre i universitetssektoren. Når jeg begynte her, så tenkte jeg at nå skal jeg gå på forelesninger til han som har hatt det emnet før meg. Da fikk jeg sånn blick. Åja, du har tenkt å gjøre det? Da må du spørre først. Så det sier litt om hvor viktig det er at man flytter fokus over på undervisningssiden. Vi er fagfelleverdert i det vi skriver og det vi publiserer. Men det er en sånn voldsom barriere for å vurdere hverandre i en undervisningssituasjon. Dermed så blir det et veldig sårt punkt. At i det øyeblikket du tar det opp, så er det kjempekritikk og veldig, veldig vanskelig å snakke om. Og emneevalueringen, de eneste som får tilgang til dem er de som har emnene selv og instituttleder. (Studieprogramleder)

I tabell 4-12 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *ikke felles hensikt* (not conjoint) og andreordenstemaet *kulturelle barrierer for gjensidig påvirkning*.

Tabell 4-12 Kulturelle barrierer for gjensidig påvirkning

NOT CONJOINT (aggregert dimensjon)	
Kulturelle barrierer for gjensidig påvirkning (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
Da har du det sterke eierskapet	Og der er det masse følelser. Det er enormt mye følelser i dette her. Og det tror jeg er fordi at det ikke er styrt ovenfra. Det er styrt innenfra det med å bygge opp programmene. Og da har du det sterke eierskapet. (Studieprogramleder)
	Fordi det er en sterk egeninteresse blant de som har utviklet det til å opprettholde studieprogrammet som det er. Men så er det andre føringen fra ledelsen sin side som ikke er i samsvar med det de ønsker. Så ja. Dette hender. Men vi skal jo ikke ha individbasert studieprogrammer. Og det har vi fremdeles noen elementer av. Så vi jobber. (Dekan)
	Det er jo igjen den sterke autonomien. Så ligger dette eierskapet hos den enkelte som eier. (...) Nå blir man veldig lukket og alene. Jeg må løse det selv og det er mitt ansvar. Så når programmene er små og ressursene er små, så er det lett at du får det sterke eierskapet og den der voldsomme egenledelsen av emnene. (Studieprogramleder)
	Jeg har hatt kollegaer der jeg har prøvd å påvirke kursinnholdet; hold deg vekke fra mitt kurs! Mitt kurs. Ikke UiS sitt kurs, men mitt kurs. «Don't you get in my way». Det er sørgelig synes jeg. (Emneansvarlig)
Vanskelig å vite hva folk holder på med	På en måte så vet jeg ikke om utdanningsledelse, som begrep eller som ledelsesfunksjon, om det har sevet helt inn angående hva er det for noe og hvorfor skal vi ha det. Jeg tror det skyldes veldig mye at vi fremdeles har en sånn veldig privatisert holdning til særlig undervisningen. Hver laget sine opplegg og hver går inn i klassen eller forelesningssalen og lukker døren. Og så er det en privatsak hva som blir gjort inne der. (Studieprogramleder)
	Min er faring er at alle jobber med sitt. Alle jobber med sitt fag. Veldig mange har et veldig sterkt eierforhold til sitt fag. Det er veldig lite transparent. Det er veldig vanskelig å vite hva folk holder på med, hva man gjør, når man er her. Hva som er målet ditt. Det var det første jeg møtte, og jeg må nok si at jeg har det enda etter noen år her. Det er veldig lukket på hva folk holder på med rett og slett. (Studieprogramleder)
	Det er vanskelig som studieprogramleder å få kunnskap om hva som egentlig foregår i undervisningen, både innholdsmessig og pedagogisk. (Studieprogramledersamling)
	Samarbeid er det lite av. Det er vel ikke-eksisterende. Igjen alle holder på med sitt og sitt fag. (Studieprogramleder)

Det legges samtidig vekt på at det eksisterer strukturelle barrierer for å nå et felles mål. Erfaringen er at undervisningen har liten betydning for karrieren til de vitenskapelig ansatte. En av dekanene vurderer det slik:

Og fremdeles så tror jeg det er sånn at det mest karrierefremmende for en ambisiøst vitenskapelig ansatt er fremdeles forskningen. Fordi det er det som blir sett på internasjonalt og får en fremover. (Dekan)

En annen barriere er de eksisterende rutinene for studentenes evaluering av undervisningen. Disse oppleves som lite tilpasset og en unødig byråkratisering. Både studenter og ansatte erfarer

at det uansett ikke ble fulgt opp, og benytter seg heller av egne former for tilbakemeldinger. En studieprogramleder utdypet det slik:

Det er motstand i fagmiljøet om å lage for mange formelle krav rundt dette med evalueringer. Jeg tror at en evaluering kan gjøres på mange måter. Det viktigste er å skape en kultur hvor man ønsker tilbakemeldinger fra studentene. Og at man ønsker å ta tak i og gjøre emnet sitt bedre. Men hvis det blir for stramt i hvordan det skal gjøres så tror jeg vi kan miste litt av det du egentlig trenger. Det jo litt av det som kommer på trappene nå, hvor man ønsker å lage en felles mal for midtveiseevaluering for eksempel, og så skal det rapporteres. Dermed får du mere fokus på rapport og at det skal meldes inn. Og så bruker jeg masse tid på å rapportere. Hva skjer med de tallene? Dem blir liggende et eller annet sted. Men det kan gjøres så enkelt som dette (viser en boks full av post-it lapper med en side på hva som er bra og en side for hva som kan gjøres bedre). Da får jeg en god følelse på hva som skjer. Da stod hun som er min klassekontakt i døren og når de andre gikk og tok imot de gule lappene. Jeg får det jeg trenger. Jeg får grunnlag for å gjøre justeringer. Jeg slipper å bruke enormt mye tid på å organisere og sette opp. Og noen skal jo sitte i en annen ende og behandle disse her. Det er nok litt der motstanden ligger. Ikke det å gjøre evalueringer. (Studieprogramleder)

En annen studieprogramleder beskriver manglende oppfølging av et begrenset antall evalueringer på denne måten:

Det er det ikke blitt tatt tak i. Fordi det er vanskelig å måle. Fordi det er ingen, eller bare noen få, som har målt det. På emneevalueringer for eksempel. Det er en ting, men også studiebarometeret. Det som kommer frem der. Det er mye som kommer frem der som vi kan ta tak i. Men det er det ingen som har gjort. Heller ikke i de få emneevalueringene. Det er det jo ingen som har sett, så jeg vet ikke jeg. Jeg har bare mine egne å ta tak i. (Studieprogramleder)

Det blir også gitt beskrivelser av strukturelle barrierer når fagmiljøene enes om å etablere eller gjøre større revisjoner av et studieprogram. De opplevde det som byråkratiske hindre for utvikling. En av informantene uttrykker det slik:

De presenterte det nye prosessen for akkrediteringer av nye mastere. Da kom det en bort til meg og sa: De er splitter pine gale. Det hadde aldri blitt noen ny master der vedkommende jobbet dersom dette regimet hadde vært på plass da. Så det er noe med at en sånn ekstremt stringent kontroll i tårnet til det som er realiteten dersom du er nede

*i bakken, der det er armer og bein og hundre andre ting du skal gjøre.
(Studieprogramleder)*

I tabell 4-13 presenteres førstordenskategoriene (kolonne 1) og flere utvalgte sitater fra informantene (kolonne 2) for den aggregerte dimensjonen *ikke felles hensikt* (not conjoint) og andreordenstemaet *strukturelle barrierer for et felles engasjement for kvalitet i utdanningen*.

Tabell 4-13 Strukturelle barrierer for et felles engasjement for kvalitet i utdanningen

NOT CONJOINT (aggregert dimensjon)	
Strukturelle barrierer for et felles engasjement for kvalitet i utdanningen (2. ordens tema)	
1. ordens kategori	Sitater
All karriere i vårt system har gått på forskning	Ja, historisk så har det vært slik at all karriere i vårt system har gått på forskning. Hvis du har gjort glitrende undervisning og hatt veldig gode evalueringer og fått studentene gjennom, og dermed gitt en god del penger i systemet. Vi får jo penger per studiepoeng. Så har det karrieremessig null betydning. (Emneansvarlig)
	Noe av det jeg synes er utfordringen, er at veldig mange i akademia, nå har jeg vært ansatt i akademia i 20 år, ser på undervisningen som venstrehåndsarbeid og at det er forskning som står i fokus, og de forfekter et bilde eller oppfatning av det viktigste vi har er forskning. Undervisningen får vi alltid gjennomført. (Instituttleder)
	Og hvis det da ikke gagnar en professor å være aktiv i forelesningen og ha kontakt med studentene, så kan det hindre at kvaliteten blir bedre. Hvis det bare er et ork og en ekstra post, men så har du mer lyst til å jobbe med forskning. Det er jo det du får penger for og brenner for. (Student)
	Hvis jeg skal ta opp et positivt tema og som jeg synes er viktig, så er det merittering knyttet til undervisningsdelen av jobben for ansatte. Jeg skulle gjerne likt å ha enda mer trykk på dette. (Dekan)
Kvalitets-systemet har bikket over til å bli mål i seg selv	Det som ble veldig klart for meg på denne konferansen, fra NOKUT sitt perspektiv, det er jo at disse kvalitetssystemene har bikket over til å bli mål i seg selv. Og mer en voldsom papirmengde som skal produseres hele veien. Og hvor det å få laget disse dokumentene, og putte de i de rette mappene og ha dem klart når NOKUT kommer, er blitt hovedmålet med kvalitetssystemet. (Studieprogramleder)
	Kvalitetssystemet er et metasystem som gjør at vi kan sjekke av at vi har et kvalitetssystem. Strukturen er en metastuktur som vi ikke kan bruke til noe fordi vi er så forskjellige. Er det nok at studentene opplever at programmene blir ledet? Er det ikke viktigere at det blir ledet? Det vi trenger er hjelp når vi ber om det. (Studieprogramledersamling)
Vi har jo verktøyene, men vi har ikke brukt dem	Vi har jo verktøyene, men vi har ikke brukt de. Vi har verktøyene, men hvorfor vi ikke bruker dem er komplisert. Det er alt i fra at det er litt vanskelig å finne ut av det. Jeg trenger ikke, jeg vil ikke bli evaluert. En er redd for endringer. Det er masse ting som kommer inn der. (Studieprogramleder)
	Jeg er veldig for emneevalueringer, men det er veldig få jeg har kommet borti som jeg har fått delt ut. Da er det egentlig foreleser selv som ønsker å bli bedre. Det er jo noen av de som er veldig flinke. Det er liksom litt individuelt fra emne til emne. (Student)
	Det kan godt være at vi har hatt noen undersøkelser underveis. Men da er det helt tydelig at de ikke har fungert, fordi de husker jeg ikke. (Student)
	Vi har jo en gang gjerne i året en evaluering som kommer fra dekanen som skal sendes inn. Som vi fyller ut, og som jeg må signere og studentene må signere. Men det går bare rett i papirkorgen. Det er en emneevaluering. (...) I de siste årene så har ikke jeg

	brydd meg om det, og jeg hører aldri noe tilbake. Det betyr at det går rett i papirkorgen. Det er ingen som bruker det til noe, og da synes jeg det er for dumt, og da tar det tid for oss alle. Det er en formalitet som ikke trenger å være. (Emneansvarlig)
Byråkratiske hindre	Av og til kan det være en del byråkratiske hindre. At det blir en del typisk høringer, en del dokumentasjon, som for så vidt er viktig, men som får et slikt volum som gjør at folk som er involvert i kvalitetsarbeid blir litt trøtte. På den måten at du ikke får fokusert på de tingene som faktisk var viktige i disse undersøkelsene, fordi at volumet blir såpass massivt. (Dekan)
	Jeg var en av de som egentlig var litt positiv til at utdanningsledelse kommer inn. Andre er mer negativ og motstandere av at alt skal formaliseres og rapporteres på, og at det er et sånt kontrollregime som innføres ovenfra og ned. Så for meg og en del kollegaer, så er dette noe jeg alltid har gjort, og da er det ikke så farlig om det settes ned på papir og blir systematisert. (Studieprogramleder)
	Så det er klart at et sånn her type byråkrati, det å endre emner programmer, det er jo noe som kom på et sjokk på meg når jeg begynte å jobbe på universitetet. Du må liksom planlegge tre år frem i tid hvis du skal endre noe i programmet. Du kan gjøre små endringer og du kan melde inn nye emner. Men skal du gjøre store endringer knyttet til hele programstrukturen, så må du tenke tre år frem i tid. (Studieprogramleder)
	Så er det klart at jeg også synes at en stor utfordring i dag er denne forbannede greien om at studenter har rettigheter som er gått alt for langt. Nå er det rett og slett ødeleggende. Vi kan ikke gjøre gode utviklingstiltak som kan bedre studier fordi studenter har rettigheter. Det gjelder hele sektoren og er ikke noe som er spesielt for UiS. (Instituttleder)

Lederskapspraksisen har historisk utviklet seg ulikt ved de ulike enhetene. Ifølge informantene er universitetssektoren nå i en kulturell brytningstid hvor pedagogikken i større grad blir satt på dagsorden. Det vil samtidig bli satt et større fokus på samarbeid, styring, måling og fordeling av ansvar. En av dekanene uttrykker dette på denne måten:

Og det er veldig historisk utviklet. Det er en historie som nå skal endres. Ja, vi er i en brytningstid nå. (...) Så dette er en kulturendring som skal gjennomføres og som er tøff. Det fører til en del konflikter mellom de tunge faglige lederne og instituttleder. Og så kommer studieprogramlederne i en slags skvis imellom her, og skal nærmest forsøke å megle mellom disse. Så det er ganske tøft. Og jeg tror det gjelder en historikk der man nødvendigvis ikke var så opptatt av økonomi. Ting gikk nå rundt på sitt vis. Til et system der vi måler og ser mer på ting. Og dette har ikke fagfolk helt tatt inn over seg noen steder. Så vi jobber. Det er ikke lett. Men det er store forskjeller fra sted til sted. (Dekan)

En prodekan mener at endringene over tid vil utfordre mange. Utdanningsledelse handler derfor å etablere en kultur hvor alle er med:

Det er en brytningstid og det kommer til å skje utrolig mye tror jeg nå. Men det tar tid da. (...) Altså en del av disse endringen skrur seg først til når det må skru seg til. Du

har noen som går foran og som er forløperne. Og så har de den store hopen som kommer etter. Og så har du noen etternølere. De som lurere på hvor det ble av den overheadmaskinen. (...) Jeg er uansett glad for at det skjer. Jeg tror at det kommer til å skje enormt mye. Det er mange utfordringer som gjør at mange av oss må skru hodene våre. Det er kultur altså. Endringer handler jo veldig mye om kultur. Det gjør jo det. Du kan lage masse strukturere. Du kan lage et kvalitetssystem for eksempel. Men med mindre det tas eierskap til det hos den enkelte emneansvarlig, så får du bare rapportering. Og det er ikke nødvendigvis kvalitet. Så utdanningskvalitet handler jo om å nå og snu alle. (Prodekan)

Resultatene i undersøkelsen gir derfor ikke et entydig svar på hvordan informantene erfarer utdanningsledelse. Hva som kjennetegner utdanningsledelse er avhengig av hvor langt den nevnte kulturendringen har kommet ved ulike enhetene.

5 Diskusjon av resultater

I analysen og presentasjonen av resultatene ble utdanningsledelse ved UiS beskrevet i et distribuert ledelsesperspektiv. Oppsummert så fikk vi en beskrivelse av at utdanningsledelsen er distribuert på ulike nivåer i organisasjonen. Informantene fortalte at deler av lederskapspraksisen på de ulike nivåene ble gjort i samarbeid og ved deling av ansvar, men at ansvarsforholdene til dels var uklare. Det var samtidig tegn til tilpassede lederstrukturer ved at det ble dannet ledergrupper på instituttene.

Noen informanter opplevde at studieprogrammene var et felles ansvar, og at de ledet programmene i felleskap som en gruppe gjennom intuitivt nære arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse. Dette sto som en kontrast til majoriteten, som mente at det var lite samarbeid mellom de som ledet undervisningen i de ulike emnene. Det ble fremhevet at det var stor grad av individualistisk lederskap i studieprogrammene. Det var et tillitsbasert system med en betydelig autonomi, hvor emneansvarlige i all hovedsak var satt til å styre og være leder over egne emner og undervisning. Det var samtidig liten påvirkning eller oppfølging fra andre ledere med hensyn til innhold og utførelse av undervisningen.

Alle de ansatte informantene fant en indre motivasjon i å jobbe med kompetanseutvikling for studenter og samfunnet, og det var en felles forståelse for at utdanningsledelse handler om å etablere et godt fagfelleskap. Informantene var likevel opptatt av at det var flere kulturelle og strukturelle barrierer for gjensidig påvirkning og felles engasjement for kvalitet i utdanningen. De kulturelle barrierene var en omfattende grad av individuell autonomi, eierskap til egne emner, motstridende egeninteresser og manglende kultur for å evaluere kollegaers undervisning. De strukturelle barrierene var manglende merittering for god undervisningen, og at eksisterende rutiner og systemer rundt evaluering og akkreditering av studieprogrammene ble opplevd som en belastning eller byråkratiske hindre.

I følge Spillane (2006, s. 12) så involverer et distribuert ledelsesperspektiv både et leder-pluss aspekt og et praksisaspekt. I studien finner jeg at det er et tydelig leder-pluss aspekt, ved at det er flere ansatte i formelle og uformelle roller som tar ansvar for lederskapsaktiviteter, enten individuelt eller kollektivt. Studien viser at ledelsen av utdanningen er fordelt på mange, og ikke bare gjennom delegert ledelse. Det er flere studenter og ansatte som på eget initiativ engasjerer seg for å øke studiekvaliteten. Det handler også om ansatte, som individuelt eller kollektivt, tar på seg ansvar for å lede driftsoppgaver eller utviklingsprosesser for å kompensere

for et stort lederspenn i instituttene. Når dette gjøres sammen, så er det ofte spontant organisert og i nære arbeidsrelasjoner. Dette sammenfaller med Gronns (2002) dimensjon av DL som innebærer spontant organisert samarbeid (*concertive action*), ved at det utarter seg i tråd med de tre handlingsmønstrene; *spontant samarbeid*, *intuitive arbeidsrelasjoner* og *institusjonaliserte praksiser*.

Gronn (2002) beskriver at handlingsmønsteret *spontant samarbeid* oppstår ved at de ansatte forener seg og organiserer et samarbeid om en oppgave for deretter å løse seg opp igjen. Dette er i tråd med resultatene under andreordenstemaet *spontant samarbeid* (tabell 4-3), som viser at samarbeidet ofte skjer ad hoc eller i form av dugnader. Handlingsmønsteret *intuitive arbeidsrelasjoner* innebærer ifølge Gronn (2002) at to eller flere intuitivt utvikler nære arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse og at man stoler på hverandre. Resultatene under andreordenstemaet *arbeidsrelasjoner basert på felles forståelse* (tabell 4.4) forteller oss at dette skjer ved at noen leder studieprogrammene i tett samarbeid med de andre i faggruppen.

Andreordenstemaet *tilpassede lederstrukturer* (tabell 4-5) viser også at det nære samarbeidet blir institusjonalisert over tid i formelle strukturer. Det etableres mer eller mindre formelle ledergrupper på fakultetene og i instituttene. Dette er en tilpassing til styrets føringer om at den formelle utdanningsledelsen for et studieprogram skulle ligge i lederlinjen hos de faglige enhetslederne med personalansvar. Samtidig er det delegert et stort ansvar for kvaliteten til studieprogramledere og prodekaner utenfor denne lederlinjen. I analysen har jeg vurdert dette som å være i tråd med mønsteret for spontant organisert samarbeid (*concertive action*) som Gronn (2002) kaller for *institusjonaliserte praksiser*.

På den annen side kan andreordenstemaet *tilpassede lederstrukturer* også forklares i en mer individualistisk ledelseskontekst. *Leader-member exchange* teorien (LMX) beskriver en prosess med etablering av roller mellom en individuell leder og dennes underordnede, og det utvekslingsforholdet som oppstår over tid (Yukl, 2013, s. 222). Forholdet utvikler seg på bakgrunn av den underordnes kompetanse og pålitelighet (Yukl, 2013, s. 222). I følge teorien vil de fleste ledere utvikle et nært forhold til noen få tiltrodde medarbeidere som fungerer som stedfortredere, rådgivere, eller som i dette tilfellet studieprogramledere. Disse får noen fordeler, som for eksempel mer interessante oppgaver, større påvirkningskraft på utviklingen av studieprogrammene og ekstra lønn. Instituttledere får gjenytelser i form av avlastning i den operative faglige ledelsen. Graen og Uhl-Bien (1995) argumenterer for at LMX både kan være en materiell og en sosial transaksjonsprosess, som assosieres med henholdsvis transaksjonsledelse og transformasjonsledelse. Når utvekslingen av ytelser er basert på et

kontraktsforhold, hvor man er underordnet og tar ordre mot materielle eller sosiale ytelser fra en mer distansert leder i et hierarki, assosieres LMX med transaksjonsledelse. Dersom relasjonen modnes til først og fremst en sosial utveksling, og det utvikles et nært partnerskap mellom instituttleder og studieprogramleder, mener Graen og Uhl-Bien (1995) at LMX er mer effektiv og transformativ. Siden transformasjonsledelse assosieres med heroisk ledelse (Yukl, 1999), mener jeg at andreordenstemaet *tilpassede lederstrukturer* både kan assosieres med et heroisk lederskapsparadigme og Gronn (2002) sin dimensjon av DL på spontant organisert samarbeid (concertive action) gjennom handlingsmønsteret *institusjonaliserte praksiser*.

Spillane (2006, s. 38) hadde observert ulike modeller for fordeling av lederansvaret i et lederpluss aspekt. En av de mindre observerte modellene ble kalt *deling av arbeidskraft* (division of labor). Dette innebar at en ledergruppe fordelte ansvaret for de ulike lederfunksjonene eller rutinene uten stor grad av overlapp mellom lederposisjonene. Uten å avvise at utdanningsledelse kan være arrangert på denne måten, så gir også mine funn en begrenset støtte til en slik modell. Informantene sier på den ene siden at ansvaret er delt og klart beskrevet i funksjonsbeskrivelser, men på den andre siden går de likevel i føttene på hverandre. Ledelsen beskrives således som et felles ansvar hvor det er overlappende grenser, spesielt mellom det som omtales som personalledelse og faglig ledelse.

I analysen finner jeg belegg for at to eller flere ledere, som har fått eller påtatt seg ansvar, ofte utfører lederskapsfunksjonene og rutinene i samarbeid, såkalt *samarbeidsutførelse* (Spillane, 2006, s. 39). Dette innebærer ifølge Spillane at to eller flere ledere, formelle eller uformelle, utfører lederskapsfunksjoner eller rutiner i samarbeid. Samarbeidet blir av informantene først og fremst beskrevet som spontant og uformelt, og det er flere som beskriver hvordan de ansatte i felleskap samarbeider om å utvikle eller revidere et studieprogram.

Samtidig så fremstår grensene for ansvaret og myndigheten som relativt flytende og med stor grad av overlapping, både i og utenfor ledergruppene. Det er derfor mest fremtredende at det er flere personer som utfører de samme funksjonene eller rutinene uten at det er tydelig koordinert dem imellom. Dette samsvarer med den modellen som Spillane (2006, s. 40) kaller for *parallelutførelse av lederskap*. Når man jobber parallelt, så er det ifølge Spillane en fare for at retningen på ledelsen ikke er den samme, eller som en av dekanene beskriver det, «ting har fått skli i alle mulige retninger».

Å ta et distribuert lederskapsperspektiv innebærer å undersøke hvordan lederpraksisen er utformet i interaksjon mellom handlingene til ulike personer. Hva disse gjør påvirker og er

påvirket av andre og situasjonen (Spillane, 2006, s. 16). Ved UiS er det en situasjon med kultur for sterkt eierskap til egne domener. Den omfattende graden av individuell autonomi og manglende kultur for å evaluere kollegaers undervisning, er medvirkende til en liten grad av synkronisert og tilpasset retning på ledelsen til emneansvarlige. Dette er derfor en kulturell barriere som motvirker Gronns (2002) sin dimensjon av DL på felles hensikt (conjoint agency). Informantene er også opptatt av at de er i en situasjon med strukturelle barrierer, hvor undervisningen har liten betydning for karriereutviklingen. I tillegg så oppleves eksisterende rutiner og systemer rundt evaluering og akkreditering av studieprogrammene mer som en belastning, fremfor at de bøter på et manglende felles engasjement. Ledelsen er således et system av integrerte praksiser og situasjoner som utgjør mer enn summen av handlingene til hver enkelte leder (Spillane, 2006, s. 16).

Informantene har i utgangspunktet en felles forståelse for at utdanningsledelse handler om å etablere et godt fagfelleskap med en felles forståelse om hvordan utdanningen best bør drives. Hvordan situasjonen påvirker felleskapet vil være avgjørende for om en klarer å oppnå dette. Situasjonen er her derfor ikke bare en kontekst som påvirker, men et konstituerende element (Spillane et al., 2001). Analysen viser således at UiS står i en situasjon hvor flere kulturelle og strukturelle barrierer er til hinder for et fagfelleskap med en felles forståelse og gjensidig påvirkning. Dette sammenfaller med at studien har få funn på gjensidig avhengighet mellom praksisen til de som tar ansvar for lederskapsaktiviteter i utdanningsprogrammene, som er i tråd med de dimensjonene av DL som Spillane (2005; 2006, s. 60) kaller kollektiv distribusjon og koordinert distribusjon. Kollektiv distribusjon karakteriserer lederskapspraksisen som er strukket ut over praksisen til to eller flere ledere som arbeider separat, ikke på samme sted eller tid, men likevel gjensidig avhengig (Spillane, 2006, s. 64). Distribuert distribusjon karakteriserer ledere som, i felleskap eller separat, samarbeider om å ivareta flere aktiviteter som må utføres i en gitt rekkefølge (Spillane, 2006, s. 66). UiS sitt eksisterende kvalitetssystem for evaluering av undervisning samt revidering og etablering av studieprogram har et design og oppbygning som tilrettelegger for en slik koordinert og kollektiv distribusjon av lederpraksiser. Men i den grad informantene forteller om slike praksiser, så blir de istedenfor omtalt som en belastning eller at det ikke blir benyttet.

Videre har de fleste emneansvarlige ved UiS en så stor grad av individuell autonomi og tillit at de i praksis får være sin egen individuelle leder. Det er liten påvirkning og oppfølging fra andre ledere med hensyn til innhold og utførelse av undervisningen. Dette er i tråd med kvalitetsmeldingens (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrivelse av fagpersoner som i for stor

utstrekning driver utdanning som «privatpraktiserende». Den store graden av individuell autonomi er også en motvekt til de aggregerte dimensjonene spontant organisert samarbeid (concertive action) og felles hensikt (conjoint agency) ved at det hindrer samarbeid og gjensidig påvirkning. Utfallet blir svak koordinering og mindre sammenheng i flere av studieprogrammene.

Ved UiS kan oppnevning av formelle studieprogramledere, som skal utøve den operative faglig ledelse av studieprogrammene og bidra til bedre koordinering og samarbeid, ha vært en av løsningene på ovenstående utfordring. Disse studieprogramlederne opplever imidlertid at de mangler nødvendig formell autoritet for å kunne utføre den ledelsen de er bemyndiget. Denne opplevelsen av mangel på makt og myndighet kan skyldes den tradisjonelle individualistiske lederskapstenkingen, der innflytelse er essensen av lederskap. For å være en effektiv leder må en ha innflytelse over andre til å kunne utføre oppgaver, støtte forslag og implementere beslutninger (Yukl, 2013, s. 188). Ulike kilder til makt vil kunne påvirke graden av innflytelse, og formell autoritet er en av kildene til makt (Yukl, 2013, s. 191). En studieprogramleder med direkte autoritet over en foreleser kan for eksempel gi kommandoer i henhold til autoriteten, og foreleseren har plikt til å adlyde (Yukl, 2013, s. 189).

Et av instituttene la også vekt på en mer hierarkisk organisering av lederrollene og færre demokratiske beslutninger vedrørende studiekvaliteten. Ledelsen er her forsøkt fordelt på noen få ansatte som inngår i en formell ledergruppe styrt av instituttleder. Dersom man ser på utdanningsledelse i et slikt individualistisk fremfor et distribuert ledelsesperspektiv, vil man stå i fare for å fokusere for mye på rollen og funksjonene til lederne, fremfor hvordan lederskapet utføres og praktiseres gjennom hverdagslige lederskapspraksiser (Spillane, 2006, s. 5). En individualistisk ledelsesforståelse vil således kunne være mindre effektiv i en matrise med linjeledere, prodekaner og studieprogramledere. DL handler først og fremst om lederskapspraksis, og denne er distribuert ut på tvers av organisasjonen og ansatte.

Om oppnevning av studieprogramledere og mer hierarkisk organisering av utdanningsledelsen vil motivere til mer fagfellesskap, felles retning og bedre undervisning, avhenger samtidig av at ledelsen klarere å bryte ned de kulturelle og strukturelle barrierene som ble observert i analysen. Barrierene inkluderer sterk individuell autonomi, eierskap, motstridende egeninteresser, manglende kultur for å evaluere kollegaers undervisning, manglende merittering for god undervisning, samt rutiner og systemer rundt evaluering og akkreditering av studieprogrammene som oppleves som en belastning eller byråkratisk hinder. Den etablerte kulturen virker inn på ledelsens muligheter til å skape et felles engasjement, og dette er

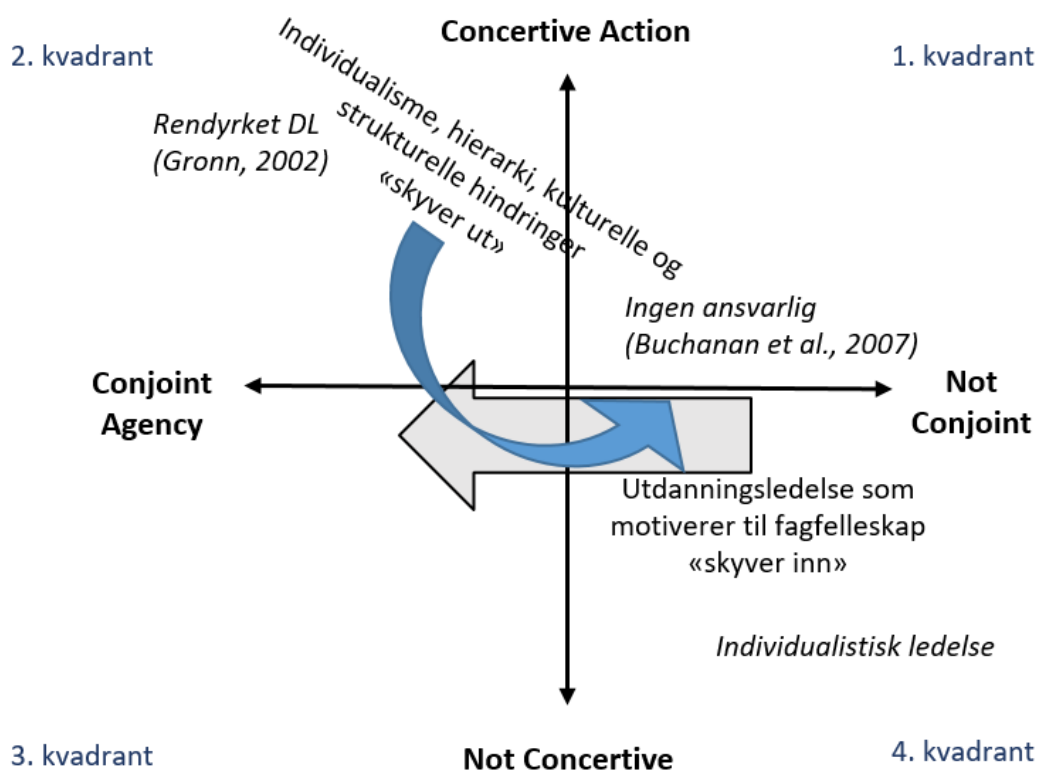
vanskelig å få til i kulturer med stort omfang av individuell autonomi (Solbrekke & Stensaker, 2016). I en slik kontekst er det også viktig å ha strukturer med velfungerende evalueringssystemer som involverer studenter samt å vektlegge god undervisning som karrierefremmende (Gibbs, Knapper & Piccinin, 2009, s. 2).

Solbrekke og Stensaker (2016) beskriver to perspektiv på hvordan ledelsen kan utvikle og stimulere de ansattes engasjement for undervisningen. Det ene var det kulturelle perspektivet, hvor ledelsen forsøker å stimulere til et felles ansvar for programmene. Det andre var det strukturelle perspektivet, hvor ledelsen etablerer gode rutiner og forutsigbarhet rundt studieprogrammene. UiS gjør, utfra disse perspektivene, rett i å revidere og forbedre kvalitetssystemet for utdanningsvirksomheten, for å stimulere til et tett samspill med studentene og motvirke omfanget av autonomi og individuell ledelse. I tillegg er utvikling av et nytt meritteringssystem for undervisning et viktig steg i riktig retning for å oppnå et felles mål om økt oppmerksomhet om pedagogikken og bedre kvalitet på studieprogrammene.

Jeg går nå tilbake til Gronns (2002) dimensjoner av spontant organisert arbeid (concertive action) og felles hensikt (conjoint agency), og Currie og Locketts (2011) modell med beslektede begrep for DL. I ovenstående analyse og diskusjon har vi fått en beskrivelse av at det er en gruppetilhørighet studenter og ansatte seg imellom, og mellom studenter og ansatte. Dette innebærer også nære arbeidsrelasjoner basert på en felles hensikt (conjoint agency) og spontant organisert samarbeid (concertive action). I dette ligger det at ansatte og studenter påtar seg lederroller og tilpasser handlingene på vegne av felleskapet. Dette åpner opp for at man lar seg påvirke og selv påvirker andre (Gronn, 2002). Informantene forteller likevel om individualisert ledelse av undervisningen, lite transparens, samt en sterk egeninteresse blant de som har utviklet et emne eller studieprogram. Ledelsen av emner og studieprogram er derfor ikke synkronisert og tilpasset på tvers av individene, eller gjensidig påvirket av hverandre. Ledelsen blir av denne grunn relativt fragmentert og med sprikende mål. Dette motarbeider den gjensidige påvirkningen mot felles mål og dermed dimensjonen felles hensikt (conjoint agency). Fagpersonene som er sin egen leder, den sterke autonomien og den mer hierarkiske organiseringen, hemmer samtidig spontant samarbeid og intuitivt nære arbeidsrelasjoner, det vil si dimensjonen spontant organisert samarbeid (concertive action).

Mitt forslag er sin følge av ovenstående at utdanningsledelse ved UiS best kan beskrives som en blanding mellom individualistisk ledelse og Buchanan et al. (2007) sin forståelse av DL som «ingen ansvarlig», der ledelsen er spredt, flytende og påvirkelig, snarere enn veldefinert og planlagt. Jeg plasserer derfor utdanningsledelse ved UiS mellom 1. og 4. kvadrant i figur 5-1,

men mot midten av aksene for å understreke at det er en viss utstrekning av gjensidig påvirkning og felles retning.



Figur 5-1 Distribuert ledelse ved UiS i modell etter Currie og Lockett (2011)

Informantene opplever at universitetssektoren er i en kulturell brytningstid hvor pedagogikk, samarbeid, styring, måling og fordeling av ansvar i større grad blir satt på dagsorden. Min tolkning er at dersom UiS lykkes med denne kulturendringen, og at de nye studieprogramlederne klarer å motivere til mer fagfelleskap, så vil det bli en forskyvning av utdanningsledelsen mot 3. kvadrant i figur 5-1. Dette forsterkes ved at flere informanter har erfaringer som trekker mot Gronns (2002) dimensjoner av spontant organisert arbeid (concertive action) og felles hensikt (conjoint agency), hvor det er nære samarbeidsrelasjoner basert på felles forståelse, og hvor man har en felles retning på ledelsen. Effekten av mer hierarki og formalisering av utdanningsledelse, samt en offentlig politikk med økt fokus på resultat- og målstyring (Bleiklie & Frølich, 2014, s. 43), vil likevel motvirke den mest rendyrkede formen for DL etter Gronns (2002) begreper (2. kvadrant). Currie og Lockett (2011) viser til at ledelse basert på mer regulering, krav og målstyring karakteriseres som en orientering mot individualisme fremfor kollektivism, ettersom ansvaret blir konsentrert på noe få, fremfor

mange. Dette modererer derfor dimensjonen av «conjoint agency» og «concertive action» i figur 5-1.

DL er ifølge Spillane (2006, s. 103) ingen resept på effektiv lederpraksis. DL tilbyr isteden et rammeverk for refleksjon og diagnose, og er dermed et middel for mer en effektivt lederpraksis. Det foreligger samtidig ikke en felles forståelse av hva DL betyr (Currie & Lockett, 2011; Gosling et al., 2009; Tian et al., 2016). Nettopp fordi det er flere varianter av DL, og at DL er en av flere ledelsesmodeller, har denne studien en begrensning ved at den kun omfatter ett universitet. Jeg har ikke studert utdanningsledelse på tvers av hele universitets- og høyskolesektoren. Det kan derfor tenkes at andre institusjoner i norsk høyere utdanning har andre varianter av DL, eller heller mot mer heroiske ledelsesformer.

I introduksjonen la jeg vekt på at det i den siste tiden har vært stor interesse knyttet til forsknings- og administrativ ledelse i høyere utdanning. I denne studien har jeg sett på utdanningsledelse isolert. For videre forskning ville det vært interessant å studere disse fenomenene i sammenheng for å vurdere om disse lar seg kombinere i samme ledelsesmodell.

5.1 Konklusjon og ledelsesmessige implikasjoner for UiS

Begrepet distribuert ledelse (DL) har vært nyttig for å beskrive utdanningsledelse og hvordan denne utøves ved UiS. Utdanningsledelsen ved UiS er i dag distribuert på ulike nivåer i organisasjonen. Deler av lederskapspraksisen på de ulike nivåene blir gjort i samarbeid, ved deling av ansvar og med en felles hensikt. Det blir også fremhevet at det er en stor grad av individualistisk lederskap i studieprogrammene. Hovedkonklusjonen er følgelig at utdanningsledelsen best kan beskrives som en blanding av individualistisk ledelse og Buchanan et al. (2007) sin forståelse av DL som «ingen ansvarlig», der ledelsen er spredt, flytende og påvirkelig, snarere enn veldefinert og planlagt.

Den tradisjonelle ledelsesmodellen, med en tydelig lederlinje, har ikke vært tilstrekkelig for det kontinuerlige arbeidet med gjennomføring og kvalitetsutvikling av studieprogrammene i tråd med nasjonale og internasjonale standarder. Det er derfor innført nye ledelsesmatriser som inkluderer prodekaner, studieprogramledere og emneansvarlige uten formell autoritet. Disse matrisene har likevel ikke funnet sin form, fordi mange fremdeles tenker tradisjonell ledelse, og prøver å få de nye organisasjonsstrukturene med matriser og delegert ansvar til å fungere med en individualistisk ledelsesmodell. Det er ikke sikkert dette er mulig. I en slik modell er effektiv ledelse avhengig av den individuelle leders formelle autoritet, makt og evne til innflytelse.

DL er en nyere idé og kan være et uttrykk for at vi har fått nye organisasjonsstrukturer, ikke bare i universitet- og høyskolesektoren, men også i privat sektor. Dette krever en annen type kunnskap om ledelse og nye modeller for hvordan vi leder i praksis. DL er imidlertid relativt ukjent begrep i universitet- og høyskolesektoren. Linjeledere, prodekaner og studieprogramledere bør derfor få opplæring i modeller for distribuerte ledelse, hvor det er lederskapspraksis fremfor roller og funksjoner som er utgangspunktet, og at denne strekker seg på tvers av organisasjonen og de ansatte.

Ifølge informantene er universitetssektoren i en kulturell brytningstid hvor pedagogikken i større grad blir satt på dagsorden. Det settes samtidig større fokus på fagfelleskap, samarbeid, fordeling av ansvar, regulering og målstyring. I diskusjonen peker jeg derfor på at ved UiS så er utdanningsledelsen i en bevegelse mot felles hensikt (conjoint agency), med mer aggregert ledelse i samme retning og gjensidig påvirkning. Dette forsterkes ved at flere informanter har erfaringer med nære samarbeidsrelasjoner basert på felles forståelse, og hvor det er en felles retning av ledelsen. Disse endringsprosessene vil sannsynligvis gå mye senere, med mindre vi får en forståelse for at utdanningsledelsen ikke vil fungere godt uten at den utøves i en annen form. Det er derfor spennende for sektoren å tenke alternative ledelsesmodeller innen DL, når utdanningsledelsen skal utvikles.

UiS står også i en situasjon hvor flere kulturelle og strukturelle barrierer er til hinder for å utvikle et fagfelleskap med felles forståelse og gjensidig påvirkning. Dagens system karakteriseres av en kultur med betydelig autonomi, sterkt eierskap til egne emner, egeninteresser og manglende kultur for å evaluere kollegaers undervisning. Rutiner og systemer rundt evaluering og akkreditering av studieprogrammene oppleves som en belastning eller byråkratisk hinder, og er sammen med manglende merittering for god undervisning dermed også en strukturell barriere. For at utdanningsledelsen skal kunne motivere til mer fagfelleskap, felles retning og bedre undervisning, må lederne forsøke å bryte ned disse barrierene. Kvalitetssystemet for utdanningsvirksomheten er en lederskapspraksis som må forbedres, slik at dette både stimulerer til et tett samspill med studentene og motvirker omfanget av individuell ledelse. Utvikling av et nytt meritteringssystem, hvor undervisningen har en større betydning for karrieren til de vitenskapelig ansatte, er også et viktig steg i riktig retning for å oppnå et felles mål om økt oppmerksomhet mot pedagogikken.

6 Litteraturliste og referanser

- Abdul-Jabbar, M. (2013). *Distributed leadership and relational trust: Bridging two frameworks to identify effective leadership behaviors and practices* (Doktoravhandling). University of Pennsylvania.
- Baldwin, R. (2016). *The great convergence: Information Technology and the New Globalization* Harvard University Press.
- Bass, B. M. & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership : theory, research, and managerial applications* (3rd ed. utg.). New York: Free Press.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership. A Review of Literature*. Nottingham: National College for Teaching & Leadership. Hentet fra <http://oro.open.ac.uk/8534/1/>
- Best, A., Greenhalgh, T., Lewis, S., Saul, J. E., Carroll, S. & Bitz, J. (2012). Large-System Transformation in Health Care: A Realist Review. *Milbank Quarterly*, 90(3), 421-456. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2012.00670.x>
- Bleiklie, I. & Frølich, N. (2014). Styring, organisering og ledelse i høyere utdanningspolitikk. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277. <https://doi.org/10.1177%2F1741143208100301>
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative research*, 8(1), 137-152. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794107085301>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Brown, M. H. & Hosking, D. M. (1986). Distributed leadership and skilled performance as successful organization in social movements. *Human Relations*, 39(1), 65-79. <https://doi.org/10.1177%2F001872678603900104>
- Buchanan, D. A., Addicott, R., Fitzgerald, L., Ferlie, E. & Baeza, J. I. (2007). Nobody in charge: Distributed change agency in healthcare. *Human Relations*, 60(7), 1065-1090. <https://doi.org/10.1177%2F0018726707081158>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. utg.) SAGE Publications.
- Currie, G. & Lockett, A. (2011). Distributing leadership in health and social care: concertive, conjoint or collective? *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 286-300. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00308.x>
- DeFlaminis, J. A. (2009). *The design and structure of the building distributed leadership in the Philadelphia School District Project*. Innlegg presentert ved Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Abstract hentet fra <http://www.gse.upenn.edu/pdf/pcel/aerapaper.pdf>
- DeFlaminis, J. A. (2011). *The design and implementation of the Annenberg Distributed Leadership Project*. Innlegg presentert ved The annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- DeFlaminis, J. A. (2013). *The implementation and replication of the distributed leadership program: More lessons learned and beliefs confirmed*. Innlegg presentert ved The annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.

- Denis, J.-L., Lamothe, L. & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management journal*, 44(4), 809-837. <https://doi.org/10.5465/3069417>
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177%2F0892020616665938>
- Dobbs, R., Manyika, J. & Woetzel, J. (2015). *No ordinary disruption: The four global forces breaking all the trends*. New York: PublicAffairs.
- Fagerholt, R. A., Schill, U., Solem, A. & Lysø, I. H. (2014). *Lederutviklingsprogram for utdanningsledelse: Programtilbyders intensjoner og deltakernes opplevelse av relevans*. NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2365758>
- Feng, Y., Hao, B., Iles, P. & Bown, N. (2017). *Rethinking distributed leadership: dimensions, antecedents and team effectiveness*. Bradford, England.
- Fletcher, J. K. & Käufer, K. (2003). Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership. I C. L. Pearce & J. A. Conger (Red.), (s. 21-47). Thousand Oaks, California: Sage.
- Frølich, N., Gulbrandsen, M., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2016). Kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren. *NIFU-rapport*, (2016:2). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2387749>
- Gibb, C. (1954). Leadership. I G. Lindzey (Red.), *Handbook of Social Psychology* (s. 3-56). Cambridge: Mass Addison Wesley.
- Gibbs, G., Knapper, C. K. & Piccinin, S. (2009). *Departmental leadership of teaching in research-intensive environments* (1906627045). Leadership Foundation for Higher Education [for] the Higher Education Academy. Hentet fra <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/gibbs.pdf>
- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. J. O. r. m. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology, 16(1), 15-31. <https://doi.org/10.1177%2F1094428112452151>
- Gosling, J., Bolden, R. & Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish? *Educational Management Administration & Leadership*, 5(3), 299-310. <https://doi.org/10.1177%2F1742715009337762>
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership quarterly*, 6(2), 219-247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Grepperud, G., Danielsen, Å. & Holen, F. J. (2018). Ledelse av studieprogrammer. Erfaringer og utfordringer. *Septentrio Reports*, (4). <https://doi.org/10.7557/7.4233>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Günzel-Jensen, F., Jain, A. K. & Kjeldsen, A. M. (2018). Distributed leadership in health care: The role of formal leadership styles and organizational efficacy. *Leadership*, 14(1), 110-133. <https://doi.org/10.1177/1742715016646441>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Educatio*, 10(3), 315-325. <https://doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177%2F0892020616656734>
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* (Avhandling for graden Ph.d i profesjonsstudier). Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2397>

- Hawkes, D., Johansson, C. & McSweeney, C. (2017). Distributed Leadership and Research Degree Administration: Understanding the Role of a Good Programme Administrator for Professional Doctorate Programmes. *Management in Education*, 31(4), 194-199.
<https://doi.org/10.1177/0892020617738186>
- Huxham, C. & Vangen, S. (2000). Leadership in the shaping and implementation of collaboration agendas: How things happen in a (not quite) joined-up world. *Academy of Management journal*, 43(6), 1159-1175. Hentet fra
<http://oro.open.ac.uk/16221/1/Leadership%20in%20the%20shaping%20....pdf>
- Irving, K. (2015). Leading learning and teaching: an exploration of 'local' leadership in academic departments in the UK. *Tertiary Education Management*, 21(3), 186-199.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13583883.2015.1033452>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuftte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Jonasson, C., Kjeldsen, A. M. & Ovesen, M. S. (2018). Dynamics of distributed leadership during a hospital merger. *Journal of Health Organization and Management*, 32(5), 691-707.
<https://doi.org/10.1108/JHOM-08-2017-0225>
- Jones, S. & Harvey, M. (2017). A distributed leadership change process model for higher education. *Journal of Higher Education Policy Management*, 39(2), 126-139.
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1276661>
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- KUF. (2001). *St.meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om universiteter og høyskoler Hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 18 (2014-2015). Konsentrasjon for kvalitet - Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Mikkelsen, A. (2016). Oranisasjonsstruktur og organisasjonsdesign. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM. HMS, etikk og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Neuman, W. L. (2013). *Social Research Methods: Pearson New International Edition: Qualitative and Quantitative Approaches* (Seventh edition, Pearson new international edition. utg.)United Kingdom: Pearson Education M.U.A.
- Nordkvelle, Y. T. (2012). Kvalitet og utdanningsledelse. *Uniped*, 35(04), 1-3. Hentet fra
https://www.idunn.no/uniped/2012/04/kvalitet_og_utdanningsledelse
- Nowotny, H. (2016). *The cunning of uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Nzinga, J., McGivern, G. & English, M. (2018). Examining clinical leadership in Kenyan public hospitals through the distributed leadership lens. *Health Policy and Planning*, 33(suppl_2), ii27-ii34.
<https://doi.org/10.1093/heapol/czx167>
- Pearce, C. L. & Conger, J. A. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students* (6th ed. utg.). Harlow: Pearson.

- Scopus. (2019). Metric Details. Hentet 04.01.19 fra <https://www.scopus.com/record/pubmetrics.uri?eid=2-s2.0-33644968968&origin=recordpage>
- Sims, H. P. & Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm: social learning and cognition in organizations*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. J. U. (2016). Utdanningsledelse-Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *Uniped*, 39(02), 144-157. Hentet fra https://www.idunn.no/uniped/2016/02/utdanningsledelse_-_stimulering_av_et_felles_engasjement_fo
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2014). Professional accreditation of initial teacher education programmes: Teacher educators' strategies—Between 'accountability' and 'professional responsibility'? *Teaching and Teacher Education*, 37, 11-20. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13001297>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The educational forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, Cal: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Stephenson, J. & Yorke, M. (2012). *Capability and quality in higher education*. New York: Routledge.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research* New York, NY, US: Free Press.
- Studietilsynsforskriften. (2017). Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (FOR-2017-02-07-137) Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2017-02-07-137>
- Supovitz, J. A. & Riggan, M. (2012). *Building a foundation for school leadership: An evaluation of the Annenberg Distributed Leadership Project, 2006-2010* (Research report RR-73). Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Sørskår, A. K. (2015). *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser. Sluttrapport November 2015*. Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/kartlegging-av-laringsutbyttebeskrivelser_sluttrapport_2015-7.pdf.
- Tian, M., Risku, M., Collin, K. J. E. M. A. & Leadership. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- UiS. (2017). US 44/17 Intern faglig organisering av fakultetene. I *Styremøte ved Universitetet i Stavanger*. Hentet fra <https://www.uis.no/om-uis/organisasjonen/universitetsstyret/sakslister-og-dokumenter/styremote-ved-universitetet-i-stavanger-08-juni-2017-article115787-11085.html>
- UiS. (2018). *Forslag til utvikling av et progresjonsorientert kvalifiseringssystem med tydelige kriterier for både undervisning og forskning, en meritteringsordning og et system for registrering av utdanningsfaglig kompetanse som bestanddeler i en helhetlig karrieropolitikk for vitenskapelige ansatte ved UiS*. (Rapport fra arbeidsgruppe oppnevnt av universitetsdirektøren. Journalnr. 17/05962). Universitetet i Stavanger.
- van Veggel, N. & Howlett, P. (2018). Course leadership in small specialist UK higher education – a review. *International Journal of Educational Management*, 32(7), 1174-1183. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2017-0250>
- Wang, Y. & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: A journal citation network analysis. *Journal of educational administration*, 54(3), 242-269. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2015-0013>
- Yoak, E. E. (2013). *Learning for leadership: Understanding adult learning to build school leadership capacity* University of Pennsylvania.

- Yukl, G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly*, 10(2), 285-305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed., Global ed. utg.). Boston, Mass: Pearson.
- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., Stensaker, B., Frølich, N., Maassen, P. & Dalseng, C. F. (2016). Utdanningsledelse: En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning. *NIFU Arbeidsnotat*, (2016:10). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2402016>

7 Vedlegg

7.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva kjennetegnes utdanningsledelse i norsk høyere utdanning? Hvordan utøves det og hvordan blir det forstått?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan utdanningsledelse foregår i norsk høyere utdanning og hvordan ledere forstår utdanningsledelse. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det er i norsk sammenheng gjort relativt lite systematisk forskning på ledelse av studieprogram i høyere utdanning, samtidig som den politiske, institusjonelle og faglige interessen for utdanningsledelse er økende. Utdanningsledelse er et relativt nytt begrep i norsk sammenheng, og det eksisterer ikke noen universell definisjon av hva begrepet innebærer. Hensikten med studien er å undersøke hva som forstås med begrepet utdanningsledelse og undersøke hvordan det praktiseres i høyere utdanning. Dataene i prosjektet vil brukes som grunnlag for masteroppgaven til student Bjarte Hoem ved studieprogrammet Executive Master of Business Administration ved Handelshøgskolen Universitetet i Stavanger.

Med utgangspunkt i teori om distribuert ledelse vil denne studien ha noen åpne forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og utøver ledere på et fakultet utdanningsledelse?
2. På hvilken måte kan begrepet distribuert ledelse beskrive utdanningsledelse?

Studien vil være et case-studium som har et eksplorerende kvalitativ forskningsdesign og en fenomenologisk metode, der det undersøkes hvordan ledere (med og uten personalansvar) forstår og utøver fenomenet utdanningsledelse, både de subjektive opplevelsene og de objektive observasjonene av hva som skjer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Bjarte Hoem, student ved Handelshøgskolen og kontorsjef i Utdanningsavdelingen er ansvarlig for forskningsprosjektet. Professor Aslaug Mikkelsen er veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det skal utføres dybdeintervju av ledere, ansatte og studenter ved to fakultet ved Universitetet i Stavanger. Dette innebærer til sammen to dekaner, to prodekaner for utdanning, to instituttledere, to studieprogramledere, to emneansvarlige og to studenttillitsvalgte (N=12). Du får denne henvendelsen ettersom du innehar en av de nevnte rollene på et av fakultetene som benyttes som case.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta innebærer dette at jeg gjør et dybdeintervju basert på en intervjuguide.

Intervjuet vil inneholde noen åpne spørsmål om blant annet dine erfaringer med samarbeid og felles engasjement om studieprogrammene og hvem eller hva påvirker innholdet og kvaliteten i studieprogrammene. Intervjuet vil ta om lag 60 minutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for deretter å bli transkribert. Opptaket vil kun bli lyttet til av undertegnede student. Kun veileder og student vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene. Dersom du ønsker det, vil du kunne få tilsendt kopi av det transkriberte intervjuet.

I transkribert tekst og publikasjon vil navn bli erstattet med funksjon (dekan, instituttleder osv) og det vil ikke fremgå hvilke fakultet som er caset i oppgaven. Opptaket vil bli gjort på en mobil enhet som eies av UiS og som er sikret med pinkode for tilgang. Opptaket vil etter intervjuet umiddelbart bli overført til sikret dataserver for deretter å bli slettet fra opptaksmediet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil ikke fremkomme noen personopplysninger i masteroppgaven.

Det er en viss risiko for at deltakerne indirekte vil kunne bli gjenkjent i masteroppgaven, ettersom det kan fremkomme uttalelser som deltakerne i prosjektet selv vil kunne gjenkjenne. Opplysninger som vil bli publisert er uttalelser, setninger eller sitater som gir en forståelse av hvordan deltakerne opplever og forstår utdanningsledelse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 28 mai 2019. Alle opptak vil bli slettet ved avslutning av prosjektet. De transkriberte og anonymiserte intervjuene vil bli oppbevart av undertegnede på lukket server av hensyn til etterprøvbarehet eller senere forskning.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rett personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved prof. Aslaug Mikklesen, epost: aslaug.mikkelsen@uis.no, tel: 51833770 eller student Bjarte Hoem, epost: bjarte.hoem@uis.no, tel. 51833077
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth, epost: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Bjarte Hoem

Kopi: Prof. Aslaug Mikkelsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegnes utdanningsledelse i norsk høyere utdanning? Hvordan utøves det og hvordan blir det forstått?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg indirekte kan gjenkjennes av andre deltakere i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ultimo mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Intervjuguide

En kvalitativ studie om hvordan utdanningsledelse foregår og blir forstått av utdanningsledere ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge

INTERVJUGUIDE

Takk for at du tar deg tid til dette intervjuet. Som det stod i informasjonsskrivet, så vil dette prosjektet utgjøre masteroppgaven min ved studieprogrammet Executive MBA ved Handelshøgskolen - UiS. Det er i norsk sammenheng gjort relativt lite systematisk forskning på utdanningsledelse eller ledelse av studieprogram i høyere utdanning, samtidig som den politiske, institusjonelle og faglige interessen for utdanningsledelse er økende. Utdanningsledelse et relativt nytt begrep for vår sektor, og det eksisterer ikke noen universell definisjon av hva begrepet innebærer. Hensikten med studien er derfor å undersøke hva som forstås med begrepet utdanningsledelse og undersøke hvordan det praktiseres i høyere utdanning.

Innledende spørsmål

- 1) Du har kanskje hørt om kvalitetsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet i 2017 og at regjeringen vil øke undervisningens status og er opptatt av utdanningsledelse. Hva legger du selv i begrepet utdanningsledelse?
- 2) Hvordan opplever og erfarer du utdanningsledelse i dag?
 - Hvilke følelser har du med dette?
 - Hva betyr det for deg?
- 3) Hvilke situasjoner påvirker eller har innflytelse på studieprogrammene
 - Hva bidrar positivt til kvalitet og kvalitetsutvikling i studieprogrammene?
 - Er det noe eller noen som du tenker er i veien for kvalitet og kvalitetsutvikling i studieprogrammene?
- 4) Hva er dine erfaringer med fagmiljøets samarbeid og felles engasjement om studieprogrammene og studentenes læring?

Spørsmål under temaene lederpraksis, situasjon og felles hensikt (conjoint agency)

- 5) Hva eller hvem mener du er det som først og fremst påvirker studentens læringsutbytte?
- 6) Hva eller hvem er det som først og fremst påvirker din motivasjon til å jobbe med studentenes læring?
- 7) Hva gjør du /dere for å utvikle innhold og kvaliteten i studieprogrammene?
 - Har dere spesielle verktøy for denne aktivitetene/praksisen?
 - Bruker dere for eksempel skjema eller dialogmøter for å evaluere og utvikle kvalitetene i undervisningen?
- 8) Hvem er det som sørger for aktivitetene eller praksisen skjer?
- 9) Hva er din erfaring med dette denne praksisen du forteller om (jfr. spm. 7-8)?
 - Fungerer prosessene dere har og har det en ønsket effekt. Eller er det noen motstand mot dette?
- 10) Hvordan får du kunnskap om hvordan du kan utvikle og forbedre kvaliteten i studieprogrammene?
- 11) Det eksisterer i dag noen ordninger for kvalifisering av vitenskapelig tilsatte for undervisnings- og veiledningsoppgaver med sikte på å utvikle og forbedre utdanningskvaliteten ved UiS. Dersom du har hørt om NyTi eller basiskurset i universitetspedagogikk, hvilke erfaringer har du med dette?
- 12) Har du eksempler andre praksiser eller ordninger som skal utvikle utdanningskvaliteten? Hvilke erfaringer har du med disse?

Spørsmål under temaene *fordeling av lederansvar og spontant organisert samarbeid (concertive action)*:

- 13) Kan du beskrive hvem som egentlig tar ansvaret for studieprogrammene ved ditt fakultet/institutt? Hvem er det som f.eks. f.eks. f.eks. tar ansvar for sammensetningen av programmene?
- 14) På hvilken måte er det en uformell ledelse av studieprogrammene? Er det noen sterke personer som setter sitt preg på dette? Fortell.
- 15) Hvordan oppfatter du at ansvaret mellom formelle og uformelle lederne er fordelt?
- 16) Hvordan erfarer du at ansvaret er koordinert seg imellom?
 - Er det for eksempel en gjensidig avhengighet mellom de som tar ansvar eller opererer de uavhengig?
 - Er det en overlapp mellom ansvaret til disse rollene eller har alle ulike funksjoner?
- 17) I hvilke formelle og uformelle arenaer på fakultetet diskuteres kvaliteten i studieprogrammene og hvilke arenaer mener du er de viktigste?
- 18) Hvilke personer eller formelle og uformelle arena er de viktigste å samarbeide med i den rollen du har?
- 19) Hvordan er samarbeidet med disse personene eller fora organisert og praktisert?
- 20) Da nærmer vi oss slutten. Er det noen du ønsker å tilføye eller har du noen spørsmål?

Tusen takk for at du tok deg tid til dette intervjuet.

7.3 NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om hvordan utdanningsledelse foregår og blir forstått av utdanningsledere ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge

Referansenummer

555818

Registrert

10.12.2018 av Bjarte Hoem - bjarte.hoem@uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Handelshøgskolen ved UiS

Prosjektansvarlig

Aslaug Mikkelsen, aslaug.mikkelsen@uis.no, tlf: 51833770

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Bjarte Hoem, bjarte.hoem@uis.no, tlf: 99698490

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.05.2019

Status

14.12.2018 - Vurdert

14.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.12.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD

vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Universitetet
i Stavanger