UiT
NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Ledelse av studieprogrammer

Erfaringer og utfordringer

Gunnar Grepperud
Ådne Danielsen
Frank Holen

Result
UiT / NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

UiT The Arctic University of Norway – 2017

Phone no.: 77 64 40 00
Email: postmottak@uit.no
Web: http://uit.no/

Septentrio Academic Publishing
http://septentrio.uit.no/

Septentrio Reports, number 4, 2017
ISSN: 2387-4597
DOI: http://doi.org/10.7557/7.4233

How to cite this report: http://doi.org/10.7557/7.4233

Licensee UiT The Arctic University of Norway
This Open Access report is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Result

Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi
ved Universitetsbiblioteket Tromsø.

Ledelse av studieprogrammer

Erfaringer og utfordringer

Gunnar Grepperud
Ådne Danielsen
Frank Holen

Index

SAMMENDRAG OG FORSLAG 5

INNLEDNING OG BEGREPSAVKLARING 7

1. LEDELSE FOR UTVIKLING OG LÆRING – FORVENTNINGER TIL STUDIEPROGRAMLEDELSE I HØYERE UTDANNING 9

1.1 Hva menes med utdanningsledelse? 9

2. BAKGRUNNEN FOR DAGENS ORDNINGER VED UIT NORGES ARKTISKE UNIVERSITET – TRE HOVEDFORMER FOR STUDIEPROGRAMLEDELSE 17

3. RAPPORTENS DATAGRUNNLAG 21

4. STUDIEPROGRAMLEDELSE – MODELLER, BEGRUNNELSER, OPPGAVER OG VILKÅR 23

4.1 Om hvordan modellene praktiseres 23

4.2 Litt om begrunnelsene for modellbruken 26

4.3 Oppgaver og rolleforståelse koblet til den praktiske modellbruken 31

4.4 Ansvar og rammevilkår 34

4.5 Oppsummerende betraktninger 35

5. ERFARINGER MED MODELLENE 41

5.1 Erfaringer med programstyremodellen 41

5.2 Erfaringer med studieledermodellen 48

6. OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER OM MODELLER OG PRAKSISER 55

7. FRA DRIFT TIL UTVIKLING – NOEN INNSPILL TIL VIDERE ARBEID 59

7.1 Tydeliggjøring av studieprogramledelsens rolle og funksjon – et felles utgangspunkt 59

7.2 Dagens modeller må justeres/videreutvikles 60

7.3 Samhandlingen mellom studieprogramledelsen og institutt- og fakultetsledelsen må styrkes 61

7.4 Rekruttering og rammer for programleder-/studielederrollen må utredes 62

7.5 Det bør legges langt større vekt på kvalifisering av studie-/programstyreledere 63

7.6 Det bør gis rom for radikale modellforsøk – er selvstyrte team en mulig løsning? 67

7.7 Forskningsmessig oppfølging av studieprogramledelse ved UiT. 70

LITTERATUR 73

ANDRE KILDER 77

Sammendrag og forslag

De siste årene har ledelse av studieprogrammer kommet stadig mer fokus som grunnlag for utvikling og forbedring av undervisning. Ikke bare er rollen tillagt større betydning, det er også et klart ønske om å dreie denne rollen og funksjonen mer i retning av pedagogisk utvikling.

Med dette som utgangspunkt oppsummeres og drøftes erfaringer med tre modeller for studieprogramledelse ved UiT Norges arktiske universitet: Programstyre med oppnevnt programstyreleder, programstyre med instituttleder som programstyreleder og studieledermodellen. Erfaringene bygger på en kartlegging i regi av Utdanningsavdelingen (UTA) i 2012 som omfatter 43 programstyrer og 21 studieledere. I tillegg ble det i 2014 gjennomført intervjuer av 12 studieledere. En rekke andre kilder er også anvendt for å forsøke å danne oss et mest mulig oppdatert bilde av situasjonen.

Hvilken modell som er valgt varierer, både innen og mellom fakultetene. Studieledermodellen finner vi særlig blant de store og til dels komplekse profesjonsfagene, mens programstyremodellen dekker mer disiplinære programmer, inklusive flerfaglige og tverrfaglige emner. Valg av modell synes primært å henge sammen med tradisjon eller praktiske forhold. Mange peker også på behovet for tydeligere ledelse koblet til funksjonen.

Også antall oppgaver som ivaretas varierer. Det er programstyrer med oppnevnt leder som ivaretar færrest oppgaver, mens studielederne ivaretar flest. Tre hovedoppgaver går igjen i alle tre modeller: utvikle helhet og sammenheng mellom delene/delemnene, evaluering og kvalitetsutvikling og internasjonalisering/utveksling i programmet.

Resultatene viser at det, uansett modell, er drifts- og administrasjonsoppgaver som dominerer. Det er lite å gjenfinne av pedagogisk ledelse både når det gjelder hvilke oppgaver som løses og hvordan de løses. Dette er en erfaring som også gjelder for UH-sektoren mer generelt og også i høyere utdanning internasjonalt.

Rapporten viser at den mest sårbare – og nok også den minst vellykkede – modellen er programstyre med oppnevnt programstyreleder. Denne modellen må sies å utgjøre studieprogramledelse på minimumsnivå.

Modellen med instituttleder som programstyreleder har bedre forutsetninger enn modellen med oppnevnt programstyreleder, men avviker lite fra denne når det gjelder oppgaver og strategier. Denne modellen lykkes best på mindre og oversiktlige studieprogram.

Intervjuene med studielederne viser at det i realiteten finnes to varianter av denne modellen: en tilnærmet teamledermodell ved IIS ved NT-fakultetet og den klassiske koordinatormodellen ved profesjonsutdanningene innen helse- og lærerutdanningen. Felles for begge er at de må forholde seg til mange aktører på ulike nivå og til mange løpende mer akutte oppgaver. Hverdagen styres primært av andre.

Mer overordnet kan vi si at studielederne synes å ha havnet i skvis mellom sin egen praksis og en utdanningsretorikk som i økende grad forventer direkte forbedring av kjernevirksomheten. Dessuten gis de små muligheter for utvikling av egen faglighet som ledere.

Ut fra de erfaringer som er gjort og ønsket om en studieprogramledelse med en langt sterkere utviklingsprofil, avsluttes rapporten med *syv hovedforslag*:

- UiT bør foreta en klargjøring av studieprogramledelsens rolle og funksjon
- Dagens modeller må justeres, videreutvikles eller erstattes
- Det må etablere bedre samhandling mellom programledelsesnivå og nivåene over
- Det er nødvendig å se nærmere på rekruttering og rammer for studieprogramledelse og ledere
- Det bør etableres et kvalifikasjonsprogram for nye og kommende studieprogramledere. Det bør etableres et aksjonsrettet utviklingsprogram for etablerte studieledere/programstyreledere Dette bør ses i sammenheng og kanskje kobles sammen med kvalifikasjons-/utviklingsprogrammer for andre ledergrupper/nivåer.
- Det bør iverksettes til dels radikale modellforsøk for å finne fram til andre og bedre løsninger på studieprogramledelse, for eksempel i form av selvstyrte team
- Den videre utviklingen av studieprogramledelse bør ledes, og følges opp, av 1-2 vitenskapelige stillinger, enten tilsatt ved Result/UB, ISV/HSL eller HHS/BFE (altså koblet til sentrale fagmiljøer der ledelse, organisasjon og styring er temaområder)

Innledning og begrepsavklaring

Det er et prioritert satsingsområde for UiT Norges arktiske universitet å finne frem til modeller for studieprogramledelse som bidrar til en styrket utdannings- og undervisningskvalitet. Denne satsingen må ses i sammenheng med UiT sitt øvrige kvalitetsarbeid innenfor utdanningsområdet og den nasjonale satsningen på utdanningskvalitet, slik det spesielt kommer til uttrykk Meld. St.nr.16 «Kultur for kvalitet i høyere utdanning».

Rapportens hovedfokus er altså ledelse og lederroller på det vi kan kalle for nivå 4 i UiT som organisasjon, det vil si den lederoppgaven som handler om å drifte og utvikle de enkelte studieprogram. Så langt har denne lederoppgaven befunnet seg i skyggen av de tre formelle ledernivåene, rektorats-, fakultets-, og instituttnivå. De seinere årene, og da særlig som en konsekvens av Meld. St. nr. 16 (2016-17), har studieprogramledelse fått økt oppmerksomhet. Dette henger blant annet sammen med antakelsen om at en reell forbedring av undervisningsoppgaven best skjer så nært studentene som mulig. Og til å lede dette utviklingsarbeidet tillegges studieprogramledelsen et særlig ansvar.

I rapporten angir vi bakgrunn og begrunnelser for vektleggingen studieprogramledelse. Ut fra et utvalg kilder beskrives de praksiser og erfaringer som i denne perioden har tatt form. Det dras også veksler på forsknings- og evalueringsarbeid fra andre institusjoner i Skandinavia. En del mer teoretisk baserte betraktninger anvendes også.

Med dette som bakgrunn, og med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets ønske om en studieprogramledelse med større vekt på pedagogisk utvikling, ser vi så nærmere på hvilke erfaringer man ved UiT har gjort seg med de tre modellene som ble vedtatt i 2009 som en følge av fusjonen mellom Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø.

Det empiriske grunnlaget baserer seg på en kartlegging fra 2012 og en mindre intervjuundersøkelse fra 2014. Basert på disse kildene, annen relevant forskning og arbeid med denne problemstillingen fram til 2016, fremmer vi avslutningsvis forslag til mulige grep for veien videre.

Det brukes til dels mange og ulike betegnelser om studieprogramledelse. Innledningsvis vil vi derfor foreta en klargjøring av de betegnelser som anvendes i denne rapporten.

Studieprogramledelse er en overordnet og felles betegnelse for de tre modellene UiT tok i bruk fra 2009 (jf. kap. 3).

Programstyre er styret for ett eller flere studieprogram oppnevnt av instituttene. Disse består av vitenskapelig ansatte og studenter.

Med leder av studieprogram forstår vi:

En faglig ansatt som har det primære ansvaret for planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av ett eller flere studieprogram ved en høyere utdanningsinstitusjon

Ved UiT har vi tre typer ledere av studieprogram:

- *Oppnevnt programstyreleder* er vitenskapelig ansatt som er satt til å lede programstyret med en begrenset timeressurs
- Programstyret (jf. over) kan også ledes av instituttleder, og i enkelte tilfeller av andre i formelle lederposisjoner.
- *Studieleder* er en fortrinnsvis faglig ansatte, tilsatt i delt eller hel stilling, med ansvaret for å lede studieprogrammene, men uten programstyre. Denne type studieprogramledelse finner vi spesielt i profesjonsfagene.

1. Ledelse for utvikling og læring – forventninger til studieprogramledelse i høyere utdanning

I dette kapitlet kommer vi inn på hvorfor temaet utdanningsledelse i høyere utdanning/ledelse av studieprogrammer de siste årene har fått forsterket aktualitet.

Siden grunnstrukturen i norsk høyere utdanning tok form på slutten av 1960-tallet, har sektoren aldri hatt helt fred med seg selv enten det nå gjelder oppfatningen av hva utdanningskvalitet er, eller hvordan arbeid med kvalitetsforbedringer rent faktisk bør foregå. Dette er for så vidt naturlig all den tid arbeid med kvalitetsforbedringer er å forstå som en kontinuerlig prosess. Forståelsen av hva som er de gode og riktige tiltakene har gjennom årene variert. Fusjonsgrepets hovedmotiv var for eksempel å øke kvaliteten i sektoren gjennom sammenslåinger av institusjoner (Meld. St. nr.18 2014-2015 «Konsentrasjon for kvalitet»). I det siste bidraget i rekken av kvalitetsmeldinger, «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (Meld. St.nr. 16, 2016-2017), er fokus rettet mer mot undervisningshverdagen og hvordan undervisning utøves, innrammes og vurderes av systemer og aktører. Det angis syv mål for satsing på kvalitet her, og det vises til flere virkemidler. Ett av disse er en styrket utdanningsledelse, og da med et spesielt fokus på studieprogramledelse. På denne måten bringes ledelse på nivå 4 inn som et forsterket temaområde.

Parallelt med disse politisk-administrative grepene har også sektorens egne aktører arbeidet med utdanningsledelse som eget tema, også UiT Norges arktiske universitet. Som vi vil se av fremstillingen så var UiT sin organisering av studieprogrammer oppe som tema allerede i 2009. Men det har siden 2009 ikke vært et kontinuerlig fokus på dette ledelsesnivået. Hva er så bakgrunnen for at dette nå har kommet mer i forgrunnen? Det kan primært koblet til at temaet «utdanningsledelse i høyere utdanning» i løpet av de siste årene har blitt satt mer tydelig på den politiske og forskningsmessige dagsordenen. Under ser vi nærmere på denne utviklingen og da med særlig vekt på ledelse på selve studieprogramnivået.

1.1 Hva menes med utdanningsledelse?

Betegnelsen utdanningsledelse er langt fra entydig og kan ikke forstås som noe standardisert og entydig, men som en overordnet betegnelse på et sett av ordninger og praksiser tilpasset ulike kontekster. Vi lagt til grunn følgende definisjon:

> *Forvaltning av menneskelige, materielle og faglige ressurser knyttet til planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av all aktivitet spesifikt knyttet til studien.* [1]

I denne definisjonen ligger det at utdanningsledelse omfatter mange lederoppgaver og gjelder på alle nivå i organisasjonen. Samtidig pekes det i mange sammenhenger på at utdanningsoppgaven skal prioriteres og tas langt mer alvorlig. I den siste stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (Meld. St.nr. 16, 2016-2017) sies det:

> *Et velfungerende fagfellesskap rundt utdanningsvirksomheten oppstår ikke spontant. Det krever at ledelsen på alle nivåer prioriterer utdanningskvalitet og har ambisjoner og visjoner for utdanningsvirksomheten.*[2]

Meldingens understrekning av ledelsesaspektet er et naturlig resultat av de reformer og påfølgende organisasjonsendringer som de senere årene har preget sektoren både nasjonalt og internasjonalt. I denne utviklingen har vektlegging på, og profesjonalisering av, lederoppgavene stått sentralt. Dette er gjerne kombinert med at hierarkiene er styrket og mer makt konsentreres omkring toppledelsen. Særlig for universitetene, med sine flate, kollegiale strukturer og kulturer har dette vært en markert endring.

Siden mange ledere på rektorats-, fakultets-, og sågar instituttnivå, ikke involverer seg direkte i det daglige arbeid med undervisningen, vil deres utdanningsledelse primært skje i form av «ledelse på avstand» (Solbrekke og Stensaker 2016:7). Det vil si å legge best mulig til rette for utdanningsvirksomheten gjennom ulike organisatoriske virkemidler. Det omfatter alt fra å sikre tilstrekkelig med økonomiske ressurser til å få på plass gode belønningssystemer for undervisning og veiledning. Ett nærliggende eksempel på sistnevnte er å få på plass et meritteringssystem for undervisning som stimulerer enkeltansatte og fagfellesskap i arbeidet med systematisk utvikling av undervisnings-, veilednings-, og evalueringsmetoder. Den mer daglige og direkte utdanningsledelsen er derimot knyttet til studieprogramledelsen, det vil si den rollen og/eller de organer som skal har ansvar for det løpende arbeidet for å ivareta helhet og sammenheng i det enkelte studieprogram.

Både politisk og utdanningsbyråkratisk legges det for dagen en stor tro på at god ledelse på dette nivået vil være en viktig innsatsfaktor for mer og bedre studiekvalitet. I den nye studietilsynsforskriften, § 3-2 p. 3 sier NOKUT at:

---

[1] Bygger på en definisjon gitt av en arbeidsgruppe ved UiO. http://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/sv/rad-og-nettverk/forum-for-studiesporsmal/moter-og-referater/2011/utdanningsledelse.pdf

> *Studietilbudet skal ha en tydelig faglig ledelse med et definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet.*[3]

NOKUTs direktør Terje Mørland (2016) er tydelig på at det er på studieprogramnivå støtet må settes inn om undervisningskvaliteten skal øke:[4]

> *All utdanning dreier seg om prosesser i skjæringsfeltet mellom student, lærer og utdanningens kunnskapsbase. Alt dette foregår på studieprogramnivå, og det er her vi må sette inn støtet. Det er her vi må undersøke. Det er for de gode prosessene på dette nivået vi må legge til rette. […] Kunnskapsdepartementet, NOKUT, ja selv ledelsen ved universitetene og høgskolene, sitter langt unna der det skjer. For å styrke utdanningskvaliteten, er det studenten og studieprogrammene som må i sentrum for oppmerksomheten! Nivåene over kan kun sette rammer og legge til rette for det som utspiller seg i programmene. Jeg vil derfor oppfordre alle med myndighet både nasjonalt og på institusjonsnivå til å stimulere til gode prosesser i studieprogrammene. Det er her utdanningskvaliteten skapes.*

Mørland får støtte, ikke bare blant politikere og byråkrater, men også av sektorens eksperter. I det danske kvalitetsutvalgets utredning «Nye veje og høje mål» legges det blant annet stor vekt på et klart ledelsesansvar for utdanningenes kvalitet og relevans. En av deres anbefalinger er følgende (2015:42):

> *På alle uddannelsesinstitutioner bør ansvaret og de beføjelser, der vedrører den enkelte uddannelse, ligge entydigt hos én person, som er tæt på uddannelsen og den daglige undervisning. Det gælder fx i forhold til at disponere de samlede ressourcer til uddannelsen, valg af undervisere mv. Også udvikling af uddannelsens pædagogiske form, faglige indhold og undervisernes pædagogiske kompetencer bør være et anliggende for denne person, som derfor også bør have en reel indflydelse på ansættelser, aflønning mv., selv om det ikke er vedkommendes direkte ansvar.*

Det er flere forhold som gjør at studieprogramledelse er kommet i forgrunnen som virkemiddel for å styrke studiekvaliteten.

Solbrekke og Stensaker (2016) peker på den omleggingen av fagene, særlig ved universitetene, som har skjedd i kjølvannet av Kvalitetsreformen fra 2003. Dette har bidratt til en modularisering og fragmentering av studieprogram med påfølgende mangel på fellesan-

---

[3] NOKUT (https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170207-0137.pdf)

[4] Mørland, T. 2016. Det behøver ikke være så vanskelig. Sett studentens i sentrum. http://www.nokut.no/no/Blogg/NOKUT-bloggen/Dates/2016/6/Det-behover-ikke-a-vare-sa-vanskelig-Sett-studenten-i-sentrum/#.WarYLyUUm-*p*

svar for programmet blant de fagansatte. Det har dessuten blitt lagt større vekt på studieevaluering, studiepoengproduksjon og utvikling av tverrfaglige studier. Kombinasjonen av økt kompleksitet og manglende, eller i hvert fall dalende, felles engasjement synes å ha skapt behov for tydelig og sterkere styring av studieprogrammene.

Behovet for å ta et tydeligere grep om det som skjer på det enkelte studieprogram må også ses som et resultat av det faktiske behovet for å styrke undervisnings- og læringskvaliteten i høyere utdanning. Dette behovet er dels forankret i dagens praksis, dels i en rekke fremtidige utfordringer. Det er da også dette som danner grunnlaget for Meld. St.nr.16 (2016-17). I UiT og NTNU sin utredning om innføring av et meritteringssystem for undervisning – «Innsats for kvalitet» (2016), pekes det på flere forhold ved dagens utdanninger som krever nytenkning og videreutvikling:

- En stadig mer heterogen studentgruppe
- Stadig flere studenter kombinerer studier og arbeid
- Studentene er mer fornøyd med undervisernes akademiske kompetanse enn den pedagogiske kompetanse
- Studentgjennomstrømningen er for dårlig
- Forventningen om en utvikling fra undervisning til læring, mer fokus på bruk av IKT i undervisningen og på læringsutbytte/-resultat
- Bedre og tettere koblinger mellom høyere utdanning og arbeidslivet

Samtidig observeres det at faglige ansatte i norsk høyere utdanning ikke opplever problemene presserende. I en rapport fra 2014 sier for eksempel de vitenskapelig ansatte at de legger betydelig vekt på at studentene fullfører studiene (Aamodt m.fl. 2014). Den faktiske situasjonen når det gjelder studentgjennomstrømning i norsk høyere utdanning tilsier imidlertid noe annet. I en kartlegging fra 2016 gir programstyrelederne også et forholdsvis positivt bilde av situasjonen. Nesten halvparten (44 prosent) sier seg «helt enig» i at studieprogrammet er preget av helhet og sammenheng og en litt høyere andel (52 prosent) opplever at faglig ansatte er svært engasjert i å undervise studentene. Man er imidlertid enige om at faglig ansatte har for liten tid til å utvikle innovative og/eller forskningsbaserte undervisningstilbud. Når det gjelder målsetting og tiltak for kvalitetsutvikling, er det særlig tre forhold studieprogramlederne løfter fram (Aamodt m.fl. 2016:54):

- Styrke helhet og sammenheng i studieprogrammet
- Fornye faginnholdet og følge utviklingen i faget
- Fremme studentaktive læringsformer

I sitatet fra NOKUT sin direktør, gjengitt på s. 11, fremkommer det ytterligere en begrunnelse for økt oppmerksomhet på studieprogramledelse. Her understrekes også nødvendigheten av at kvalitetsarbeidet forankres og drives så nært det daglige arbeidet med studiene som mulig. Utsagnet representerer en dreining i synet på hva som skaper endring og utvikling i undervisningen. Mer konkret handler det om at fokus flyttes fra innsatsfaktorer til prosess og resultat. Det legges stor vekt på at det er de utøvende leddene, de som står studenten nærmest, som har det endelige ansvar for at kvaliteten i programmene skal være høy. Og til å initiere og lede de lokale prosessene fremstår altså studieprogramledelse som nødvendig og viktig. Mårtensson og Roxå (2016:248) sier det slik:

> *Sustainable development of teaching and curricula depends not only on individual teachers or groups of teachers but also on leadership; a leadership that engages with, supports, and coordinates development in local collegial contexts – departments, teaching teams, or programme teachers – as well as horizontally and vertically across disciplines and programmes (Graham, 2012). This kind of leadership – here called local-level leadership – comes to the core at the organisational levels in between senior management of institutions and the individual teacher/s, what Hannah and Lester (2009) refer to as the meso-level. […] These are leaders that individual teachers interact with personally; leaders that individual teachers talk to, discuss with, and take instructions and advice from in matters that concern teaching.*

Mer fokus og større vektlegging på studieprogramledelse handler også om en omprioritering av oppgaver. Vi mener et fruktbart utgangspunkt kan være å skille mellom to hovedoppgaver, drift/kontroll og faglig/pedagogisk utvikling. Den førstnevnte handler om å ivareta oppgaver som sikrer at ethvert studieprogram drives på en optimal og profesjonell måte i det daglige. Stikkord her er kvalitets*sikring og driftskvalitet.* På den andre siden handler det om å lede an i den faglig/pedagogiske utviklingen. Ikke bare i form av enkeltstående hendelser, men som en kontinuerlig del av virksomheten. Her er det kvalitets*utvikling* og *forbedring* som står i forgrunnen.

Det entydige signal som gis, slik det også fremkommer av noen av sitatene over, er at drift/kontrolloppgaven skal tones ned til fordel for faglig/pedagogisk utvikling. Dette ligger både som et implisitt og eksplisitt premiss i Meld. St. nr.16 (2016-17) «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» og uttrykkes helt klart ved de universitetene som har satt studieprogramledelse på dagsordenen. Visjonen for studieledelse ved Det samfunnsvitenskapelige fakultetet ved Syddansk Universitet er for eksempel (2010:1) at:

> *En studieleder skal anvende relativt mindre tid på adminstration, kontrol og drift og mer tid på faglig og pædagogisk udvikling af udannelserne*

Formålet med studieledelse formuleres slik:

> *Formålet med god studieledelse er at skabe og vedligeholde optimale betingelser for uddannelsestilbud og undervisningskvalitet på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet. De studerende skal have de bedst muligheder for læring, deltagelse i undervisning og tilegnelse af viden på universitetsniveau. Ledelsen spiller her en afgørende rolle ved at skabe et miljø på studiet, hvor undervisere og studerende i trygge og inspirerende rammer kan udføre og udvikle undervisning og vejledning.*

Ved NTNU har det blitt utviklet eget mandat for studieprogramledere. Her har man valgt å fokusere på faglig-pedagogisk utvikling, både overordnet og gjennom angivelse av deloppgaver/delmål. Om oppgavene generelt heter det:

> *Studieprogramleder skal bidra til å utvikle læringsmiljø og faglig og pedagogisk kvalitet i studieprogrammet. Studieprogramleders funksjon er rådgivende og oppgavene utøves i tett dialog og samarbeid med dekan, instituttleder, emneansvarlige, faglærere og studenter. Utvikling av kvalitet i studieprogram er en kollektiv oppgave for fagmiljøet. Studieprogramleder leder studieprogramrådet og rapporterer til ansvarlig linjeleder.*

Det er også i en slik retning UiT ønsker å utforme rollen og ansvaret. I sitt høringssvar til NOKUT angående forslag til nye studietilsynsforskrift sier UiT følgende:

> *Vi er (derfor) tilfreds med at det i studietilsynsforskriften foreslås flere bestemmelser som ivaretar slike forhold, herunder at ethvert studieprogram skal ha en tydelig ledelse med et definert ansvar for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studieprogrammer. UiT ønsker fokus på kvalitetsutvikling.*

Det er i norsk sammenheng gjort et fåtall undersøkelser av studieprogramledelse i høyere utdanning. Undersøkelsene som er gjort om studielederrollen, som er en av flere måter å organisere studieprogramledelse på (jf. innledning og begrepsavklaring), viser at arbeidsdagen handler om å sikre at studieprogrammene «går rundt». Særlig administrativt arbeid, definert som arbeid som utføres i henhold til regler og prosedyrer og personalarbeid, tar stor plass på bekostning av de mer utviklingsorienterte oppgavene (Kyvik 1999, Dimmen 1997, Havnes og Stensaker 2006, Blichfeldt 2008, Holen 2014). Dette fremkommer også av Aamodt m.fl. (2016) sin kartlegging av studieprogramledelse i norsk høyere utdanning. Her konkluderes det med at studieprogramledere, særlig ved universitetene, har begrenset faglig og administrativ innflytelse. For alle typer studieprogramlederne konkluderes det med at de ikke fremstår med noen sterk lederrolle, men heller med en noe uklar koordinatorrolle.

Samme kartlegging viser at 34 prosent av studieprogramlederne hadde en formell beskrivelse av arbeidsoppgavene, 42 prosent mente at de delvis hadde det. Det var størst grad av formell beskrivelse av arbeidsoppgavene der lederen var ansatt og minst der stillingen gikk på rundgang (Aamodt m.fl. 2016: 28-29). En gjennomgang av instruks for studieledere ved tre profesjonsutdanninger ved UiT viser, uavhengig av stillingsomfanget, at det angis en rekke oppgaver, men med et tyngdepunkt på kontroll, drift og andre pålagte oppgaver.[5]

Det er denne type dokumentasjon som gjør at Kunnskapsdepartementet konkluderer med at studieprogramlederne primært fremstår som: «*administrative koordinatorer for fagpersoner som i for stor grad fortsetter å drive utdanning som privatpraktiserende».* Det departementet ønsker seg er at studieprogramledelse får et tydeligere mandat og et tilstrekkelig strategisk handlingsrom slik at rollen aktivt kan bidra til å skape det de beskriver som helhet og sammenheng i studieprogrammene.

Som vist ved eksemplet fra Syddansk Universitet, er dette en situasjon som ikke er spesiell for norsk høyere utdanning, det fremstår som et internasjonalt fenomen (se for øvrig Bento 2013, Irving 2015, Solbrekke og Stensaker 2016).

Om og hvordan det lar seg gjøre å dreie studieprogramledelse mer i retning av kvalitetsutvikling er i seg selv en stor utfordring. Ikke minst pekes det på det utfordrende i å skape et felles ansvar og engasjement for undervisning og læring blant de faglig ansatte. Mye av

[5] Stillingsbeskrivelser ved IHO for assisterende instituttledere, avdelingsledere, studieledere med og uten personalansvar, Funksjonsbeskrivelse for Studieleder, Institutt for NT-fakultet, Stillingsbeskrivelse for studieleder ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

nøkkelen til bedre læring for flere ligger derfor å utvikle en kollektiv kultur for undervisning og læring som bryter med kanskje høyere utdannings mest markante særtrekk, en sterk autonom og individualisert fagkultur. I tillegg til å endre slike kulturelle trekk, må det også arbeides med kompetansen til dem som skal bekle posisjonene som ledere av studieprogrammer. Så langt har dette ikke vært noe sentralt tema ved UiT.

Et økt fokus må med andre ord handle om hvordan man både legger til rette for en slik rolle i form av gode rammevilkår og hvordan rollen i seg selv kan utvikles. I denne rapporten vil vi komme inn på dette. Nå er tiden inne for å se nærmere på hvordan ledelse av studieprogrammer i praksis utspiller seg ved UiT.

2. Bakgrunnen for dagens ordninger ved UiT Norges arktiske universitet – tre hovedformer for studieprogramledelse

UiT har i dag tre hovedmodeller for studieprogramledelse, slik det fremkommer i oversikten under, to varianter av programstyremodellen og én variant av studieledermodellen. Programstyret kan ut fra UiT sin modell (vedtatt i Universitetsstyresak S 15-09), enten ledes av instituttleder eller av programstyreleder oppnevnt av instituttleder. Fakultetene bestemmer etter innstilling fra instituttet hvilken ordning som skal gjennomføres for hvert enkelt studieprogram.

Oversikt over studieprogramledelse ved UiT, vedtatt 2009.

Modell	Fullmakter	Sammensetning	Faglig ivaretakelse
1. Instituttleder leder selv programstyret	Instituttleder med sine fullmakter er leder av programstyret	Settes sammen av faglærere og studenter i tillegg til instituttleder	Koordinerende og rapporterende funksjon, behandler faglige spørsmål knyttet til programmet
2. Instituttleder oppnevner programstyreleder	Programstyreleder delegeres myndighet og gis økonomiske fullmakter innen gitte rammer	Settes sammen av faglærere og studenter	Koordinerende og rapporterende funksjon, behandler faglige spørsmål knyttet til programmet
3. Fakultetet tilsetter studieleder etter innstilling fra instituttleder	Økonomi og personalansvar innenfor nærmere angitt fullmakt	Studieleder gjennomfører møter med studenter og faglig ansatte	Koordinerende og rapporterende funksjon, behandler faglige spørsmål knyttet til programmet

Mer konkret skal disse tre modellene ivareta følgende oppgaver:

- Koordinerende og rapporterende funksjon. Skal se til at programmet har en faglig helhet og en faglig fordypning, samt ivareta programkvaliteten
- Påse at lover, forskrifter, reglement og andre bestemmelser for utdanningene blir fulgt. I dette inngår ansvar for å påse at kvalitetssystemets bestemmelser blir fulgt
- Fremme forslag til fakultetet om endringer i programmet
- Organisere undervisningsvirksomheten og det pedagogiske arbeidet i programmet
- Følge opp evalueringsresultater og studentenes tilbakemeldinger, samt gi tilbakemelding til studentene på dette

- Ansvar for at de budsjettmidler om særskilt avsettes til programmet blir anvendt ut fra faglige prioriteringer og innenfor de rammer som er satt
- Faglige vurderinger ved opptak av studenter
- Se til at det eksisterer relevante tilbud om utvekslingsopphold ved utenlands lærested
- Fremme forslag om eksterne sensorer overfor instituttet
- Se til at det finnes ordninger som styrker det faglige og sosiale læringsmiljøet blant studentene innenfor programmet
- Gjennomføre årlig evaluering av studieprogrammet/ene
- Utarbeide årlig rapport om kvaliteten i programmet

På bakgrunn av et eget utredningsarbeid ble modeller og oppgaver vedtatt av Universitetsstyret i 2009. Den direkte bakgrunnen var fusjonen mellom Høgskolen i Tromsø og Universitetet i Tromsø. Det ble satt en egen arbeidsgruppe som kom med forslag om hvordan det fusjonerte universitetet skulle styre og lede sin studieprogramportefølje. Arbeidsgruppens mandat la til grunn at det eksisterer en nær sammenheng mellom kvaliteten i studieprogrammene og effektiv styring og ledelse. Slik sett trakk arbeidsgruppen frem et poeng som vi nå ser anvendt og forsterket gjennom de nasjonale styringssignalene, slik vi beskrev disse i det forrige kapitlet.

Arbeidsgruppen ønsket i utgangspunktet å finne fram til *en* felles modell for ledelse av studieprogram. En rekke forhold, som gruppen selv pekte på, gjorde dette umulig. Man endte derfor opp med å foreslå en videreføring av de to hovedmodellene som henholdsvis UiT og Høgskolen i Tromsø allerede hadde lagt til grunn, det vil si programstyremodellen og studieledermodellen.

Samtidig ble det slått fast i utredningen at den faglige ledelsen av utdanningsprogram må gis verktøy i form av økonomiske og personellmessige ressurser. Av den grunn mente man at programstyrene fortrinnsvis skulle ledes av instituttlederne. Programstyremodellen, som hadde eksistert ved UiT fram til utredningstidspunktet, ble i utredningen beskrevet som en nokså «løs» og uforpliktende ordning uten styrings- og beslutningsansvar. Det sies at erfaringene med modellen hadde vært varierende, men uten å gå noe nærmere inn på hva dette mer konkret innebar og hvilke mulige forbedringer som burde gjøres. I stedet pekte arbeidsgruppen på at modellen var hensiktsmessig for flerfaglige studieprogram og at dette er en representativ og demokratisk ordning som blant annet ville involvere studentene.

Når det gjelder studieledermodellen la utvalget til grunn at studielederne skulle ha førstestillingskompetanse. Det sies for øvrig om denne ordningen at den gir en nær faglig

forankring til sine program og at ordningen sikrer tett økonomisk og personalmessig styring av programmet. Arbeidsgruppen mente dessuten at ordningen vil passe best til:

> *rammeplanfestede utdanningsprogrammer, som først og fremst involverer en veldefinert gruppe vitenskapelig ansatte. Ved store institutt vil en tilsatt studieleder kunne avlaste instituttleder ved delegert beslutningsmyndighet.*

Samtidig ble det påpekt at en ulempe ved studielederordningen kunne være at en relativt stor faglig ressurs brukes til faglig-administrative oppgaver. Modellen manglet også formell involvering av studenter og faglig ansatte. Siden programstyre-/studielederordningen ville representere et fjerde uformelt beslutningsnivå, pekte arbeidsgruppen på at det også ville vil det være et spørsmål hvor store økonomiske ressurser som faktisk kunne delegeres, og hvilke fullmakter innenfor personalområdet som kunne følge med.

Arbeidsgruppen foretok ingen overordnet faglig drøfting av utdanningsledelse, verken når det gjelder begrunnelser for rollen eller rollens særtrekk, oppgaver og mulige dilemmaer. Arbeidet har mer en teknisk/pragmatisk tilnærming. Det presiseres at «faglig programledelse» innebærer ansvar for å fremme og koordinere en faglig utvikling av programmet og se til at det er etablert egnede evalueringsmetoder i emnene som inngår, ut fra en vurdering av helheten i programmet. De enkeltoppgaver som «programledelsen» skal ivareta (jf. over) preges av kontroll- og oppfølgingsoppgaver gjennom formuleringer som «påse» og «skal se til».

Samtidig fremkommer det av utredningen at arbeidsgruppen tillegger de to modellene ulike oppgaver. Programstyrene skal koordinere og kontrollere, mens studielederne i tillegg skal ha et har et operativt ansvar. I denne todelingen ligger også at studieledermodellen representerer en form for profesjonalisering av lederrollen, mens programstyremodellen mer bygger på det kollegiale. Dette er en distinksjon som også trer fram i dagens praksiser. Å lede studieprogrammer i mer disiplinære fag anses som en tilleggsfunksjon, der faglige ansatte utpekes. I profesjonsfagene er studielederne oftere ansatt i mer rendyrkede lederstillinger. Den danske rapporten om utdanningsledelse i høyere utdanning i Danmark (Graversen m.fl. 2017), viser noe av det samme. Denne forskjellen i kultur og praksis er en mulig årsak til at arbeidsgruppen endte opp med å foreslå to hovedmodeller for ledelse, organisering og styring av studieprogrammer.

Universitetsdirektørens innstilling og universitetsstyret sitt vedtak (S 15-09), fulgte i hovedsak arbeidsgruppens forslag. Det ble poengtert at alle studieprogrammer fra høsten 2009 skulle være underlagt en faglig programledelse. Fakultetene ble bedt om å vedta, etter innstilling fra sine institutter, hvilken ordning for faglig programledelse de ville ha. Hva slags tidsressurs som kunne tildeles til arbeid med faglig programledelse var det opp til

fakultetene å vurdere. Det ble åpnet for at kravet til førstestillingskompetanse som ble satt, kunne fravikes i særlige tilfeller.

3. Rapportens datagrunnlag

Rapporten bygger i hovedsak på to empiriske kilder, en kartlegging i regi av Utdanningsavdelingen ved UiT (UTA) og en mindre intervjuundersøkelse blant studieledere ved UiT.

UTA sin spørreskjemaundersøkelse, «Kartlegging av faglig ledelse for studieprogrammene», er fra 2012[6]. Svarene omfattet 133 studieprogrammer som ledes av 43 programstyreledere/programstyrer og 21 studieledere. Skjemaet var inndelt i fem hovedområder: Navn på studieprogram, modell for programledelse, sentrale ansvarsområder for programledelse, administrativ støtte og andre kommentarer. Det er faktiske opplysninger det bes om, ikke synspunkter eller vurderinger (se vedlegg 1).

I 2013 ble Universitetsbiblioteket, ved Result, bedt om å sammenfatte og kommentere svarene. Dette ble gjort i 2013-2014.

Kartleggingen gir et visst bilde av hvordan de tre modellene fordeler seg, hvilke hovedoppgaver som ivaretas og litt om relasjonen mellom programledelse, instituttledelse og administrasjon. Det er uklart hvem som har stått for utfyllingen av svarene. Fra enkelte fakultet kan det se ut som samme person, fortrinnsvis i administrasjonen, har fylt ut skjemaene for alle studieprogrammene. Det gjør at mange svar er standardiserte, og det må reises spørsmål ved hvor representative de er for hvordan fagmiljøene har vurdert og begrunnet modellene. Det fremkommer også av svarene at noen har vært usikre på hva som ligger i den oppgaveinndelingen UTA la til grunn. Kartleggingen åpner forøvrig ikke for gradering av oppgavene, det vil si hva studieprogramlederne gjør mer og mindre av.

Med bakgrunn i disse begrensningene ønsket Result å supplere kartleggingen med samtaler med studieprogramledere og instituttledere. Det ble avholdt samtaler med følgende:

- Seks instituttledere fra til sammen tre fakulteter som også ledet programstyrer
- To prodekaner
- Tre studieledere
- To i administrative stillinger i fakultetsledelsen

[6] Svarfristen var 12. november 2012

Kartleggingen og samtalene ble sammenfattet i en egen presentasjon for UiTs strategiske utdanningsutvalg «Faglig ledelse av studieprogrammer ved UiT Norges arktiske universitet - en gjennomgang». I tillegg utgjorde de grunnlaget for en egen orientering til universitetsstyret (Sak OS 9/16- vedlegg 1).

Seinere intervjuet Result 12 studieledere ved UiT om hvordan de utøvde og erfarte sin rolle i det daglige. Tema i intervjuene var oppgaver, relasjoner og rammevilkår. Intervjuene hadde form av forholdsvis åpne samtaler og felles refleksjoner. Samtlige intervjuer ble skrevet ut og analysert.

Studielederrollen er etter vår vurdering særlig interessant fordi den er en godt innarbeidet rolle og fordi den så langt har hatt de beste rammevilkår for å ivareta studieprogramlederoppgavene. Erfaringene disse studielederne har gjort seg, mener vi utgjør et viktig kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av studieprogramledelse generelt.

Studielederne tilhørte fem ulike profesjonsutdanninger ved fem institutt på tre ulike fakultet. Tre av utdanningene har sin opprinnelse i høyskolesystemet og er blitt en del av UiT Norges arktiske universitet gjennom fusjoner og påfølgende interne reorganiseringer. Selv om studielederne har samme benevnelse, arbeider de under ulike vilkår. Det er til dels svært stor variasjon i antall ansatte og antall faglig ansatte man har å forholde seg til. De fleste disponerer en forholdsvis fast stab til studieprogrammet. Noen er også avhengig av ansatte som underviser på flere studieprogram eller på andre tilbud ved samme institutt. Tre av respondentene har formelt sett 50 prosent av stillingen avsatt til dette formålet, fire har 100 prosent. De fem øvrige har 20-25 prosent stilling. To av studielederne kombinerer oppgaven med annen lederstilling.

Ut over disse dataene må det også nevnes at løpende mer uformelle daglige kontaktpunkter har gitt innblikk i de praksisene som finnes ved UiT. I forbindelse med utvikling av et forsknings- og innovasjonsprosjekt ved Result, finansiert av Norges Forskningsråd, ble det gjennomført samtaler med flere prodekaner for utdanning om utdanningsledelse. En rekke andre mer uformelle kilder er også brukt som bakgrunnsmateriale. Primært går dette på de mer hverdagslige samtalene som utveksles mellom ansatte ved UiT som også vi som ansatte ved UiT har tatt del i.

4. Studieprogramledelse – modeller, begrunnelser, oppgaver og vilkår

I dette kapitlet rettes blikket mot hovedlinjene i praksisene slik de har tatt form ved UiT de senere årene. Vi har valgt å beskrive selve modellene og ut fra disse si noe om hvordan modellvalg blir begrunnet. Vi kommer også noe inn på vilkårene som gis for å ivareta de tre modellene.

4.1 Om hvordan modellene praktiseres

Innledningsvis er det viktig å påminne om at kartleggingsarbeidet nå er noen år gammel. Det har skjedd en god del siden 2012, både når det gjelder UiT som organisasjon og med studieprogrammene. Likevel mener vi de resultatene som presenteres har relevans og gyldighet og utgjøre et grunnlag for det videre arbeidet med utdanningsledelse på studieprogramnivå ved UiT, siden hovedmodellene som i dag anvendes fremdeles er de samme.

I kartleggingen er det registrert 133 studieprogram, primært master- og bachelorprogram, men også en del profesjonsfag (hvor noen også var eller har blitt masterutdanninger) og årsenheter (60 stp). Eksempel på sistnevnte er Kunstfakultet sitt tilbud «Musikkutøving». Det er grunn til å anta at kartleggingen dekker de fleste av UiTs studieprogram i 2012. Til sammenlikning hadde UiT i 2016 omlag 200 studieprogram. Det omfatter alle gradsgivende utdanninger, årsstudier og videreutdanninger med omfang på minimum 60 stp.[7] Det omfatter også (naturlig nok) tilbudene fra de tidligere høgskolene i Finnmark, Narvik og Harstad.

Studieprogrammene i kartleggingen ledes av 43 programstyrer og 21 studieledere (jf. tabell 5.1). Programstyrene omfatter både tverrfaglige og disiplinære studieprogram og er representativt sammensatt med medlemmer fra vitenskapelig ansatte og studentrepresentanter.

[7] Gjennomgang av studieporteføljen – del I. 2016. Strategisk utdanningsutvalg. UIT Norges arktiske universitet

34 programstyrer/studieledere har ansvar for ett program, 14 for to program, mens 8 skal holde orden på og utvikle tre program. To programstyrer har hele åtte program i sin portefølje. Det gjelder Musikkonservatoriets tilbud hvor instituttleder leder programstyret og programstyret for humanistiske fag som også ledes av instituttleder.

Tabell 4.1 viser fordelingen av de tre hovedmodellene, men synliggjør også noen variasjoner spesielt av ordningen med programstyre ledet av instituttleder. I ett tilfelle har instituttstyret overtatt programstyrefunksjonen, noe som begrunnes slik:

> *Instituttstyret har en sammensetning og en møtefrekvens som gjør at det egner seg som programstyre for å ta formelle beslutninger. Andre løsninger krever mer administrasjon og/eller ressursbruk.*

Det er samme type begrunnelse som brukes i et annet særtilfelle der instituttleder leder studieprogrammet uten programstyre. Det dreier seg her om tre studieprogram: ett masterprogram, ett bachelorprogram og to årsstudier. Fakultetet begrunner denne løsningen med at det er snakk om få ansatte og oversiktlige forhold.

Tabell 4.1 Modeller for studieprogramledelse ved UiT 2012. Antall (N) og andel (%)

Instituttleder leder programstyret	19	29.6
Instituttstyret er programstyre og ledes av instituttleder	1	1.6
Instituttleder leder studieprogrammet uten programstyre	1	1.6
Undervisningskoordinator leder programstyret	1	1.6
Prodekan leder programstyret	2	3.2
Oppnevnt programstyreleder leder programstyret	20	31.1
Tilsatt studieleder	18	28.1
Tilsatt studieleder leder programstyret	1	1.6
Tilsatt programkoordinator leder programstyret	1	1.6
Totalt	**64**	**100**

Det er også registrert at undervisningskoordinator ved ett av instituttene leder programstyret og at to prodekaner for undervisning gjør det samme. Den ene prodekanen leder studieprogrammet i medisin, som er et svært komplekst studium, både når det gjelder

studiets oppbygning og hvilke fagpersoner og fagmiljø som inngår i programmet. Fakultetet beskriver situasjonen slik:

> *Studiet er komplekst og ressurskrevende, og bygget på en integrert studiemodell der biomedisinske basalfag, humanistiske fag, klinisk medisin og samfunnsmedisinske fag undervises integrert i organ- og temabaserte delemner. Svært mange beslutninger om studieprogrammet involverer derfor lærere og andre ressurser fra flere institutter. Programmet er instituttovergripende og det er også emnene (og eksamene). Emnene er delt inn i delemner og den faglige ledelsen av delemnene er fordelt på instituttene, men undervisningen består av bidrag fra flere institutt.*

I tillegg til programstyreleder har man en rekke ledere og koordinatorer på ulike nivå:

- studieplansjef
- emneleder
- delemneleder
- eksamenskommisjonsleder
- permanent eksamensutvalg
- råd for valgfri undervisning
- fagenhetsledere ved instituttene
- hovedkoordinatorer for henholdsvis sykehuspraksis og allmennpraksis
- internasjonal koordinator

Den andre prodekanen leder programstyret på Juridisk fakultet. Dette fakultetet, som ikke har institutt, har ett felles programstyre for sine to masterprogram. I tillegg har man avdelingsledere som har det faglige ansvaret for hvert studieår innenfor de rammer som er satt av programstyret.

Til studielederordningen er det til vanlig ikke knyttet noe programstyre, men i UTAs kartlegging oppgis det at en prosjektkoordinator og en studieleder leder slike styrer. En av disse studiene er ”Master’s in Peace and Conflict Transformation” ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (HSL-fakultetet). Dette er et tverrfaglig studium med egen ansatt programkoordinator som leder et programstyre sammensatt av representanter for ulike institutt/fagmiljø. Også for Master i helsefag er studielederen supplert med et programstyre. I tabell 4.2 er de ulike modellene fordelt på fakultetene.[8]

[8] Kategorien «formell leder» som programstyreleder omfatter instituttledere, prodekaner, undervisningskoordinator og instituttleder uten programstyre. Kategorien «studieleder» omfatter studieledere med og uten programstyre og programkoordinator.

Tabell 4.2 Studieprogrammodellene fordelt på fakultetene. UiT 2012. Antall (N)

	Formell leder som programstyreleder	Oppnevnt programstyreleder	Studieleder	**Sum**
BFE	6	0	0	**6**
HSL	4	16	7	**27**
Jurfak	1	0	0	**0**
Helsefak	3	4	4	**10**
Kunstfak	2	0	0	**2**
NT-fak	8	0	9	**17**
Sum	**24**	**20**	**20**	**64**

Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi (BFE – fakultetet) holder seg til *én* modell - instituttlederen som programstyreleder. Ved HSL finner vi alle tre modellene, med ordningen med oppnevnt programstyreleder som den dominerende. For profesjonsfagene i lærerutdanningen har HSL tilsatte studieledere. Ved Fakultet for naturvitenskap og teknologi (NT-fakultetet) er det jevn fordeling mellom instituttledermodellen og studiellederemodellen. Sistnevnte er gjennomgående på ingeniørfagene som tidligere var en del av Høgskolen i Tromsø. Ved Helsefakultetet er det jevn fordeling mellom de tre modellene.

4.2 Litt om begrunnelsene for modellbruken

I kartleggingen ble det spurt om begrunnelser for valg av modell. De fleste er svært kortfattet i sine svar og for noen fakulteters vedkommende er svarene også standardiserte. Ett eksempel på sistnevnte er svarene fra HSL hvor det til alle program med programstyreleder og programstyre sies følgende:

> *Nåværende styreform oppfyller kriteriene for programstyrer, som gitt i sak i utdanningsutvalget UU 90/2011. Komposisjonen av programstyrer er videre tradisjonsbestemt*

I tillegg varierer begrunnelsene mellom hvorfor man ønsket den spesifikke modellen og enkelte forhold ved modellen, og da særlig programstyrets sammensetning.

I tabell 4.3 er begrunnelsene kategorisert i fem hovedområder. Flere har oppgitt mer enn en begrunnelse.

Tabell 4.3 Begrunnelser for valg av programstyremodell ved UiT. 2012. Antall (N) og andel (%)

	Antall	Andel
Praktisk begrunnelse	28	43.8
Kontinuitetsbegrunnelse	22	34.4
Ledelsesbegrunnelse	29	45.3
Fagbegrunnelse	13	20.3
Kompleksitetsbegrunnelse	6	9.4

Praktiske begrunnelser handler i all hovedsak om fakultetenes vurdering av hva som er den enkleste og greieste måten å styre programmene på. Ved studieprogrammene i historie og kjemi er for eksempel antallet studenter og faglige ansatte relativt lite og dermed oversiktlig. Derfor vurderes programstyret ledet av instituttleder, å være hensiktsmessig for å sikre oversikt, kontroll og koordinering. Fra ett av programstyrene ledet av instituttleder ved NT-fakultetet heter det:

> *Omfang og kompleksitet av sakene tilsier at ordningen fungerer bra.*

Fra ett av programstyrene ved HSL-fakultetet, med fire masterprogram og ett bachelorprogram, argumenteres det slik:

> *Studieleder er valgt med bakgrunn i behovet for daglig oppfølging og styring. Med 120 vitenskapelige ansatte på instituttet og en instituttleder, er det også behov for studieledere med begrenset personalansvar, herunder medarbeidersamtaler.*

I kontinuitetsbegrunnelsen legges det vekt på at man vil videreføre den modellen man hadde. Ved BFE-fakultetet gjorde man i 2011 en oppsummering av erfaringene med de to modellene man hadde iverksatt to år tidligere. Ved Institutt for arktisk og marin biologi (AMB) og Handelshøgskolen (HHT) hadde man prøvd ut programstyre ledet av instituttleder. Dette hadde gitt gode erfaringer og man ønsket å videreføre modellen. På samme måte ønsket man ved IIS/NT-fakultetet å videreføre studielederordningen man hadde med seg fra Høgskolen i Tromsø.

Ledelsesbegrunnelsen handler primært om behovet for en tydelig lederrolle på programmet, i noen tilfeller kombinert med behovet for å få løst spesifikke oppgaver, for eksempel personal/økonomi:

> *Vi ønsket at programstyreleder skulle være en som var tett på fagmiljøet/studiet, som bare bruker en liten del av sin stilling til administrasjon, og som har tett samarbeid med instituttlederne […] God ledelsesforankring og best mulig sikring av kvalitet, da instituttleder også har sin faglige bakgrunn fra barnevernsfaget.*

Fagbegrunnelsene har fokus på studienes form, innhold og sammenheng, slik det blant annet kommer til uttrykk i begrunnelsen fra sivilingeniørstudiet i energi, klima og miljø:

> *Fakultetet har oppnevnt programstyret og bestemt sammenhengen. Deltakelse både fra institutt for fysikk og teknologi og institutt for geologi var naturlig i lys av studiets tverrfaglige innhold*

Juridisk fakultet er inne på noe av det samme i sin begrunnelse:

> *Fakultetet har ingen institutter, og drifter kun to masterprogram. Til tross for en beskjeden studieprogramportefølje er antall studenter svært stor. Vi anslår at vi i løpet av en toårs periode vil ha om lag 700 studenter fordelt på disse to studieprogrammene. Vi har derfor funnet det hensiktsmessig å velge nevnte organisering fordi vi på den måten ivaretar studieprogrammenes indre sammenheng og helhetlige struktur, samtidig som den løpende faglige oppfølging og administrasjon ivaretas på en god måte innenfor de enkelte studieår.*

Kompleksitetsbegrunnelsen er egentlig en variant av den praktiske begrunnelsen, og kommer klart til uttrykk i sitatet som er gjengitt tidligere fra medisinerutdanningen. Et annet studieprogram med høy grad av kompleksitet er lektorutdanningen i realfag:

> *Programstyret består av en vitenskapelig ansatt fra alle faginstitutter som er involvert i studieprogrammet, en vitenskapelig ansatt fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP), studieleder ved ILP, en observatør fra ILP og to studentrepresentanter. Programstyret består av til samme 12 personer inklusiv sekretær som er studiekonsulent ved Fakultet for naturvitenskap og teknologi.*

I tabell 4.4 er begrunnelsene sett i forhold til modell.

Tabell 4. 4. Hvordan begrunnelsene fordeler seg på de tre modellene. UiT 2012. Antall (N)

	Praktisk	Kontinuitet	Ledelse	Fag	Kompleksitet	Sum
Formell ledelse	13	4	4	3	4	28
Oppnevnt ledelse	6	8	8	1	1	24
Studieleder	9	10	17	9	1	46
Sum	28	22	29	13	6	

Det er til studieledermodellen at de fleste begrunnelser er gitt, med en viss vekt på behovet for en mer tydelig ledelse av studieprogrammene. For programstyre med oppnevnt leder er begrunnelsene jevnt fordelt mellom det praktiske, tradisjonene og behovet for en mer tydelig ledelse. Man skulle tro at tydelig ledelse også stod sentralt for programstyrer ledet av instituttleder, men her er det de praktiske begrunnelsene som dominerer. Det er spesielt begrunnelsen om små og oversiktlige miljø som løftes fram.

Gjennom samtalene i etterkant av kartleggingen (jf. kap. 3) ble åtte faktorer nevnt som forklaringer på valg av modell. De tre første overlapper med det som fremkommer i kartleggingen:

1) Tradisjon – det vil si ønsket om å videreføre tidligere modeller også fordi disse var ble vurdert som de mest praktiske (og derfor) de mest hensiktsmessige.

2) Kompleksitet – den er enten knyttet til det at flere fagmiljø skal levere undervisningstjenester til samme utdanning, eller at studieprogrammer over flere år (les: profesjonsutdanninger) skal ivareta mange og ulike komponenter, for eksempel praksisopplæring. Kompleksiteten henger også sammen med at studieprogrammer er sammensatt av flere tema eller emner med høy grad av spesialisering (forskning eller fag). Dette medfører ofte at mange fagpersoner er involvert i undervisning og veiledning. I noen tilfeller, som for medisinutdanningen og lektorutdanningen, kommer disse også fra ulike institutt og/eller fakultet. Ved UIT har man også studieprogram som går parallelt på flere ulike campus, noe som innebærer at samme program har flere studieledere, slik tilfellet er for sykepleierutdanningen og lærerutdanningen.

3) Volum – antall studenter, antall årskull, antall studieprogram er viktige volumfaktorer. Bare sistnevnte er i seg selv en utfordring, spesielt der programmene er mange og antall ansatte få. Mange program å forholde seg til begrenser ikke bare studieprogramledelsens

innsikt fag og praksis, det gjør også at fagleig ansatte må spre sin virksomhet, med de negative følger det har for kollektivt engasjement og for muligheten til å ta tak undervisningsutfordringene.

I tillegg ble det pekt på følgende forhold:

4) Kultur – det vil si hvor stor vekt og betydning man tillegger undervisningskvalitet. Det går på den klassiske distinksjonen mellom undervisning og forskning der vektlegging av det ene eller andre varierer fra fagmiljø til fagmiljø.

5) Ambisjon – er nært knyttet til kultur, men her med fokus på hvor nyskapende og offensiv man ønsker å være i sin utdanningssatsing.

6) Utviklingshistorie – det vil si hvor nytt eller etablert og «satt» et studieprogram er.

7) Administrativ effektivisering – som resultat av omorganisering og sammenslåing av fagmiljø og institutter gjerne kombinert med at fagene har forholdsvis liten rekruttering.

8) Ressurser – hvilke økonomiske ressurser institutt og fakultet har til rådighet. For eksempel er kostnadene langt større med en studieledermodell enn med en programstyreleder. Da kan det være fristende å bruke 100 timer på en oppnevnt programstyreleder enn å bruke en 20 % -stilling på en studieleder.

4.3 Oppgaver og rolleforståelse koblet til den praktiske modellbruken

I samtalene og intervjuene som ble gjort i forbindelse med kartleggingen ble det fokusert på hvordan man skal forstå studieprogramledelse som begrep og fenomen. Forståelsen synes samstemt, uavhengig av modell og rammer for ledelse, og kan oppsummeres i følgende formuleringer:

- Det å være ansvarlig for alt som skjer i et program
- Det innebærer å være ansvarlig for alt som skjer i et program
- Omfatter det daglige arbeidet med studieprogram, fra studentkontakt til de store strategiske grep, opptak og innpassing
- Innebærer utvikling av programmet som helhet

Mer konkret ble det pekt på ansvaret for at studentene får det læringsutbytte som læringsutbyttebeskrivelsene legger opp til, faglig/pedagogisk ledelse, kontakt med tidligere studenter, samfunnskontakt, være aktiv når det gjelder kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling og evaluering.

Den helhetstenkningen og de hovedoppgavene som skal ivaretas av studieprogramledelsen er også definert av UTA, som i kartleggingen konkretiserte dette til syv oppgaver. I tabellene 4.5, 4.6 og 4.7 er det gitt oversikter hvor mange og hvilke oppgaver det blir lagt vekt på innen de tre modellene.

Hovedinntrykket er at det er stor variasjon i antall oppgaver som ivaretas, eller som i hvert fall er forventet ivaretatt. I tabell 4.5 gis det en oversikt over hvor mange oppgaver som ivaretas av studieprogramledelsen, fordelt på de tre modellene. I fire tilfeller er ingen oppgaver angitt, for to av disse er forklaringen at studiene ikke var startet opp på kartleggingstidspunktet.

Variasjonen er minst for studieledermodellen hvor det stort sett ivaretas seks eller syv av oppgavene. For de to programstyremodellene er variasjonen større, både innen den enkelte modell og mellom dem. I begge tilfeller varierer antall oppgaver som ivaretas mellom 1 og 7. Programstyrer som ledes av formell leder (instituttleder/prodekan) ivaretar flere oppgaver enn de som ledes av oppnevnt programstyreleder.

Tabell 4.5 Antall oppgaver ivaretatt av de tre studieprogrammodellene. UiT 2012. Antall (N)

Antall oppgaver som ivaretas	1	2	3	4	5	6	7	0	**Sum**
Formell ledelse	2	2	0	7	1	5	3	4	**24**
Programledelse	1	7	5	2	5	0	0	0	**20**
Studieleder	0	0	0	2	1	15	2	0	**20**
Sum	**3**	**9**	**5**	**11**	**7**	**20**	**5**	**4**	**64**

Tabell 4.6 viser hvor mange programstyrer/studieledere som ivaretar hver enkelt oppgave. Som det fremgår her er det ingen oppgave som alle programstyrer/studieledere ivaretar.

Tabell 4.6 Antall programstyrer/studieledere som ivaretar hver enkelt hovedoppgave. UiT 2012. Antall (N) og andel (%)

Oppgave	Antall	Andel
Overordnet strategisk ansvar	28	43.8
Utvikle helhet og sammenheng mellom delene /delemnene	56	87.5
Personalansvar	25	39.1
Økonomisk prioritering innenfor programmet	30	46.9
Evaluering og kvalitetsutvikling	57	89.1
Internasjonalisering/utveksling i programmet	50	78.1
Daglig drift og studentkontakt	37	57.8
Annet	9	14.1

Det er tre oppgaver som peker seg ut som primæroppgaver: utvikle helhet og sammenheng i programmet, evaluering/kvalitetsutvikling og internasjonalisering/utveksling i programmet.

Når det gjelder oppgaven «helhet og sammenheng i programmet» er det mest overraskende at ikke samtlige har krysset av for denne (jf. definisjonen av studieprogramledelse over). Det er særlig programstyrene ved ett enkelt institutt som ikke har definert dette som sin oppgave. Ett av programstyrene gir følgende forklaring på at man ikke inkluderer denne oppgaven:

> *Diskusjonen om den faglige helheten og sammenhengen mellom delene i programmet diskuteres en gang i året i stabsmøter der alle ansatte deltar. Eventuelle større endringer vedtas deretter i programstyre og instituttstyre.*

«Evaluering og kvalitetsutvikling» ivaretas av nesten 90 prosent av programstyrene/ studieledere, for to av programstyrene oppgis dette som eneste oppgave. En nærmere analyse av dem som ikke har angitt dette som oppgave tyder på at man inkluderer denne i det å «utvikle faglig helhet og sammenheng mellom delene /delemnene i programmet».

Internasjonalisering/utveksling er den tredje store oppgaven som nærmere 80 prosent av programstyrene/studielederne har angitt. Av dem som ikke har krysset av for dette inngår sju programstyrer ved HSL-fakultetet og to ved NT-fakultetet.

De fire øvrige oppgavene ivaretas av mellom 40-50 prosent av programstyrene/ studielederne. «Personalansvar» skårer lavest med i underkant av 40 prosent, men en litt større andel ivaretar «Økonomisk disponering innen programmet» (46.9 prosent) enn «overordnet strategisk ansvar» (43.8 prosent).

I tabell 4.7 er oppgavene fordelt på de tre hovedmodellene.

Tabell 4.7 Oppgaver fordelt på studieprogrammodeller. Andel (%)

	Formell leder av programstyre	Oppnevnt programstyreleder	Studieleder
Strategisk ansvar	75.0	40.0	10.0
Utvikle helhet og sammenheng	87.5	75.0	100
Personalansvar	29.2	0.0	90.0
Økonomisk prioritering	45.8	10.0	85.0
Evaluering/kvalitetsutvikling	83.3	85.0	100
Internasjonal/utveksling	75.0	60.0	100
Daglig drift	33.3	45.0	95.0

Når det gjelder programstyrer med formell ledelse er det fire oppgaver som prioriteres. I tillegg til de tre hovedoppgavene som fremkommer av tabell 4.6, legges det her vekt på «overordnet strategisk ansvar». For øvrig inngår både personalansvar og økonomiske prioriteringer oftere i denne type programstyre enn i styrer med oppnevnt leder. Slik sett ligger modellen med formell leder noe nærmere studieledermodellen enn modellen med oppnevnt leder. Samtidig er det noe påfallende at personal- og økonomioppgaven ikke ivaretas av samtlige programstyrer med instituttleder som leder. Det kan muligens forklares med at dette er oppgaver som bare tillegges instituttleder og ikke programstyret?

Det er bare for *en* oppgave at modellen med oppnevnt programleder skårer høyere enn modellen med formell leder, nemlig på «daglig drift og studentkontakt».

Studieledermodellen skårer høyest av alle modellene på seks av de syv oppgavene. Kanskje noe overraskende skåres det klart lavest på «overordnet strategisk ansvar». Muligens henger det like mye sammen med hva som forstås med oppgaven som at oppgaven ikke ivaretas?

4.4 Ansvar og rammevilkår

I kartleggingsskjemaet er det spurt om arbeidsdelingen mellom studieprogramledelsen og henholdsvis administrasjonen og instituttledelsen er avklart.

I tabell 4.8 gis en oversikt over dem som har svart ja på spørsmålet om studieprogramledelsen har et avklart forhold til administrasjon og instituttledelse.

Forholdet til administrasjonen er klargjort for de fleste, enten skriftlig eller muntlig. Noen beskriver i mer detalj hvordan dette kommer til uttrykk i praksis, for eksempel master i Helsefag:

> *Vi har organisert studiekonsulentene i egne team, og hvert av teamene har ansvar for hver sine studieretninger innenfor studieadministrative oppgaver. Vi har beskrivelser av hvilke oppgaver studieadministrasjonen gjør for studieretningene.*

Når det gjelder forholdet til instituttleder er det noe påtakelig at bare halvparten av de oppnevnte programstyrelederne har avklart dette. Det er først og fremst ved HSL at slik avklaring mangler, det gjelder halvparten av de oppnevnte programstyrelederne (8 av 16).

Tabell 4.8 Programstyremodellenes forhold til administrasjon og ledelse. UiT 2012. Andel (%) som har et avklart forhold til henholdsvis administrasjon og instituttleder

	Avklart forhold til administrasjonen	Avklart forhold til instituttleder
Programstyre med formell leder	70.8	8.3
Programstyre med oppnevnt leder	85	50
Studieleder	90	100

Ingen av instituttlederne eller prodekanene som leder programstyrer har noen form for timekompensasjon for sitt arbeid, det inngår som del av deres ordinære virksomhet. Det har derimot studielederne. Stillingsandelen for denne programledergruppa fordeler seg slik:

Tabell 4.9 Andel av stilling avsatt til studieledervirksomhet. UiT 2012. Antall (N)

	10-20 %	21-30 %	31-40 %	41-50 %	Over 50 %
Studieleder*	3	4	1	2	8

**to har ikke oppgitt stillingsandel*

Ansatte med lavest stillingsandeler knyttet til funksjonen finner vi primært ved NT-fakultetet, og da nærmere bestemt til ingeniørutdanningene. Når det gjelder dem med over 50 prosent av stillingen til studielederfunksjonen, finner vi disse ved helse- og lærerutdanningene.

En annen måte å tildele ressurser til studieprogramledere på er å sette av et visst timetall til oppgaven. Timeressursen er forbeholdt oppnevnte programstyreledere og fordeler seg i to hovedgrupper 60 timer pr. studieår og mellom 100-120 timer pr. studieår.

4.5 Oppsummerende betraktninger

I all hovedsak har fakulteter og institutter holdt seg til de tre modellene som ble vedtatt i 2009, med noen enkeltstående variasjoner. Vel så interessant er det at det ved en del av de større programmene er etablert flere, andre typer lederroller som bryter med standardmønstret. Ordningen på medisin er et eksempel på dette. Et annet eksempel er på Institutt for medisinsk biologi. Her har man et felles programstyre for fem master- og bachelorprogram som ledes av instituttets undervisningskoordinator. I tillegg har hvert

program sin studiekoordinator. Ved sykepleierutdanningen har man, i tillegg til studieleder, årskullsansvarlige, en ordning som ligner på det vi finner ved Det juridiske fakultetet (jf. over). Disse, og andre eksempler, viser at studieprogramledelsen er i ferd med å differensieres, og at vi for noen programmers vedkommende nesten kan snakke om et uformelt femte nivå av ledere. Også disse må inkluderes om man skal forstå hva studieprogramledelse innebærer og hvordan den utøves.

De variasjonene som har fremkommet synliggjør at det alltid vil være lokale, kontekstuelle forhold som nødvendiggjør justeringer eller til og med særegne modeller. Slike erfaringer utfordrer i noen grad tenkningen om at studieprogramledelse må innordnes standardiserte modeller. Et alternativ til å vedta modeller som skal gjelde for alle, under ulike vilkår, vil derfor være å definere ett sett med premisser eller prinsipper som alle modeller skal bygge på og realisere. Ett eksempel på et slikt grunnleggende prinsipp kan være at modellen skal sikre at undervisningsoppgaven ivaretas gjennom et kollektivt ansvar. Det er dette Kunnskapsdepartementet beskriver som et «velfungerende fagfellesskap rundt utdanningsvirksomheten». Det blir så opp til fakulteter og institutter å finne de gode løsningene tilpasset sin virkelighet. Ambisjonen for studieprogramledelse er, slik vi har pekt på i kapittel 1, allerede gitt. Man ønsker en dreining fra kontroll, styring og drift i retning ledelse, utvikling og forbedring.

De begrunnelser som gis for valg av modellene i kartleggingen er, naturlig nok, svært korte og stikkordsmessige. Svarene gir likevel inntrykk av at det er store variasjoner i fagmiljøene med hensyn til hvor omfattende og grundig man har vurdert de ulike modellene. Dette inntrykket ble bekreftet gjennom de intervjuene og samtalene vi hadde med instituttledere, studieledere og programstyreledere. Valg av modell er lite forankret i overveielser knyttet til mål, ambisjoner, læring, faglige og organisatoriske særtrekk. Det er de praktiske forholdene som dominerer, det vil si hvordan man på enklest mulig måte kan få en modell på plass og få hverdagen til å gå rundt.

I sin kartlegging har UTA lagt til grunn et bredt, og til dels omfattende, syn på oppgaver som faller inn under studieprogramledelse. Svarene viser at de ulike modellene legger vekt på de samme tre hovedoppgavene, mens de fire andre prioriteres ulikt. Valg av modell innvirker tilsynelatende på hvordan oppgaver prioriteres og muligens også utøves.

Kartleggingen indikerer også at det eksisterer ulike oppfatninger om hva hver av oppgavene mer konkret innebærer og hvilket ansvar man har for dem. Dette gjelder spesielt for oppgaven «overordnet strategisk ansvar», som for noen åpenbart kobles til ledernivåene over. Det er de ikke alene om. Toska (2014) «reserverer» i sin analyse av utdanningsledelse den strategiske ledelsen til institusjons- og fakultetsnivå. Heller ikke oppgaven «faglig helhet og sammenheng» er entydig, og kan like gjerne forstås som et overordnet mål.

Av de fem øvrige oppgavene vil fire primært falle inn under administrasjon, koordinering og drift, mens «evaluering og kvalitetsutvikling» i utgangspunktet må defineres som en pedagogisk utviklingsoppgave. Kartleggingen sier ingenting om hvordan oppgavene møtes og utøves. Ut fra vårt kjennskap til arbeidet med studentevalueringer både ved UiT og andre skandinaviske høyere utdanningsinstitusjoner, er det ikke uvanlig at også evalueringsoppgaven får preg av kontroll og administrasjon. Mye av arbeidet handler om logistikk, hvordan sende ut og samle inn. For øvrig er svarprosentene lave og evalueringsordningene for generelle og overfladiske. Resultatene anvendes ofte som grunnlag for enkle avviksjusteringer og er sjeldent grunnlag for noen særlig videreutvikling av undervisning og veiledning (Rigsrevisionen 2008, Harboe 2017).

Det kan også innvendes at kategoriseringen av oppgaver blir for «grove» eller overordnet, og at den derfor heller ikke fanger opp den hverdag studieprogramledelsen møter, spesielt studieprogramlederne. Til sammenlikningen la Johnston og Westwood til grunn seks hovedkategorier med til sammen 26 enkeltoppgaver i sin kartlegging. Under hovedkategorien «Academic leadership» inkluderte man følgende (2007:81):

- Providing guidance and direction to programme team and/pr module leaders
- Ensuring university policy is reflected in the programme
- Leading prgramme/course development including ensuring relevance and currency
- Providing curriculum guidance/advice to institutional managers

Sett i et noe kritisk lys er altså UTAs kartlegging av oppgaver for generelle, noe upresise og med en for sterk vekt på administrasjon og drift. Til sammenligning har Aamodt m.fl. lagt til grunn følgende hovedoppgaver i sin kartlegging (2016:39):

- Endre innhold i emner i studieprogrammet
- Kvalitetssikring av studieprogrammet
- Rapportering av resultater
- Organisere og rapportere resultater fra studentevalueringene
- Kontakt med studenter
- Kontakt med studieadministrasjonen.

Her legges det primært vekt på koordinering, kontakt og kommunikasjon. Som i UTAs tilfelle er kategoriene svært generelle og faglig-pedagogisk ledelse/utvikling fraværende, med forbehold for hva som legges i kvalitetssikring. Det som nå løftes fram som en stadig

viktigere side ved studieprogramledelse er altså «usynliggjort» i kartleggingene. Dette tilsier at det er behov for en bedre klargjøring av hva denne delen av programstyreledelse skal omfatte. Samtidig indikerer både erfaringer og forskning nokså entydig at faglig-pedagogisk ledelse har liten plass i det daglige arbeidet (Johnston og Westwood 2007).

Yeilder og Codling (2004) hører for øvrig til dem som påpeker at det å være fremragende underviser (expertise in education) eller har forsket på undervisning, er en av de kvaliteter som må inngå i akademisk lederskap. Det er da også dette som ligger til grunn for Boyers tenkning om Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).

I tillegg til den variasjon vi finner i modeller, ordninger og oppgaveprioriteringer finner vi også i UTAs materiale variasjoner i stillingsbetegnelser knyttet til dem som leder programstyrer eller leder programmene på «egenhånd». Denne variasjonen er også godt dokumentert gjennom Aamodt m fl. sin kartlegging (2016:25). Deres funn er presentert i tabell 4.10.

Tabell 4.10 Tittelen på de som leder studieprogrammet. Andel (%)

Studieprogramleder*	35
Studieleder	1
Koordinator*	16
Programrådsleder*	10
Instituttleder	8
Programansvarlig*	5
Undervisningsleder	2
Dekan	1

Denne oversikten lar seg ikke direkte sammenlikne med UTAs kartlegging fordi det i rapporten til Aamodt m fl. ikke er angitt hvorvidt de fire titlene som er angitt med* innebærer at ansatte med andre stillingstitler, for eksempel instituttleder eller dekan, kan fylle disse eller ikke. Uansett viser både UTAs kartlegging og kartleggingen fra Aamodt m fl. at de som leder studieprogrammene har mange ulike titler, noe som i seg selv bidrar til at studieprogramledelse fremstår som noe uklart og «flytende». De mange betegnelser synliggjør at rollen fylles av ansatte med ulik legitimitet og ressurstilgang. Det er åpenbart at en prodekan eller instituttleder har, eller kan ha, større innflytelse og større handlingsrom i sin studieprogramledelse enn en universitetslektor som er oppnevnt studieprogramleder med 60 timer pr. studieår til disposisjon. Dette vil igjen ha ulik innvirkning på dem man skal lede og på de resultater man oppnår. Studieprogramledelse er altså ikke noe entydig, verken når det gjelder modeller eller vilkår.

Av UTAs kartlegging fremkommer det for øvrig at forholdet til administrasjonen og administrative tjenester er forholdsvis avklart. Det er funn som også er gjort i andre undersøkelser (Aamodt m.fl. 2016, Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz 2014), men innebærer ikke nødvendigvis at man alltid er fornøyd med den administrative støtten man får.

Forholdet til instituttledelsen er ikke like godt avklart, i hvert fall ikke for de oppnevnte studieprogramlederne. For øvrig finner Aamodt m.fl. (2016:35) at studieprogramledernes viktigste samarbeidspart er instituttleder, tett fulgt av emneansvarlige og undervisningspersonalet. Organ som undervisningsutvalg, programråd, fagutvalg og studieutvalg vurderes på langt nær som like viktig.

Når det gjelder de rammer som gis for utøvelse av studieprogramlederoppgaven er det til dels store variasjoner. For programstyrelederne fremkommer det av kartleggingen at timetallet som avsettes varierer mellom 60 og 120 timer pr. studieår. Muligens kan denne variasjonen det forklares med antall studieprogrammer, studentvolumet på programmene og/eller med studienes kompleksitet. Muligens spiller også sedvane og tradisjon inn.

Uansett rammevilkår er studieprogramledelsen satt til å løse mange og til dels tunge oppgaver. Som det framgår av kapittel 1 øker kravet og forventningene. Studieprogramledelse får status som en av de viktigste satsingene i det kvalitetsløftet man ser for seg. I hvilken grad er man så i stand til å imøtekomme disse kravene og utfordringene? Det gir ikke UTAs kartlegging noen svar på. Av den grunn har vi supplert den med samtaler og intervjuer som presenteres i det påfølgende kapitlet.

5. Erfaringer med modellene

I dette kapitlet skal vi kort oppsummere noen erfaringer med de ulike modellene, slik noen av dem som har ivaretatt studieprogramlederrollene gjengir de.

5.1 Erfaringer med programstyremodellen

Som det framgår av tabell 4.1 er programstyremodellen den dominerende formen for studieprogramledelse ved UiT. Av 45 programstyrer som ble kartlagt har 20 oppnevnt leder, 25 var ledet av ansatte i lederstillinger, primært instituttledere.10 ansatte, instituttledere, prodekaner og administrativt ansatte, hadde i etterkant av arbeidet med UTA-kartleggingen samtaler med Result om sine erfaringer med denne modellen. Dessverre var det på datainnsamlingspunktet ikke mulig å få tak i noen av de oppnevnte programstyrelederne. At disse ikke var representert er derfor en svakhet ved dette materialet. Seinere har imidlertid seks oppnevnte programstyreledere gitt en kort, stikkordsmessig tilbakemelding om sitt og programstyrets arbeid.

Det er derfor viktig å påpeke at de erfaringer som presenteres her ikke nødvendigvis er representative for UiT som helhet. Det må primært leses som eksempler og illustrasjoner på det arbeid og de erfaringer som gjøres.

Om selve programstyrene

Når det gjelder programstyrenes arbeidsoppgaver er aktørenes beskrivelser en avspeiling og konkretisering av det som fremkom i UTAs kartlegging. Hovedinntrykket er at de fleste programstyrene fremstår med en styrings- og koordineringsprofil med fokus på de oppgaver som er nødvendig for å holde studieprogrammene i gang. Av typiske enkeltoppgaver nevnes emnerevisjoner, oppretting og nedleggelse av emner, godkjenning av sensorer, kursevalueringer, stillingsutlysninger og innpasningssaker. Dette er oppgaver de tilsynelatende løser på en grei måte, selv om kvalitet og engasjement varierer. Det fremkommer også at programstyrene trolig er en nødvendig arena for koordinering av flerfaglige/tverrfaglige program, slik tilfellet er for medisin. Samtidig representerer utdanninger hvor flere institutt og/eller fakultet inngår en særlig utfordring fordi programstyret alltid er prisgitt de prioriteringer de aktuelle institutt/fagmiljøene til en hver tid gjør.

Våre samtaler tilsier at jevnt over spiller programstyrene en beskjeden, om noen rolle når det gjelder å lede, inspirere og sette dagsorden for utvikling av programmene. Ut over

endringer og justeringer i studieplanene har de liten, om noen, innflytelse på den fagligpedagogiske utviklingen av programmene. Dette overlates i stor grad til emneledere og de ansatte for øvrig. De er engasjert i det faglige gjennom input ved emner og disponering av ressurser og output relatert til evalueringer. De fremstår ikke som pådrivere i utviklingen av det faglige og sosiale læringsmiljøet. Enkelte programstyreledere viser i den sammenheng til at de større og viktige diskusjonene om studieprogrammenes form og innhold primært tas i hele lærergruppa. Dette er selvfølgelig enklere å gjøre for mindre studieprogram og fagmiljø, enn for de store og tverrfaglige miljøene.

Av Aamodt m.fl sin kartlegging fra 2016 fremkommer det for øvrig at lederne av studieprogrammer oppgir «programrådet» som det viktigste forumet for diskusjon om kvalitet i studieprogrammet, mens emne-/lærermøte og studieprogramansvarlige har svært lav skår (henholdsvis 4,6 og 2,3 prosent). I en tilsvarende kartlegging i dansk høyere utdanning er det «studienævnet»[9] (som er parallellen til UiTs programstyre) som anses som det viktigste råd/utvalg studielederne samarbeider med (Graversen m fl. 2017).

Hva programstyrene får gjort henger blant annet sammen med rammevilkårene for arbeidet. Det fremkommer i samtalene at man stort sett møtes en, maks to, ganger per semester, noen ganger også sjeldnere enn det:

> *Vi hadde ett møte våren 2016 og ingen møte i fjor høst fordi det rett og slett ikke var tid til det]…] 0 møter forrige semester, 1 møte dette semesteret*

En konsekvens av dette er at uforholdsmessige mye tid på møtene går med til informasjonssaker.

Sjeldne møter i programstyret er nesten mer regelen enn unntaket og synliggjør at mange programstyrer utfører sitt arbeid på minimumsnivå. At man har det for travelt til å gjennomføre slike møter sier også noe om hvor lite viktig programstyrene vurderes å være av

[9] Studienævnet er det institutorgan, der sammen med studielederen og studieadministrationen bestyrer alt, hvad der angår undervisning og eksamen på dit fag. Du skal blandt andet have fat i dit studienævn, hvis du ønsker at søge om dispensation, merit, forhåndsgodkendelse eller undtagelser fra din studieordning. Det er også studienævnet, der laver forslag og ændringer i studieordningen, sikrer udviklingen af din undervisning og følger op på undervisningsevalueringer. Derudover er studienævnet med til at udforme strategier for undervisning, studiemiljø, kvalitet, undervisningsevaluering og fagudvikling på institutterne. Pladserne i studienævnet er ligeligt fordelt imellem repræsentanter for det videnskabelige personale og for de studerende - så det er også her, du kan få indflydelse på dine studier.(Aarhus Universitet - http://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/kontakt/udvalgognaevn/studienaevn/

programstyrelederne selv. Det eksisterer selvfølgelig store variasjoner i holdninger og erfaringer, men av de mer skeptiske beskrives programstyrene som «trøtte og slappe» og med oppgaver som til dels anses som unødvendige. En del programstyreledere rapporterer dessuten om problemer med å rekruttere medlemmer til styrene, spesielt når det gjelder studentene. Noe variert deltakelse på møtene rapporteres også som et problem hos enkelte.

Det pekes også på at programstyret «lever» en forholdsvis anonym tilværelse. For eksempel gjøres ikke sakspapirer og referater fra programstyremøtene allment tilgjengelig. Det synes da heller ikke som dette er særlig savnet av de faglig ansatte. Inntrykket er også at særlig programstyrene med oppnevnt programstyreleder har en tendens til «å leve sitt eget liv» med liten eller begrenset kontakt med institutt- og fakultetsledelsen. Dette kan man, i hvert fall indirekte, lese av tabell 4. 8 hvor det fremkommer at bare halvparten av de oppnevnte programstyrelederne har avklart sitt forhold til instituttledelsen.

Om programstyrelederrollen

De to kategoriene av programstyreledere har noe ulike utgangspunkt for sin rolleutøvelse, spesielt når det gjelder legitimitet, gjennomføringskraft og organisatorisk oversikt. Dette kommer delvis til uttrykk når det gjelder prioritering av oppgaver (jf. tabell 4.4) siden programstyrer ledet av instituttleder i langt større grad ivaretar oppgaver knyttet til strategi, personal og økonomi.

Samtalene viser at det i begge programstyrelederkategoriene er noe delte oppfatninger om programstyrets rolle og funksjon. Noen er fornøyd med rollen som drift- og forvaltningsorgan og ønsker å gjøre dette arbeidet så godt, enkelt og ukomplisert som mulig. Andre har ambisjoner om å lede et programstyre med større vekt på utvikling og kvalitetsforbedring og uttrykker samtidig en viss bekymring for den rolle og status programstyrene har fått.

Oppnevnt programstyreleder

Oppnevnte programstyreledere ivaretar en nødvendig avlastningsfunksjon ved større institutter med mange emner, programmer og studenter. Sett i lys av de oppgaver UTA forventer at studieprogramledelsen skal ivareta, er det åpenbart at de oppnevnte programstyreledere står overfor en rekke utfordringer. Ett av hovedproblemene er forholdet mellom oppgaver som skal løses og rammene for å løse dem. Av UTAs kartlegging fremgår det at antall timer disse programstyrelederne får, varierer dette mellom 20-60 timer pr. semester. Dette er muligens nok til å dekke merarbeidet ved å avholde møter og forberede saker til programstyret, men er langt fra tilstrekkelig for å kompensere for det øvrige

arbeidet som må gjøres. For eksempel må enkelte legge ned ganske mye arbeid i å skaffe vikarer til undervisningen. For enkelte blir den tildelte timeressursen mer et symbolsk enn reelt bidrag til rolleutøvelsen. Delvis av den grunn utøves arbeidet med varierende grad av motivasjon, entusiasme og omfang. For noen handler arbeidet om å minimalisere oppgaven så mye som mulig. På spørsmål om hvordan man er engasjert i daglig drift svarer en av de oppnevnte programstyrelederne slik:

> *Relativt lite. Til en stor grad opererer vi med en person-ett kurs modell. Hver lærer må ta ansvar for eget kurs, så det trenges lite koordinering eller annet dill-dall. Så, daglig drift er opp til hver enkelt, mens overvåkning av hele opplegget er opp til ps-leder. Så lenge at programstrukturen er stabil, trenger man lite styring. Problemet er ustabilitet, som vi har opplevd en del av, med små, men irriterende endringer i programstruktur.*

Andre møter oppgaven med større alvor og engasjement:

> *Jeg er svært mye engasjert i den daglige driften, de fleste henvendelser fra student, praksisfelt og lignende går gjennom meg, også omtrent daglig kontakt med studiekonsulent om spørsmål som dukker opp om tilrettelegging av eksamen, utsatt eksamen, oppnevning av ekstern sensor, klagesensur, innpassing av emner og i det hele tatt alt man kan tenke seg dukker opp i løpet av et semester, pluss kontakt med kolleger som har forskjellige spørsmål om praktiske ting.*

> *På ei rekkje områder, slik som å samarbeide med rådgiver om innkalling, gjennomføring, referat og oppfølging av saker frå stabsmøta (stabsmøte kvar 14. dag) og opp mot instituttleiinga, svare henvendelsar frå studentar i inn- og utland som har planar om å ta BA/MA, arbeide med rekrutteringsopplegg i samarbeid med fakultetet, representere fagområdet utad, delta i nasjonalt fagråd (Forum for utdanning i samfunnsplanlegging), vere på leit etter nye pensumtekstar og foreslå for faglærarar, arrangere fagdag i høstsemesteret, arrangere fagdag i vårsemesteret, ha samarbeid med alumninettverket om yrkesdag, ha kontakt med stipendiatane angåande undervisningsplikta, sørge for samanheng mellom enkeltemna det blir undervist i, gjennom kontakt med kollegaer med emneansvar, og følge opp tiltak slik at det ikkje blir kollisjonar og opphoping av eksamenstidspunkt, kommentere utkast til eksamensoppgåver, redigere og legge inn tekst og bilder på facebook-sida til fagområdet; utarbeide søknader til undervisningsfondet om fagforbetringstiltak, gjennomgå ekstern evaluering med sikte på å rapportere forbetringstiltak, særleg på BA- programmet, dette er vel dei viktigaste gjeremåla.*

I tillegg er det vår oppfatning at programstyrelederne primært knytter sin lederoppgave til å lede programstyret og ikke til å lede sine øvrige kolleger i arbeid med undervisning og læring. Dette kommer klart til syne på en samling for studieprogramledere ved UiT i mai 2014, hvor de oppnevnte programstyrelederne oppsummerte sin rolleforståelse slik:

- Betrakter meg ikke som leder – dette er en jobb som går på omgang – jeg er mer koordinator enn leder
- Lokker og lurer, truer for å få undervisningskabalen til å gå opp
- De fleste programstyreledere ved HSL-fakultetet ser ikke seg selv som leder, samtidig som instituttleder er programstyreleder. Hvor er instituttleder – hvilken rollefordeling har man der?
- Leder av programstyre ser jeg på som å være styreleder – se til at aktuelle saker løftes fram til programstyret. Sørge for at vedtak blir fulgt opp. En formalistisk og ryddig struktur
- Vanskelig å se programstyreleder som leder? – Har ingen tilsynsmyndighet og har ikke mulighet til å instruere og be noen om å gjøre en jobb. Vi har flere utfordringer der vi er helt avhengige av at bestemte personer er villige til å gjøre en jobb
- En leder må ha myndighet
- Som programstyreleder i samarbeid med adm. ansvarlig setter vi sammen kurs. Min jobber å banke på døra for å høre om de har lyst og anledning til å ta undervisning.

For øvrig synes forholdet mellom andres forventninger til rollen og programstyreledernes arbeidsvilkår å være en medvirkende årsak til at rollen ikke fremstår som særlig attraktiv, noe som ble påpekt i flere av våre samtaler. Det er ikke uvanlig at oppgaven mer forstås som en nødvendig, pålagt, plikt enn som en viktig utfordring. Kontrasten til det å lede forskningsaktiviteter er påfallende. Forskningsledelse og evnen til å sikre egne forskningsmiljøer finansiell og faglig kraft vurderes i seg selv meritterende, studieprogramledelse tillegges ikke slike kvaliteter, snarere tvert i mot.

Ut over de studentrepresentanter som inngår i programstyrene, synes det som de oppnevnte programstyrelederne har begrenset kontakt med studentene i kraft av sin lederrolle. I den grad man har slik kontakt, er det primært knyttet til teknisk/administrative forhold. I den grad kontakten går ut over dette, er den primært knyttet til rollen som underviser og veileder.

Med utgangspunkt i de innspill vi har fått gjennom våre samtaler vil vi oppsummere rollen som oppnevnt programstyreleder gjennom følgende punkter:

- Avlaster instituttledelsen
- Begrensede vilkår for utøvelse – ingen materielle eller symbolske belønninger
- Arbeidet oppfattes som merbelastning, ikke merverdi
- Variabelt engasjement og motivasjon
- Noe uklar rolleforståelse

- Emneansvarlige står både nærmere studentene har større innflytelse på det som tilbys studentene
- Har ingen formelle virkemidler som leder
- Fremstår som en forholdsvis anonym rolle

Om Instituttleder som programstyreleder

Sammenliknet med oppnevnt programstyreleder har instituttleder, i kraft av sin rolle og posisjon, et bedre utgangspunkt for å øve innflytelse på arbeid og undervisningskvaliteten. Tradisjonelt har da også instituttlederrollen vært nært koblet til organisering og koordinering av undervisning (Larsen 2002). Følgende forhold underbygger dette:

- Instituttleder har pr. definisjon overordnet ansvar for utdanningskvaliteten ved instituttene. Dette er det også stor enighet blant faglig ansatte i sektoren. I en undersøkelse fra 2002 fremkommer det at nesten to tredjedeler av det vitenskapelige personalet sier seg helt eller delvis enig i at kvalitetssikring av undervisningen er instituttleders ansvar. Samfunnsviterne er mest skeptiske og teknologene minst skeptiske til dette. Av vitenskapelig ansatte ved de fire breddeuniversitetene var det størst skepsis til denne lederoppgaven ved UiT (Larsen 2002:76/82).
- At instituttleder har personal og økonomiansvar gir også et annet handlingsrom enn det oppnevnt programstyreleder har
- Instituttleder har pr. definisjon «instruksjonsmyndighet» overfor sitt personale
- Representerer stabilitet og langsiktighet i arbeidet
- Har et helhetlig blikk for hele instituttets virksomhet
- Har kontinuerlig dialog med alle parter på institutt og fakultet

Selv om undervisningsoppgaven har vært regnet som en tradisjonell rolle for instituttledere, fremkom det i samtalene at denne oppgaven ikke er særlig endret, videreutviklet eller utvidet, snarere tvert i mot. Flere instituttledere peker på at tiden ikke strekker til med tanke på å involvere seg grundigere i arbeid med utvikling og gjennomføring av undervisningsoppgavene. Dette skyldes hovedsakelig at dagene spises opp av andre løpende arbeidsoppgaver. Enkelte viser til at de i gjennomsnitt arbeidet mellom 50 og 60 timer i uka for å handtere instituttlederrollen. Dette gjør at man får et forholdsvis distansert i forhold til det daglige arbeidet i studieprogrammene. Det gjør også at man bare i begrenset grad får innsyn i den daglige undervisningen på instituttet og dermed også forståelse for de utfordringer undervisningsvirksomheten står overfor. Dette er også en av hovedgrunnene til at det ved flere, større institutter etableres nye formelle stillinger som primært får ansvar for undervisningen. Det kan være i form av en vise-instituttlederstillinger, som undervisningskoordinatorer eller liknende. *«Det er min oppgave hele tiden å*

minne instituttleder om utdanningene ved instituttet», sier en av dem som innehar en slik rolle. Noen av disse nye stillingene har en slags hybridfunksjon ved at de både kan lede et programstyre og samtidig ha et overordnet ledelsesansvar for alle studieprogram (med egne studieprogramledere). Forøvrig lener instituttlederne seg tungt på sin studieadministrative stab, for eksempel kontorsjef og studiekonsulent.

Slik instituttrollen har utviklet seg preges den av stor spredning i oppgaver og man skal forholde seg til en rekke interne og eksterne aktører. Larsen (2002) definerer fire delroller for instituttledere:

- Undervisningslederrollen
- Forskningslederrollen
- Politikerrollen
- Administratorrollen

Til hver av disse delrollene er det knyttet flere oppgaver som instituttlederen må forholde seg til. Under administratorrollen ligger for eksempel personaloppfølging, som for mange utgjør en stadig større del av lederhverdagen. Når det gjelder politikerrollen sier Larsen følgende (2002:56):

> *Flere oppgir at en instituttleder først og fremst er politiker og at det i så godt som alle saker er et politisk element. Instituttledere er politikere på flere arenaer – det innebærer å håndtere forholdet til både nære og mer fjerne omgivelser. Det kan dermed skilles mellom ulike politikerroller. For det første som politiker internt på instituttet. Blant annet er instituttleder politiker på den interne arenaen som leder av instituttstyret. Premissgiver i den forbindelse i form av å sette dagsorden til styremøtene framheves som viktig. Selv om politikerrollen på eget institutt er sentral for mange, er det i første rekke på fakultetsnivå flertallet framhever at de fungerer som politiker.*

Instituttledernes ambisjoner og visjoner varierer med hensyn til hva de ønsker å oppnå som leder av et programstyre. Vi finner dem som primært har et drifts- og koordineringsfokus og som legger mest vekt på å få studieprogrammene til å fungere i det daglige. På den andre siden finner vi dem som, uten å nedvurdere den daglige driften, ser behovet og nødvendigheten av videreutvikling og nytenkning av undervisningsoppgaven. Fra disse pekes det på at ett av de forhold som gjør at man ikke kommer særlig videre, er at man selv ikke har tilstrekkelig pedagogisk kompetanse til å vite hva man bør satse på og hvordan denne satsingen skal skje.

Både en presset instituttlederrolle (Larsen, 2007) og studienes kompleksitet gjør at det særlig er på mindre institutt og studieprogram at instituttleder også er programstyreleder. Det er da også de praktiske begrunnelsene, med vekt på et «greit og oversiktlig miljø», som dominerer for denne ordningen. Modellen synes å passe best der det er liten faglig kompleksitet og forutsetninger og vilkår er forholdsvis kjent, for eksempel at det er stabile forhold omkring studentmasse og faglige ressurser. En slik løsning bidrar til stabilitet og gjør kommunikasjonen med andre nivå i organisasjonen enklere.

5.2 Erfaringer med studieledermodellen

Som nevnt i kapittel 3 så valgte Result å følge opp UTAs kartlegging med en mindre intervjuundersøkelse for å få mer innsyn i studieledere[10] sitt arbeid siden denne fremtrer som den mest tydelige eller dedikerte når det kommer til ledelse av studieprogrammer. Studieledermodellen er i hovedsak knyttet til de undervisningsintensive profesjonsutdanningene ved UiT. Disse er gjerne store og komplekse med mange studenter, og gjennom fusjonene med de tidligere høgskolene har kompleksiteten økt ytterligere ved at studier gis ved flere studiesteder.

Det er stor enighet blant studielederne om at hovedoppgaven er å sikre helhet og sammenheng i studiene. Det betyr å til enhver tid ha oversikt og innsikt i sider ved studieprogrammene.

Stillingsprosenten som studieledere har varierer fra 20 til 100 prosent. Det er naturlig å anta at stillingsandel henger sammen med antall studenter, antall ansatte og antall studieprogram. Samtlige respondenter sier at arbeidsomfanget går ut over rammen de formelt er tildelt for rollen og at de instrukser som foreligger, bare delvis avspeiler deres hverdag. Det gis også beskrivelser av nye oppgaver som kommer til, uten at dette får konsekvenser for stillingsomfang, eller at det fører til mer administrativ hjelp. Dette går i første omgang ut over studieledernes egen FoU-tid, som flere beskriver som nærmest ikke-eksisterende.

Det antydes at institusjonens holdning til stillingen mer preges av tradisjon enn av bevisste valg og prioriteringer. Det eksisterer ingen gjennomgående diskusjon om stillingenes rammer og profil ved institutt og fakultet, selv om utdanningsledelse tematiseres stadig oftere på den nasjonale arenaen.

[10] Ved UiT finner vi flere betegnelser på denne rollen. I tillegg til studieleder brukes tittelen prosjektkoordinator, undervisningskoordinator og undervisningsleder.

Ut fra intervjuene og det som åpenbart fremtrer som et sett med utfordringer, forsøker vi under å innplassere utfordringene i noen kategorier.

Driftsutfordringen

Driftsutfordringer peker til den type utfordringer som forbindes med å få studieprogrammene til å gå rundt i det daglige. Det samtlige respondenter legger vekt på er å *«å få tatt unna de løpende administrative oppgavene»*. Personal- og ressursforvaltning fremstår som hovedoppgaven og omfatter enkeltoppgaver som utlysning/tilsetting i stillinger, disponering av ansatte til undervisning, sykefravær og vikarer, oppfølging /kontroll av ansattes arbeidsplaner og medarbeidersamtaler. Sistnevnte omfatter ikke bare det som angår undervisningen, men også de ansattes FoU-arbeid og deres situasjon som arbeidstakere. Delvis av den grunn har flere av studielederne fått pålagt HMS- ansvar. Det å få på plass, og følge opp, personalet i det daglige tar særlig mye tid, særlig der man ikke disponerer et fast team av undervisere.

En annen stor oppgave handler om årsplanlegging, timeplanlegging, romdisponering og annen praktisk tilrettelegging av utdanningene. Studielederne vi intervjuet opplever at dette tar uforholdsmessig mye tid og det er et uttrykt savn at man ikke får mer og bedre avlastning til slike oppgaver:

> *Du jobber på detaljnivå, du har ingen support noen steder, du må gjøre alt selv. Og du må ha en oversikt over alt av regler, rutiner og alt, og når du spør om litt støtte inn i mellom er det ingen som har kapasitet.*

Det er også en gjennomgående kommentar at det administrative systemet er for tungrodd og komplekst slik at selve enkle saker tar for lang tid og krever unødvendig merarbeid:

> *Bare det å skulle betale lønn til ekstern foreleser skal gå gjennom 5-6 ledd før pengene kommer. Det er mange som sitter å gjøre akkurat det samme her.*

I tillegg preges hverdagen av mye møtevirksomhet, mange korte avbrudd, stadig flere rapporteringer og en rekke mindre oppgaver som krever sin løsning «her og nå».

Det administrative presset er særlig stort ved de store studieprogrammene der studielederne forholder seg til mange studenter og ansatte, skal koordinere og utvikle studier bestående av mange delemner (inkl. praksis) og inngår i store institutt med flere, omfattende programmer. Disse studielederne fremstår gjennom sine egne beskrivelser som

«reserveinstituttledere». Enkelte har da også ansvar for studieprogram med flere studenter enn det andre institutt og fakultet har til sammen.

Uavhengig av størrelse og kontekst peker samtlige på at de administrative oppgavene tar stadig mer tid og at trykket er økende. Blant annet har rapporteringsmengden økt og man er blitt tillagt større personalansvar, blant annet i form av medarbeidersamtaler.

Den daglige akutte driften av studieprogrammene synes altså i stor grad å prege studieledernes selvoppfatninger, fortolkninger, forklaringer og prioriteringer. I kampen om tida blir de mer omstendelige, planlagte aktivitetene som burde vært rettet mot blant annet undervisningsaktiviteter den tapende part. I all hovedsak er de kortsiktige og administrative oppgavene det vises til. Samarbeidsvansker, personalproblemer, uenigheter knyttet til tilsettinger, håndtering av sykefravær og permisjoner er eksempler. En sier det slik:

> *Så er det avgjørende at vi har fagpersoner, og da er vi sårbare for sykemelding og permisjon. Og frem til i dag så har vi ikke hatt kapasitet til å ha overlappende kompetanse og det gjør oss sårbar.*

Kvalitetsarbeid, for eksempel det som går på evaluering og rapportering blir til pliktøvelser, man tar unna uten at man får tid til å bruke evalueringene til reelle kvalitetsforbedrende aktiviteter.

Undervisningsutfordringen

Studieledernes involvering i kjerneoppgaver som planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, varierer med antall studenter og programmenes kompleksitet.

Ved de større programmene er studielederne lite delaktig i den daglige undervisningen. Det primære bidraget skjer gjennom planarbeid, enten ved koordinering av lokalt studieplanarbeid, eller deltakelse i råd og utvalg. Sistnevnte oppgave synes å ta stadig mer tid. Undervisningsprosessen følges også gjennom koordinering av studieevalueringer og gjennom samarbeidet med administrativt personale og emneledere. Mye av arbeidet med selve undervisningen og den daglige undervisningsplanleggingen overlates til andre, for eksempel emneledere/årskullsansvarlige eller tilsvarende. Disse utgjør et slags uformelt femte ledernivå i organisasjonen. Ved enkelte institutt har man dessuten etablert utdanningslederstillinger «over» studielederne, med hovedoppgave å koordinere disse.

De studielederne som forholder seg til et mindre antall studenter og et mindre antall vitenskapelig ansatte står nærmere den daglige undervisningen. De definerer ansvar for undervisningen som sin hovedoppgave. Det legges vekt på det uformelle samarbeidet med fagpersonalet gjennom daglige samtaler og refleksjoner, ikke ulikt det faglig-sosiale

lærerfellesskapet vi finner ved mange grunn- og videregående skoler. Gjennom intervjuene gjøres denne studieledergruppen stadig referanser til pågående diskusjoner og konkret arbeid med undervisningen eller til arbeidet med studie- og undervisningsplanene som studieleder er involvert i sammen med sine kolleger:

Vi har snakket om at vi skulle hatt et eget kafferom for teamet. Folk er interessert i å diskutere. Man kan jo være en 4-5 på et kontor og diskutere

Disse studielederne synes noe mer positive i sin vurdering av rollen enn de øvrige.

Relasjonsutfordringen

Studielederne forholder seg daglig til flere aktører på ulike nivå i organisasjonen. Disse har ofte ulike forventninger til studielederrollen, blant annet ut fra den praksis de står i og den posisjon de inntar i organisasjonen. Bare dette underbygger rollens kompleksitet og utfordrer studielederne daglig.

Den direkte kontakten studielederne på de større programmene har med sitt faglige personale er ofte knyttet til personalspørsmål. Når det kommer til kjerneoppgaven foregår kontakten mer indirekte, det vil si gjennom emneledere, årskull-ledere eller andre med ansvar for og koordinering av mindre enheter. Disse må selv koordineres. I tillegg skjer noe av samhandlingen med personalet gjennom felles møter, for eksempel 1-2 ganger pr. semester. På samme måte kanaliseres en god del av studentkontakten, ut over den mer spontane, gjennom formaliserte møter eller via emneledere og andre som står i daglig kontakt med studentene.

Situasjonen er noe annerledes for studielederne på de mindre programmene siden disse oftere samhandler med sine kolleger. De gir da også uttrykk for en felles identitet som ikke på samme måte fremheves av kollegene på de større programmene. Ved at oppgaven har gått på rundgang eksisterer det også en gjensidig forståelse av lederens dilemma og studieprogrammenes utfordringer. Felles diskusjoner bidrar også til integrasjon og felles forståelse. Dette til tross, «å lede sine likemenn» er langt fra enkelt og byr på utfordringer både når det gjelder autoritet og legitimitet:

> *Nå er jo ikke disse i fagteamene de som lettest lar seg lede. I akademia er det dette med tittel, selv om jeg føler at vi har en ganske flat og jevnbyrdig struktur.*

For de mindre studieprogrammene skulle man anta at studieledernes kontakt med studentene var god, også ut over undervisningen. Noe overraskende rapporterer enkelte at samhandlingen faktisk har blitt mindre og i større grad er overlatt til studiekonsulentene.

Selv om begge studieledergruppene inngår i lederfora og samhandler med instituttledelsen, fremstår ikke dette som noen viktig og kraftfull relasjon. Det er typisk for det som fremkommer at flere peker på det administrative personalet når de viser til hvem de har mye, og viktig, kontakt med. Intervjuene tegner et bilde av en noe avventende og passiv instituttledelse hvor studieprogrammene og studieledere i stor grad overlates til seg selv. Noen av studielederne etterlyser da også en instituttledelse i rollen som pådriver og inspirator. For øvrig er det en felles oppfatning at det er for mange ledd/nivå og forholde seg til når saker skal løses og at avstanden til instituttledelsen er for stor.

Utviklingsutfordringen

Utviklingsutfordringen knyttes her til oppgaver som eksplisitt handler om å videreutvikle roller, rammer og kjernevirksomhet. Noen av studielederne sier at de gikk til oppgaven med ønske om å videreutvikle både rolle og studieprogram, men det som i størst grad preger deres refleksjoner er behovet for å få orden og oversikt over den daglige driften. Samtlige understreker imidlertid at de opptatt av at å utvikle undervisning og studieprogram:

> *Hovedoppgaven (min) er jo å passe på kvaliteten på programmet.*

Når de blir bedt om å peke på hva og hvordan man ønsker å utvikle studieprogrammene er det i all hovedsak mindre justeringer av dagens praksis som løftes fram. Man tar for gitt at dagens måte å organisere undervisning på, med forelesningen som basis, er det som også skal gjelde framover. «Det nye» skal primært videreutvikle eller supplere det etablerte:

> *Kanskje prøve med litt studentaktive læringsformer, klikkere og sånt …*

> *Pedagogiske grep man kan gjøre, for eksempel Stop and think-metodikk, presentasjoner, tilbakemeldinger.*

Denne «didaktiske grunnposisjonen» forsterkes av hvordan undervisningen er organisert og forstås i organisasjonen. Dette skjer gjennom undervisningsrommenes utforming, faktorutregning for arbeidsmengde (ofte angitt som «belastning») og hvordan man i dagligspråket setter likhetstegn mellom undervisning, forelesning og læring. Forelesningen fremstår som en institusjonell standard (Røvik 1998:13) eller rasjonalisert myte (Meyer og Rowan 1977), mens dens effekt og betydning i læringsarbeidet bare unntaksvis problematiseres (Løkke 2017).

For øvrig understreker flere studieledere betydningen av de fagansattes faglig/vitenskapelige utvikling, et tema som har stått sentralt i profesjonsutdanningene de siste årene, ikke minst som en konsekvens av de fusjoner som har skjedd ved UiT. Denne opptattheten kan delvis tas til inntekt for at studielederollen ved de større utdanningsprogrammene er på gli mot instituttlederrollen, først og fremst fordi personalansvaret er delegert til dem.

En viktig og vanskelig rolle

Intervjuene underbygger det vi så langt vet om utdanningsledelse generelt og studiedernes rolle spesielt. At det innenfor en så begrenset gruppe ved UiT delvis finnes to noe ulike tilnærminger til studielederrollen bekrefter den store variasjonen, og dermed også uklarhetene, som eksisterer både med hensyn til hvordan rollen skal forstås og utøves. Den teamlederrollen vi ser konturene av ved de mindre studieprogrammene, ble ansett som en undergruppe, for eksempel ved et årskull som rapporterer til studieleder.

Det hevdes at rollen som leder av studieprogram er noe av det mest komplekse og utfordrende man finner i høyere utdanning (Aamodt m.fl. 2016:15). Denne påstanden vil nok våre studieledere også skrive under på. Ikke bare skal man forholde seg til mange aktører med ulike interesser på ulike nivå, man møter i det daglige et bredt spekter av oppgaver, mange av dem er forholdsvis «akutte». I tillegg må man forholde seg til ulike typer forventninger som til dels drar i ulike retninger. Dette skaper ikke bare dilemmaer og spenninger, studielederne lever også under en konstant handlingstvang styrt av rammer, regler og rutiner. Dette gir lite, om noe, rom for å utforme sin egen rolle, selv om vi blant de intervjuede også finner dem som primært knytter sin identitet til daglig drift. Som et resultat av de endringer som gjøres, både av studieprogram og i organiseringen av høyere utdanning for øvrig, opplever studielederne at de tilføres nye og til dels tunge, oppgaver for eksempel knyttet til personalforvaltning. Ikke bare øker dette arbeidsmengde og kompleksitet for studielederne, det innebærer også at instituttlederne kommer mindre i inngrep med sitt eget fagpersonale samtidig som de får større avstand til studieprogrammene.

En endring i studieledernes arbeidsvilkår vil i realiteten innebære en reorganisering og omdefinering av ledelse og administrasjon ved det enkelte institutt, noe som i seg selv vil være en omfattende oppgave. Intervjuene gir for øvrig grunnlag for å reise spørsmål både ved instituttlederrollen og den administrative arbeidsdelingen ved instituttene.

Det har med jevne mellomrom siden innføringen av høgskolereformen, vært satt fokus på studielederrollen. Våre intervju viser at situasjonen i dag langt på vei er den samme som for 20 år siden, driftsoppgavene dominerer og er forsterket. I det vi har funnet om

forskning på studielederrollen internasjonalt ser vi mye av det samme. I australsk høyere utdanning trekkes for eksempel de samme konklusjonene om såkalte «subject coordinators» (Holt m fl. 2013:247). Ledelse av studieprogrammer fremstår i hovedsak som en administrativ praksis hvor vedlikehold av eksisterende ordninger dominerer på bekostning av utvikling, læring og ledelse.

Studielederne er altså havnet i skvis mellom sin egen praksis og en utdanningsretorikk som i økende grad forventer direkte forbedring av kjernevirksomheten. Dessuten gis de små muligheter for å utvikle egen faglighet:

> *Organisasjonen tar for mye tid. Så det burde bygges et mer gjennomtenkt system for hvordan en studieleder skal fungere. Jeg føler at vi er litt mellom barken og veden. Alle ting som må gjøres havner hos oss og vi har ingen å dele det med.*

Dette sitatet kan leses som et samlet uttrykk for det bildet som avtegner seg med tanke på studielederne opplever sin egen arbeidshverdag. Det er ikke å gå for langt å konkludere med at bildet som avtegner seg er noe dystert, i hvert fall hvis undervisningskvalitet og utvikling av undervisning legges inn som en mer sentral referanseramme.

6. Oppsummerende betraktninger om modeller og praksiser

De erfaringer som fremkommer gjennom samtaler og intervjuer bekrefter, konkretiserer og utdyper resultatene som fremkom gjennom UTAs kartlegging.

Erfaringene er forsøkt oppsummert i følgende oversikt:

Oppnevnt programstyreleder	Instituttleder som programstyreleder	Studieleder
- Fungerer som koordinator der flere fag er involvert - Kan i noen grad avlaste instituttleder - Marginale vilkår/rammer for rolleutøvelse - Usynlig posisjon som ikke er meritterende - Variabel interesse for rollen - Uklar rolleoppfatning - Liten innvirkning på den daglige undervisningen	- Fungerer best ved mindre, enhetlige og oversiktlige studieprogram med lav kompleksitet - Kan lett «drukne» i andre arbeidsoppgaver (tids-, oppgave- og ressursklemma) - Representerer stabilitet i organisasjonen - Ivaretar personal- og økonomifunksjonen - Ikke enkelt å angi tid og omfang av arbeidsomfanget tilknyttet programlederoppgaven	- Flere betegnelser brukes - Rammen varierer fra 20-100 % stillin'g - Mange oppfyller ikke kravet til førsteamanuensis-kompetanse - Varierer noe med hensyn til personal- og økonomiansvar - Representerer et helhetlig grep om studieprogrammene - Representerer en viss stabilitet og langsiktighet i arbeidet med undervisningen - For stort ansvar kan føre til at funksjonen blir overbelastet og blir for lik instituttleder-rollen - Kan oppstå interesse-konflikter mellom studieledere mht til personal- og økonomi-disponering - Ingen formell lederposisjon i organisasjonen - Ordningen er best når studieleder disponerer egen faggruppe/ undervisningsgruppe (praksisfellesskap)

Oppsummert viser erfaringene den variasjonen som eksisterer innenfor rammen av de tre hovedmodellene. Det handler ikke bare om variasjoner over selve modellen, slik det fremkommer i kapittel 4, men også når det gjelder de virkemidler man har til disposisjon, hvilken legitimitet man har i forhold til de faglig ansatte, hvilke rammer man har for sitt arbeid og hvilket volum av studenter, ansatte og studieprogram man har ansvar for. Hvis vi sammenlikner hverdagen for studieleder for sykepleierutdanningen med programstyreleder for sosiologi, er det i realiteten to forskjellige virkeligheter vi står overfor. De to rollene har ikke særlig mer til felles enn at de er tillagt en lederoppgave. Av den grunn er det heller ikke mulig å forholde seg til studieprogramledelse som noe entydig og standardisert.

Av de tre modellene fremstår programstyre med oppnevnt programleder som den mest utfordrende og den med minst gjennomslagskraft. Som leder har man har ingen formelle virkemidler til disposisjon og må basere sin koordineringsvirksomhet på forhandlinger og appeller. Det innebærer også at de som innehar programlederrollen må bygge sin legitimitet på et annet grunnlag enn selve lederrollen. Det kan være at man vurderes som en fremstående forsker i eget miljø, tidligere har innehatt viktige posisjoner i eget fagmiljø eller erkjennes som en dyktig underviser. Oppgaven har heller ikke vært særlig meritterende og blir nok i mange sammenhenger oppfattet som et «nødvendig onde» og som en plikt man må ivareta. Slik sett er ordningen med instituttleder som programstyreleder en bedre ordning siden instituttleder disponerer alle de virkemidler den oppnevnte lederen mangler. Instituttledernes dilemma er imidlertid at denne oppgaven skal konkurrere med mange andre oppgaver og forventninger. Ved større institutt med mange studieprogram kommer derfor undervisningsoppgaven mer i bakgrunnen. For øvrig etterlyser både studieledere og oppnevnte programstyreledere en mer interessert, aktiv og dynamisk instituttledelse.

Heller ikke studielederollen er entydig. Både når det gjelder ansvar, rammer og volum finner vi til dels store variasjoner. På den ene siden finner vi de store profesjonsutdanningene innen helse- og lærerutdanning hvor fulltids studieledere er vanlig. Ved IIS har man studieledere i 20 prosent stillinger som ofte kombinerer dette med undervisning og veiledning. Denne rollen skiller seg noe ut fra tilsvarende rolle ved lærer- og helsefagutdanningene, ved at den i større grad preges av studieleder som teamleder, dvs. at man «slipper unna», eller i hvert fall har mindre av, en del av koordinerings- og driftsoppgavene de andre har. Dette har blant annet sammenheng med at de leder studieprogrammer med færre studenter og med noe mindre kompleksitet.

De forskningsarbeid som spesifikt setter søkelyset på studie- og programlederrollen bekrefter de funn som er presentert i kapittel 4 og 5. Også her er variasjon et nøkkelord,

både når det gjelder ordninger, rammer, oppgaver og utøvelse. Samtidig er det gjennomgående trekk, både nasjonalt og internasjonalt, at rollen domineres av relasjonsoppgaver, drift og administrasjon med lite rom for utvikling og endring (Blichfeldt 2008; Johnston og Westwood 2007; Glosvik 2011; Högfeldt m fl. 2012, Holt m fl. 2013). Dette oppsummerer Vilkinas og Ladyshevsky (2011) med formuleringene ”working with people” og ”getting the job done”.

Utgangspunktet for denne rapporten er de etter hvert entydige forventningene om studieprogram-ledelse som en nøkkelfunksjon i kvalitetsutvikling av undervisningen i norsk høyere utdanning i årene framover. De resultater som her er presentert viser at dette primært er å betrakte som en ambisjon, det er langt igjen før vi kommer dit. Hovedinntrykket er at studieprogramledelsen ivaretar og sikrer den daglige driften av studiene. Studieplan og emner kommer på plass, undervisere og veiledere fordeles, stillingsbeskrivelser godkjennes, vikarer skaffes, regler og ordninger følges, møtene gjennomføres og rapporter skrives. Slike oppgaver synes også å ha økt i omfang over tid. Blant annet som en følge av Kvalitetsreformen har kravene til kontrollsystemer og rapportering økt.

Både organisering og ledelse av studieprogramledelse følger etablerte mønstre uten nevneverdige endringer over tid. Det er derfor rimelig å forstå organisering, styring og ledelse av utdanning som institusjonaliserte strukturer hvor det over tid har utviklet seg bestemte organisasjonsformer, handlingsmønstre og fortolkninger.

I den grad man kan peke på forskjeller over tid, må det være at det administrative presset er økende. Denne driftsorienteringen kan i liten grad forklares med bevisste valg, men som et resultat av en organisk utvikling hvor kulturen ved de ulike programmer og enheter har vært styrende kombinert med økte krav, rutiner og oppgaver fra sektoren sentralt og UiT lokalt.

En videreføring av dagens ordninger, og rammevilkår vil, i beste fall, bidra til en mer profesjonell drift av studieprogram, det vil si å forbedre administrative og koordinerende aktiviteter. Det er lite som peker i retning av at det vil skje noen endring i retning av å ivareta rollen som pådriver, utvikler eller kulturbærer for mer og bedre undervisning. Om vi skal ta Kunnskapsdepartementet og NOKUT sine forventninger på alvor, må vi derfor spørre oss *om* det er mulig, og *hvordan* det er mulig, å flytte tyngdepunktet i studieprogramledelse slik at funksjonen blir mindre driftsfokusert og mer utviklingsfokusert, at det brukes mindre tid på koordinering og styring og mer på ledelse, innovasjon og kvalitetsheving. Det er dette vi skal forsøke å gi noen innspill i rapportens neste, og siste, kapittel.

7. Fra drift til utvikling – noen innspill til videre arbeid

Det å dreie studieprogramledelse mer i retning av pedagogisk utvikling og kvalitetsheving er en omfattende og kompleks oppgave som neppe lar seg løse med enkle grep. Det er i realiteten snakk om et langsiktig arbeid som ikke bare berører og får konsekvenser for dem som leder og inngår i programstyrene. Det vil få konsekvenser for hele organisasjonen. Små justeringer av dagens praksis vil helt sikkert forbedre det vi innledningsvis har definert som driftskvaliteten. Målet om mer pedagogisk ledelse og kvalitetsutvikling forutsetter større grep.

Med dette, og de foregående kapitler som bakteppe, skal vi avslutningsvis fremme syv forslag til hvordan UiT bør følge opp arbeidet med studieprogramledelse. Utgangspunktet er det som har vært hovedperspektivet i denne rapporten, dreiningen fra drift til pedagogisk utvikling. Disse tiltakene bør iverksettes slik at de foregår parallelt slik at det kan høstes erfaringer og synergier «på kryss og tvers».

Det kunnskapsgrunnlaget denne rapporten bygger på er samlet inn i perioden 2012-2014. Siden den gang har utdanningsledelse og studieprogramledelse blitt satt på kartet flere ganger, både av UiT sentralt og ved en del av instituttene og fakultetene. Vi har i skrivende stund ingen oversikt over hva som har skjedd og i hvilken grad det har skjedd endringer og forbedringer. Våre forslag må forstås i lys av dette.

7.1 Tydeliggjøring av studieprogramledelsens rolle og funksjon – et felles utgangspunkt

Det er nå åtte år siden dagens modeller for studieprogramledelse ble iverksatt. Tiden er altså moden for gjennomgang og vurdering av ordningene og vilkårene for disse, ikke minst sett i lys av de forventninger som nå stilles til både rolle og funksjon (jf.kap.1). Som en felles referanseramme for en slik evaluering og oppsummering (se 7.2) bør UiT utvikle en overordnet tenkning om hva studieprogramledelse er og hvilke visjoner, oppgaver og roller som skal ivaretas.

De varierende ordningene og de ulike praksisene UiT i dag har, gjør det etter vår vurdering særlig viktig med et tydeligere og klarere felles utgangspunkt enn det som eksisterer i dag. Våre samtaler og intervjuer har dessuten vist at det er knyttet stor usikkerhet til hva studieprogramledelse er og bør være. Dette er også en gjenganger i den forskningen som er gjort om denne funksjonen, både nasjonalt og internasjonalt. Med forventningen om en

dreining av rolle og funksjon i retning større vekt på faglig-pedagogisk utvikling, vil denne usikkerheten forsterkes.

Alle disse forhold tilsier at det er behov for en klarere definisjon, klargjøring og prioritering av oppgaver. Gode eksempel på dette finner vi ved Det samfundsvitenskabelige fakultet ved Syddansk Universitet[11] og ved NTNU (vedlegg). Et liknende dokument for UiT Norges arktiske universitet bør foreligge våren 2018. Dette skal altså ikke være et dokument som angir konkrete modeller, men som på mer generelt grunnlag skal utforske og utvikle studieprogramledelse i lys av den dreining av rolle og funksjon man ser og ønsker for dette ledelsesnivået. Dette dokumentet bør også ligge til grunn for en revisjon av stillingsinstruksene. Ut over dette kan det enkelte fakultet foreta de nødvendige tilpasninger ut fra sine særtrekk.

7.2 Dagens modeller må justeres/videreutvikles

Med utgangspunkt i et slikt felles programnotat bør så alle fakultet i løpet av høsten 2018 evaluere sine modeller og komme med konkrete forslag til *hvem, når* og *hvordan* disse skal revideres. Disse forslagene skal behandles i fakultetsstyrene før de oversendes rektoratet/strategisk utdanningsutvalg for kommentarer og tilbakemeldinger. Det konkrete revisjonsarbeidet skal så følges opp av strategisk utdanningsutvalg. Til en slik evaluering bør det også pekes på forhold som kan endres av universitetet sentralt for å sikre ønsket utvikling.

De erfaringer som fremkommer i denne rapporten tilsier at det på kort sikt er behov for justeringer og forbedringer ved alle de tre modellene, og da særlig for ordningen med programstyre og oppnevnt programstyreleder. Samlet sett fremstår dette som en minimumsløsning og hvor langt fra alle programstyrets medlemmer og ledere rekrutteres på grunnlag av, eller utøver sitt virke, med entusiasme og innsats. Her er det i realiteten behov for å se seg om etter helt andre modeller, muligens på linje med den studielederrollen vi i 2012 fant ved IIS/NT-fakultetet., med studieledere i 20 prosentstilling som virket innenfor en tilnærmet team-modell.

Felles for alle de tre modellene er ellers at det er behov for å gjøre endringer i rolle, rammer, oppgaver og relasjoner. Idealene må være å kunne utvikle en lederrolle som nærmer seg det å lede forskningsgrupper eller lærende team (Wadel 2008).

[11] http://static.sdu.dk/mediafiles/4/0/5/%7B40563959-8EC0-437C-B6E8-C7DF7EF2693C%7DStudieledelseSAMF2010.pdf

Ett eksempel på et slikt justeringsarbeid finner vi ved det Juridiske fakultet ved UiT som videreutvikler ordningen med egen ansvarlig avdelingsleder, for hver avdeling på studiet. Stillingen og systemet rundt den blir vurdert positivt. Samtidig skisseres det rom for utvikling. Det går særlig på hvordan man gjennom denne rollen kan bidra til å videreutvikle kvalitetsarbeidet med undervisning og læringsutbytte. Heri inngår også forholdet mellom ledelse og administrasjon. Prosjektet kobler en sentral lederfunksjon til arbeid med undervisningskvalitet. Det fremheves blant annet at det er behov for at oppmerksomhet må rettes mer fra ren drift og koordinering og over på pedagogiske utfordringer. Metoden som skisseres er å kvalifisere studieledere(avdelingslederne) på en slik måte at arbeid med selve undervisningskvaliteten og de pedagogiske utfordringene kommer mer i fokus. Til dette formålet ønskes kurs. Utover kurset skisseres en rekke tiltak som kan bidra til en slik kvalifisering, der aktuelle problemstillinger tas opp. Det skisseres oppbygging av klare planer som skal gjelde for alle studieledere, etablering av årshjul, etablering av nye arenaer for samarbeid, systematisere arbeidet med undervisningsplanlegging m.m.

7.3 Samhandlingen mellom studieprogramledelsen og institutt- og fakultetsledelsen må styrkes

Samtalene og intervjuene har avdekket at det åpenbart er rom for å styrke samhandlingene og samarbeidet mellom studieprogramledelsen og institutt- og fakultetsledelsen. Dessuten er det åpenbart behov for felles fakultære arenaer for diskusjon og erfaringsutveksling om alle sider ved studieprogrammene, ledet av prodekan for undervisning eller av instituttleder der instituttet består av flere, og store, studieprogram. Etableringen av slike fora bør inngå i den revisjons- og forbedringsprosessen som er angitt kapittel 7.2.

Et eksempel på behovet for bedre samhandling finner vi i et prosjekt ved Handelshøgskolen/BFE. Her innførte man en ny programstyreledermodell høsten 2016. Foreløpige erfaringer med den nye modellen har avdekket utfordringer knyttet til oppfølging av vedtatte beslutninger i programstyrene, og hensiktsmessig koordinering av studieprogrammene. Både den vertikale og horisontale koordineringen ønskes styrket innad i programmene, mellom programmer og ikke minst mellom flere campuser. Det skal gjøres ved å utvikle styringsmodeller for teambasert fler-campusundervisning. Prosjektet er støttet av Strategisk utdanningsutvalg ved UiT.

7.4 Rekruttering og rammer for programleder-/ studielederrollen må utredes

En styrking av studieprogramlederfunksjonen handler også om å gjøre den mer attraktiv gjennom av lønnsbetingelser, arbeidsbetingelser og som grunnlag for videre akademisk karriere ved UiT Norges arktiske universitet. Det bør så snart som mulig settes ned en arbeidsgruppe for å utrede dette. Blant annet bør det vurderes om ett av kravene for å bli tilkjent professor eller dosentkompetanse er at man har erfaring som studieprogramleder og kan dokumentere hvordan man i denne rollen særlig har arbeidet med utvikling av undervisning. Dette kan ikke være et absolutt krav, men inngå som en av flere mulige lederoppgaver innen undervisning og veiledning som søkere til professor- og dosentstillinger må ha erfaring med. En annen slik lederoppgave vil være å ha initiert og ledet større utviklingsprosjekt innen undervisning. På samme måte bør kanskje kravet om programledelse inngå som et mulig kriterium for merittert undervisningskompetanse ved UiT.

Den kanskje viktigste enkeltfaktoren er at studielederne/programstyreledere må få et nødvendig handlingsrom. Bare unntaksvis kan studieprogramledere selv skape dette. Et gjennomgående tema i intervjuene er at de føler at hverdagen mer styres av andre enn av dem selv og at hverdagen fanges av ikke-planlagte aktiviteter. Flere oppgaver er pålagt av andre på ulike nivå i og utenfor den enkelte organisasjon, ikke minst av dem som samtidig ivrer for mer fokus på ledelse og utvikling. Endring i studieprogramledernes arbeidsvilkår vil med nødvendighet også innebære en reorganisering og omdefinering av ledelse og administrasjon ved det enkelte institutt, noe som i seg selv vil være en omfattende oppgave. Intervjuene gir for øvrig grunnlag for å reise spørsmål både ved instituttlederrollen og den administrative arbeidsdelingen ved instituttene. Både blant de studielederne vi intervjuet og i annen forskning om studieprogramledere (se for eksempel Johnston og Westwood 2007), kommer det fram at man savner mer og bedre administrativ støtte. I lys av prosjektet «Adm 2020» er slike erfaringer tankevekkende. Det innbyr i hvert fall til å tenke i flere alternativer enn reduksjon i stillinger og/eller sentralisering av administrative oppgaver. Ett alternativ er at man må tenke nytt og alternativt om administrasjon på institutt og fakultetsnivå, et annet er at man ganske enkelt må forenkle administrative rutiner eller redusere dem. Skillet mellom hva som er administrasjon og fag kan også tidvis fremstå som uklart og det er ikke alltid like lett å trekke dette opp. Ved å sentralisere administrasjonen kan man på sett og vis stå i den fare at «barnet blir skylt ut med badevannet». Det vil si at viktig daglig og løpende administrasjon, som det kan være vanskelig å sette ord på (taus kunnskap og tause ferdigheter) blir borte fordi stillinger overføres til andre nivåer og steder i organisasjonen. For de faglig ansatte med behov for nær støtte går situasjonen fra vondt til verre.

Bedre rammebetingelser og større nytteverdi for den enkelte vil etter all sannsynlighet gjøre studieprogramlederoppgaven mer attraktiv for flere. I takt med at flere ved UiT tilkjennes merittert undervisningskompetanse, vil det også være naturlig å la disse inngå i slike posisjoner. Med sin faglige og pedagogiske legitimitet har de et godt utgangspunkt for en slik lederoppgave. I forlengelsen av dette bør man også ta stilling til hvorvidt det må stilles mer eksplisitte krav om pedagogisk kompetanse til dem som skal inneha lederoppgaver knyttet til studieprogrammene. Samtidig vet vi at det med slike krav vil oppstå rekrutteringsproblemer. En løsning på dette vil være å stille krav om at de som inngår i slike roller av et visst omfang forplikter seg til å følge kompetanse- og utviklingsprogram med studieprogramledere som målgruppe (se kapittel 7.5).

I forlengelsen av dette er det viktig å understreke betydningen av at lederne også disponerer virkemidler som kan inspirere og lede de faglige ansatte i ønsket retning. I dag finnes få, om noen slike. En programstyreleder må få anledning til å være som den gode volleyballtreneren som styrer sine tropper ute på treningsfeltet, og som gjennom en rekke dokumenterte metoder leder sine spillere til å bli stadig bedre. Det hele i trygg forvisning om at det er andre som håndterer de administrative sidene ved aktiviteten. I dag synes for mange studieledere å selv ha blitt gjort til administratorer, de skal i metaforisk forstand blande saftflaskene, bestille flybillettene, ordne med kontraktene og vaske garderobene. Da blir det lite tid igjen til å være på treningsfeltet.

7.5 Det bør legges langt større vekt på kvalifisering av studieledere/programstyreledere

I en artikkel fra 2017 påviser Harboe m fl. at danske studieledere i sitt arbeid anvender anekdotiske og uformelle kunnskapskilder langt mer enn administrative og forskningsbaserte kilder. Samtidig påviser de at det er viss sammenheng mellom det kunnskapsgrunnlaget disse studieledere bygger på og deres oppfatning av egen rolle. De studieledere som har preferanse for forskningsbasert viten skårer for eksempel høyest på utsagnet «jeg opplever at viten om pedagogiske forhold kvalifiserer mitt studiearbeid». Om ikke annet er dette en indikasjon på at kunnskapsgrunnlag og kunnskapskilder innvirker på rolleoppfatning, og at det å kvalifisere programstyreledere i hvert fall påvirker perspektiver og kanskje holdninger.

Betydningen av kvalifisering i, og av rollen, bekreftes av erfaringer fra Australia (Holt et al., 2013, Nagy et al., 2012, Roberts et al., 2011, Scott, Coates, & Anderson, 2008). Det understrekes at det ikke er snakk om en generell lederopplæring, men om å utvikle en kompetanse som spesifikt tar opp i seg de særegenheter som gjelder for utdanningskontekster

slik som å lede autonome ansatte i et fagbyråkrati, utvikling av læring, undervisning og praktisk didaktikk.

Ved flere universitet er det satt i gang slike kvalifiseringsprogram, spesielt for studieledere. Ved Roskilde Universitet tilbyr man et program bestående av tre moduler[12]:

- Utdannelseudvikling
- Ledelse uden personalansvar og ledelse i relationelle udfordringer
- Det personlige lederskab

Opplegget består av tre samlinger á tre dager. I tillegg blir hver enkelt deltakerne, både før første samling og mellom samlingene, gitt individuell veiledning. I tillegg møtes deltakerne i grupper på tre til fire personer. I informasjonsbrosjyren fra 2014 angir man følgende utbytte av dette opplegget:

- En plan for udvikling af den uddannelse, du er leder for
- Værktøjer til at tackle svære samtaler og håndtere konflikter på bedre måder
- Refleksionsgrupper med dine ledelseskollegaer
- Opnå større indblik i dine forcer som motivator og uddannelsesudvikler
- En plan for egen ledelsesudvikling
- Blive klædt på til i dialogen med dine kollegaer, medarbejdere og ledere:
- at stille krav
- at give præcis og fokuseret feedback
- at motivere - at ramme en streng i hjertet
- Indblik i undervisningsmetoder og uddannelsesudvikling
- Indblik i universitetsloven og studielederens rolle
- Indblik i forvaltningspraksis sat i ft. egne udfordringer

[12] RUC.2014. Uddannelsesledelse – en uddannelse for studieledere og andre der har udannelseslederansvar.

Også ved NTNU har man satt i gang slike tilbud. I samarbeid med UHR gjennomførte man et nasjonalt tilbud innen utdanningsledelse i 2013, bestående av fire samlinger. Tilbakemeldingene på opplegget var overveiende positive (Fagerholt m.fl. 2014). Seinere er dette blitt videreført internt ved NTNU. Programmet består i dag av tre todagers samlinger:

1. samling: Studieprogramlederrollen og organisasjonen
2. samling: Studieprogramlederrollen og meg som leder
3. samling: Studieprogramlederrollen og verktøy for endring

Programmet har følgende målsetting:

> *Programmet skal bidra til utvikling av en felles, omforent basis for god studieprogramledelse, forstått som ledelse av studieprogram på bachelor, master og ph.d. nivå, på NTNU. Lederutviklingsprogrammet skal gi kunnskap om ledelse generelt og studieprogramledelse spesielt. Det skal gi innsikt i hvordan man kan sette tydelige mål, motivere de man jobber sammen med og drive prosesser fremover på en god måte som bidrar til utvikling av kvaliteten i studieprogrammet og at studentene oppnår programmets læringsmål.*

Deltakerne skal etter endt program sitte igjen med økt bevissthet om og forståelse av hva det innebærer å ha/ta en lederrolle uavhengig av om deres lederrolle har en formell status i organisasjonen. Deltagerne skal trene på lederferdigheter og få kunnskap om nyttige lederverktøy.

I perioden 2014-2017 har 48 personer gjennomført opplegget. Tilbakemeldingene er ifølge NTNU gode. NTNU arbeider nå videre med kompetanseutvikling/opplæring for studieprogramledere (utover lederutviklingsprogrammet) og mandat for studieprogramråd.[13]

Også UiT har hatt enkeltstående tilbud i utdanningsledelse, blant annet en todagers samling våren 2014. Deltakelsen var forholdsvis beskjeden vurdert ut fra antall studieprogramledere ved institusjonen. Referatet viser betydningen av at studieprogramledere møtes og utveksler erfaringer, og det pekes på en rekke generelle og spesielle utfordringer man må forholde seg til i sitt daglige arbeid.

Selv om slike opplegg er et reelt bidrag til utvikling av studieprogramledelse, er det vår anbefaling at man ved UiT tenke mer differensiert, mer omfattende og mer ambisiøst. Som vi har pekt på i denne rapporten er en dreining av fokus fra drift til utvikling ikke bare krevende, det vil involvere flere enn bare studieprogramlederne og innebærer i realiteten en kulturendring. Vi foreslår derfor følgende konkrete tiltak:

[13] Notat til Utdanningsutvalget ved NTNU 18.09.17.

- Alle nye studieprogramstyreledere, samt faglig ansatte som er interessert i en slik rolle, tilbys et eget kvalifiseringsprogram, over 12 måneder (1 samling pr. måned), kombinert med støtte av mentor i eget fagmiljø, fortrinnsvis instituttleder eller tidligere studieprogramledere. Programmet skal ta opp ulike sider ved studieprogramledelse og særlig legge vekt på ledelse og kvalitetsutvikling. Det må vurderes om det skal differensieres mellom studieledere/instituttledere i en gruppe og oppnevnte programstyreledere i en annen. Deltakerne institutt/fakultet må forplikte seg på å følge opp, og legge forholdene til rette for deltakerne.
- For alle etablerte, rutinerte studieprogramledere etableres et tverrfakultært utviklingsprogram som etableres som et permanent faglig forum. Her er det ikke bare individuell utvikling som er målet, men også praksisforbedringer. Et slikt utviklingsprogram skal ha den praksis studielederne står i til daglig som utgangspunkt og ha som mål å bidra til en faktisk forbedring av denne. Det forutsetter et program hvor deltakerne ikke bare deltar, men aktivt medvirker i utformingen av programmet og hvor utvikling, utprøving og utøvelse i egen praksis kombineres med erfaringsdeling og forskningsmessig forankring. Det er nærliggende å beskrive dette som et tilnærmet deltakerstyrt aksjonslæringsprogram. Gjennom et slikt program vil man, på tvers av institutt og fakultet, kunne utvikle en felles forståelse for både rollen og undervisningen og det vil utvilsomt ha stor innvirkning på mange fremtidige lederes forståelse av egen rolle, UiTs oppgaver og utdanningenes betydning.

  Et slikt program må ledes av en faglig ansvarlig som i tillegg skal følge opp, og bistå, studieprogramlederne i deres daglige arbeid gjennom en tilnærmet mentorrolle. I tillegg bør instituttledelsen og fakultetsledelsen kobles inn som mentorer og samtalepartnere. Forutsetningen for å lykkes med dette er at institutt og fakultet legger til rette for deltakelse, er åpne for endringer i egen organisasjon og gir deltakerne rom til utprøving og utvikling av rolle og funksjon. Det vil også stilles krav til deltakernes egeninnsats, arbeidsmengde og vilje til å bidra til det faglige fellesskapet dette programmet bygger på.

  Med referanse til de store ulikheter som eksisterer mellom og til dels innen, de ulike modellene, bør man i et slikt utviklingsprogram, helt eller delvis, differensiere mellom de ulike studieprogramledergruppene.

- Kvalifisering av studieledere bør ses i sammenheng med hvordan UiT kvalifiserer andre ledergrupper ved institusjonen. I dag er i all hovedsak UiT sitt «lederkollektiv» og de samlinger og kursporteføljer som her finnes, uten koblinger til ledelse på studieprogramnivå. I den videre utviklingen av nye programmer og kurs bør koblinger og relasjoner mellom nivåene ses på. Vi har for eksempel sett at det tidvis er liten kontakt og lite samarbeid mellom studieprogramledere og institutt- og dekanatledelse. Det antas å ligge et betydelig utviklingspotensial ved at koblinger blir bedre (jamfør kapittel 7.3).

Ved det Helsevitenskapelige fakultetet har man satt i gang et prosjekt hvor man ønsker å skape en felles arena for utvikling av lederkompetanse og slik vi forstår det, også utvikling av temaområder som ledere skal ha kunnskap om og ferdigheter til å gjøre noe med. Man skal lære om, av og med hverandre. Prosjektet har en kartleggingsdel som går på hva som karakteriserer dagens utdanningsledelse. På bakgrunn av kartleggingen ønsker man å lage et opplegg/program som kan bidra til å utvikle utdanningsledere. Man ønsker også å finne ut av hvordan man kan lage gode modeller for å kvalifisere ledere på studieprogramnivå og andre som har ansvar for studiekvalitetsarbeid. Prosjektet er omfattende når det gjelder ønskede effekter. Prosjektet støttes av Strategisk utdanningsutvalg ved UiT.

7.6 Det bør gis rom for radikale modellforsøk – er selvstyrte team en mulig løsning?

En rød tråd i de tiltak som er foreslått så langt er behovet av å videreutvikle de etablerte modellene og kvalifisere dem som har lederansvaret. Parallelt med dette mener vi at det bør åpnes opp for langt mer radikale modellforsøk hvor man går helt nye veier, muligens basert på en annen logikk enn den noe hierarkiske tenkningen, fundert i New Public Management, som dominerer i dag. Det innebærer at slike modeller vil utfordre organisasjonen forøvrig og forutsette endringer også der. Det er altså snakk om utdanningsledelse som organisasjonsutvikling. De modeller UiT har iverksatt er tilpasset dagens organisasjonsstruktur og tenkning om hva som er hensiktsmessig organisasjon og ledelse. I mer radikale modellforsøk er utgangspunktet langt på vei det motsatte. Hva er en optimal modell for å sikre en studieprogramledelse med vekt på pedagogisk utvikling og hvordan må organisasjonen tilpasse seg og bygge opp under slike modeller?

Basert på hva som er fremkommet i vårt arbeid med denne rapporten, mener vi slike radikale modellforsøk i hvert fall bør vektlegge tre kvaliteter; større vekt på undervisning som kollektivt ansvar, desentralisering av ansvar til forholdsvis stabile undervisningsteam og forenkling/revurdering av administrative oppgaver.

Teamideen legger til grunn at studieprogrammet og studieprogramledelse er et felles ansvar, ikke noe som bare tillegges et styre eller en bestemt rolle. Det er en slik tenkning som ligger til grunn for følgende utsagn fra en av de studielederne vi intervjuet:

> *Jeg tror ikke at studielederen i seg selv, alene, kan gjøre et utdanningsprogram bra. Jeg tror det er en illusjon hvis ikke resten er med. Fagteamet er jo utgangspunktet. Så hvis du klarer å få dette til å bli noe, utnytte de ressursene på en OK måte – så er det det som er viktig.*

Hovedmålet er å finne fram til, og prøve ut, modeller som bryter med «den privatiserte undervisningen» samtidig som det er arenaer for dele erfaringer og drøfte mulige løsninger. Betydningen av det kollektive underbygges av at undervisning må forstås som kontekstavhengig aktivitet og at hva man gjør, hvordan man gjør det og hva som blir resultatet bestemmes av en rekke faktorer som gjensidig påvirker hverandre. Det er dette Bjørndal og Lieberg for drøye 40 år siden (1978) beskrev som didaktisk relasjonstenkning og som i ny, norsk universitetspedagogisk språkdrakt beskrives som «constructive aligment». En slik kontekstuell og relasjonell forståelse av undervisning har en del til felles med det Grint (2010) kaller «ekle problem» («wicked problems»). Det er problemer som preges av at sammenhengen mellom tiltak og virkning ikke er gitt en gang for alle, og at det derfor ikke er mulig å operere med klare og entydige løsninger en gang for alle. Dette er en erfaring alle som underviser har møtt. Det som for eksempel fungerte godt for det ene studentkullet, ble ingen suksess i det neste.

Dette får også konsekvenser for lederrollen. Innenfor et tradisjonelt hierarki gir regler og rutiner legitimitet til beslutninger og løsninger. Når lederen står overfor oppgaver av typen «ekle problem» er verken institusjonelle føringer eller lederens kunnskap tilstrekkelig for å finne en løsning som gir den nødvendige legitimitet. I slike situasjoner mener Grint (2010) at god ledelse handler om å involvere sine medarbeidere slik at man finner de gode løsninger gjennom en felles prosess. Dette ligger igjen nært opp til tenkningen om organisasjonslæring, lærende team eller det kollektive kunnskapsregimet slik Sørhaug (2004) beskriver det. I en slik prosess vil det være vekselvirkning mellom konsensus og kontrovers og mellom hypoteser og kritikk.

Forutsetningen for å lykkes med en slik kollektiv tilnærming er at det etableres forholdsvis stabile team som kan samhandle over tid. Det forutsetter også at disse programteamene gis ansvar og myndighet som ikke bare gjør dem i stand til å treffe alle viktige beslutninger om studieprogrammet, men også følge dem opp i praksis. Teamet vil altså erstatte dagens programstyre samtidig som det har det utøvende ansvar. Dette forutsetter en desentralisering av makt og myndighet og tilsvarende nedtoning av dagens kontroll- og rapporteringsregime.

Dessuten viser de erfaringer som fremkommer i denne rapporten at slike team må unngå det administrative presset dagens studieprogramledere opplever. Det kan enten skje ved at hvert team tilføres en tilstrekkelig administrativ ressurs eller, aller helst, at man ser med et meget kritisk blikk på alle de administrative oppgaver og forordninger som eksisterer i dag. Vår vurdering er at det bør påhvile den faglige ledelsen og de vitenskapelige ansatte færrest mulig administrative oppgaver. De har ikke faglig bakgrunn for dette og det er heller ikke en produktiv bruk av ressurser. Som vi allerede har pekt på bør denne typen avklaringer og refleksjoner være noe som inngår i UiT sin gjennomgang av administrativ organisering i prosjektet Adm 2020.

En modell som bygger på slike forutsetninger har vi valgt å beskrive som selvstyrte team og ligger ligger nært opp til hvordan forskergrupper arbeider og til det distribuerte perspektiv på ledelse (Hackmann, og Wanat 2008, Gosling et al 2009). Selvstyrte team er her å forstå som en stabil/fast gruppe faglig ansatte, som med administrativ støtte, får et totalansvar for studieprogrammene. De løser oppgavene i samarbeid, diskuterer og forhandler om hva og hvordan oppgavene skal løses. Så langt det lar seg gjøre skal alle oppgaver og utfordringer løses innenfor teamet. Det gjelder alt fra vikarer til utprøving av nye undervisningsformer. Det handler altså om at flest mulig oppgaver løses

Ettersom erfaringene om denne type strukturer innenfor UH-sektoren er forholdsvis få er det vanskelig å konkretisere en spesifikk modell. Vår anbefaling vil være at man søker å åpne opp for å teste dette ut i utvalgte miljøer som piloter. Da kan følgende vilkår legges til grunn:

1. Team organiseres rundt ett studieprogram. Teamet kan ha ansvar for flere studieprogram dersom dette involverer de samme personalressursene
2. Alle faglige og administrative ressurser samles i teamet
3. Teamet får et totalansvar for studieprogrammet knyttet til studieplaner, planlegging og gjennomføring av undervisning samt disponering av fagressurser. Herunder også gjøre endringer i faglig innhold, undervisningsformer, evaluering og organisering
4. Teamledere skal være faglige ledere og skal minimum inneha førstetillingskompetanse, der det er mulig
5. Teamet tildeles administrative ressurser i form av studiekonsulent og andre som kan ivareta den administrative styringen av programmet. Oppgavefordelingen avklares i teamet, men det vil være naturlig at denne ressursen kan håndtere oppgaver knyttet til å påse at lover, forskrifter, reglement og andre bestemmelser for utdanningene blir fulgt, rapportering, utveksling, sensorer osv.
6. Det skal være et system for kollegaveiledning i teamet
7. Teamet rapporterer til instituttleder
8. Teamet har et klart utviklingsansvar

Å legge større vekt på utdanningsledelse gjennom mer prosess- og teamorienterte modeller har både vært foreslått og prøvd. Blant annet har flere universitet i Australia en organisering og ledelse omkring studieprogrammer som baserer seg på en teammodell. Resultatene er ikke entydige (Holt m.fl. 2013; Ladyshewsky og Jones 2007; Lefoe et al 2013). Man ser samme tendens som i norsk, høyere utdanning, nemlig at faglig ledelse og faglig utvikling kommer i skyggen av administrative oppgaver – det blir styring og ikke ledelse. Erfaringer fra arbeidslivet generelt indikerer imidlertid at teammodellen både styrker de ansattes læring og trivsel (Engström 2008). Når det gjelder praktisk orienterte resultater er effekten noe variabel (Kaufmann 2009).

Det er liten tradisjon for slike arbeidsformer knyttet til undervisning, selv om den er forholdsvis vanlig innen forskning. Å innføre slike modeller vil sannsynligvis oppleves som dramatisk, og som klare brudd på en mangeårig, for ikke å si hundreårig, praksis. Like fullt er det forsøket verd. Gjør man det ikke, gir utviklingen seg selv og de eneste som vil lykkes er et fåtall karismatiske studieledere som mange vil snakke om, men som få andre vil kunne etterligne.

7.7 Forskningsmessig oppfølging av studieprogramledelse ved UiT.

Til sammen utgjør de seks forslagene så langt er lansert en omfattende, men likevel nødvendig satsing ved UiT Norges arktiske universitet om man mener alvor med å dyrke fram en ny type studieprogramledelse. Det er som kjent slik at det ikke er nok å rope halleluja, man må også gjøre det!

En slik satsing må, etter vår vurdering, ledes, forankres og følges opp av et fagmiljø, tilsvarende det som er gjort med undervisningsmerittering. Konkret foreslås det at universitetsstyret avsetter 1- 2 faglige stillinger som skal ha forskning, kvalifisering og utviklingsarbeid innen utdanningsledelse som sitt arbeidsområde. Det betyr også at disse stillingene gis ansvar for å utvikle, legge til rette for og følge opp de forslagene er som gitt over. Stillingen kan enten lokaliseres til Result/UB, ISv/HSL eller HHS/BFE.

Det har for øvrig vært gjort lite norsk forskning omkring studieprogramledelse. I takt med den betydning denne funksjonen tillegges, jo viktigere er det at behovet for dette øker, jo mer nødvendig er det med et solid forskningsmessig grunnlag å bygge videre på. Denne rapporten utgjør i så måte et slags forprosjekt.

Universitetsbiblioteket ved Result er i ferd med å tilsette en stipendiat innenfor temaet utdanningsledelse, og da med særlig fokus på studieprogramledelse. Stipendiaten vil inngå i et FoU og innovasjonsprosjekt som Result har fått støtte til fra Norges Forskningsråd «Studieledelse, læring og undervisning i endring» (SLUSEN) som nå er igangsatt og

som denne rapporten vil utgjøre et kunnskapsgrunnlag for. I tillegg vil SLUSEN kunne bidra inn med ressurser på flere av de tiltaksområdene som i dette siste kapitlet er skissert.

Litteratur

Andersen, H. L. (2010). » Constructive alignment «og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 5*(9), 30-35.

Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). T*heory in practice: Increasing professional effectiveness:* Jossey-Bass.

Blichfeldt, J. F. (2009). *Studielederen - mellom fag og administrasjon : rapport fra intervjuundersøkelse gjennomført av stipendiater ved ved førstelektorprogrammet ved Pedagogisk utviklingssenter* (9788257946500). Retrieved from Oslo:

Bush, T. (2008). From Management to Leadership Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership, 36*(2), 271-288.

Cohen, S. G., & Ledford, G. E. (1994). *The effectiveness of self-managing teams:* A quasi-experiment. *Human Relations, 47*(1), 13-43.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools:* Suny Press.

Dimmen, Å. (1997). *Studielederfunksjonen : mellomledelse ved de statlige høgskolene, sept. 1997* (Vol. nr 2). Oslo: Norges forskningsråd, Området for kultur og samfunn.

Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E., & Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of organizational change management, 17*(2), 177-193.

Donaldson, L. (1999). The normal science of structural contingency theory. *Studying Organizations: Theory and Method. Thousand Oaks, Calif: Sage*, 51-70.

Drazin, R., & Van de Ven, A. H. (1985). Alternative forms of fit in contingency theory. *Administrative Science Quarterly*, 514-539.

Ezzamel, M., & Willmott, H. (1998). Accounting for teamwork: A critical study of group-based systems of organizational control. *Administrative Science Quarterly*, 358-396.

Fagerholt, R.A. m.fl. 2014. *Lederutviklingsprogram for utdanningsledelse- Programtilbyders intensjoner og deltakernes opplevelse av relevans.* NTNU samfunnsforskning.

Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education, 56*(3), 325-348. doi:10.1007/s10734-008-9125-5

Graversen, E.K. m.fl. 2017. *Udannelsesledelse ved danske videregående uddannelsesinstitutioner. Studielederes rolle i uddannelsernes kvalitetsarbejde.* Dansk senter for forskningsanalyse. Aarhus Universitet

Grint, K. (2003). The arts of leadership. *Effective educational leadership*, 89-108.

Grint, K. (2010). Wicked Problems and Clumsy Solutions: The Role of Leadership. In S. Brookes & K. Grint (Eds.), *The New Public Leadership Challenge* (pp. 169-186). London: Palgrave Macmillan UK.

Grint, K. (2014). The Hedgehog and the Fox: Leadership lessons from D-Day. *Leadership, 10*(2), 240-260. doi:10.1177/1742715014526479

Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational management & administration, 28*(3), 317-338.

Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. *The Sage handbook of leadership*, 437-454.

Harboe,T.2015. Danske studieledere står ved en kritisk skillevej. *Dansk Universitetspædagogiske Tidsskrift*, 10(19),22-34

Harboe,T. m.fl. (2017). Informationskompetente studieledere- om sammenhænge mellem studielderes brug af videnskilder og deres ledelsestilgange. *Dansk Universitetspædagogiske Tidsskrift*, 12(22),48-63

Heimly, F.-S., & Bertheussen, B. A. (2016). Speilvendte klasserom kan bidra til bedre akademiske prestasjoner i høyere økonomisk utdanning. *Uniped, 9*(01), 47-60.

Holen, I. L. (2014). Mellomledelse i høyere utdanning. En analyse av studielederrollen i spenningsfeltet mellom fag og administrasjon. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo.

Holt, D., Cohen, L., Campbell-Evans, G., Chang, P., Macdonald, I., & McDonald, J. (2013). Leading at the Coal-Face: The World as Experienced by Subject Coordinators in Australian Higher Education. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(2), 233-249.

Johnston, V. & Westwood (2007): Developing a framework for the professional development of programme leaders. The Higher Education Academy.

Ladyshewsky, R. K., & Flavell, H. (2012). Transfer of Training in an Academic Leadership Development Program for Program Coordinators. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(1), 127-147.

Ladyshewsky, R. K., & Jones, S. (2007). *Academic Leadership and the Course Coordinator: 'King Pin' in the Quality Process.* Paper presented at the AUQF 2007, Hobart, Australia.

Larsen, I. M (2002). *Instituttleder – mellom amatøridealet og profesjonalisering.* Rapport nr. 5. NIFU.

Larsen, I. M. (2007). *Styring og ledelse av universiteter og høgskoler : mellom fagfellesskap, hierarki, politikk og marked.* (nr. 56), Institutt for statsvitenskap, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Løkke, J. A. (2017, 12.01.2017). *Hvorfor er forelesningen 45 minutt?*. *Khrono*.

Manz, C. C., & Sims Jr, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 106-129.

Marchington, M. (1992). *Managing the team: a guide to successful employee involvement*: Blackwell Business.

Meld. St. 16 (2016-17) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Prentice Hall Financial Times.

Mueller, F. (1994). Teams between hierarchy and commitment: Change strategies and the 'internal environment'. *Journal of Management Studies, 31*(3), 383-403.

Musselin, C. (2006). Are universities specific organisations ? In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torka (Eds.), *Towards a Multiversity ? Universities between Global Trends and nationalTraditions,* . Bielefeld: Transcript.

Musselin, C. (2007). The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis.

Mørland, T. (2016). Det behøver ikke være så vanskelig. Sett studentens i sentrum. http://www.nokut.no/no/Blogg/NOKUT-bloggen/Dates/2016/6/Det-behover-ikke-a-vare-sa-vanskelig-Sett-studenten-i-sentrum/#.WarYLyUUm-p

Mårtensson,K. & Roxå,T. (2016). Leadership at a local level – enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership. 44(2),247-262*

Nagy, J., Holt, D., Cohen, L., Campbell-Evans, G., Chang, P., McDonald, J., & Macdonald, I. (2012). *Coalface subject coordinators: The missing link to building leadership capacities in the academic supply chain*: Australian Government-Department of Education, Employment & Workplace Relations.

Nordkvelle, Y. (2010). Kultur for kvalitet–fortsatt på vent. *Uniped, årgang 33 nr. 2 s, 5*.

Ramsden, P. (1998). Managing the effective university. *Higher Education Research & Development, 17*(3), 347-370.

Rigsrevisionen.(2008). Beretning til Statsrevisorene om sikring og udvikling af kvaliteten af universitetsuddanelserne. *http://www.rigsrevisionen.dk/publikationer/2008/112007/a103-08/*

Roberts, S., Butcher, L., Brooker, M., Cummings, R., Schibeci, R., Jones, S., & Phillips, R. (2011). *Clarifying, developing and valuing the role of unit coordinators as informal leaders of learning in higher education*: Strawberry Hill, NSW: Report for Australian Learning and Teaching Council. http://www/. tlc. murdoch. edu. au/project/ucall/docs/FinalReport_UCaLL_Nov10. pdf.

RUC.2014. *Uddannelsesledelse – en uddannelse for studieledere og andre med udannelsesansvar.* RUC.

Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner : trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet.* Bergen-Sandviken: Fagbokforl.

Salancik, G. R., Pfeffer, J., & Kelly, J. P. (1978). Contingency-Model of Influence in Organizational Decision-Making. *Pacific Sociological Review, 21*(2), 239-256.

Schaubroeck, J., Lam, S. S., & Cha, S. E. (2007). Embracing transformational leadership: team values and the impact of leader behavior on team performance. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 1020.

Scott, G., Coates, H., & Anderson, M. (2008). Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education.

Solbrekke, T. D., & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse-Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *Uniped, 39*(02), 144-157.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Syddansk Universitet/Det Samfundsvidenskabelige Fakultet.2010. *Studieledelse- visioner,roller opgaver.* Odense.

Sørhaug, T. (2004). Managementalitet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi: Fagbokforlaget.

Thompson, J. D. (1967). *Approaches to organizational design*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Toska, J.A. (2011). Utdanningsledelse- noen betraktninger. *http://www.uhr.no/documents/Utdanningsledelse__noen_betraktninger_innlegg_ved_Jan_*Atle_Toska.pdf

Trist, E. (1981). The socio-technical perspective: The evolution of socio-technical systems as a conceptual framework and as an action research paradigm: New York: Wiley & Sons.

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående. 2015. *Nye veje og høje mål*.

UiT Norges arktiske universitet: Universitetsstyresak OS 9/16

Vilkinas, T., & Ladyshewsky, R. K. (2012). Leadership Behaviour and Effectiveness of Academic Program Directors in Australian Universities. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(1), 109-126.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transferkompetence i en professionel sammenheng*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science, 16*(4), 409-421.

Wellins, R. S. (1991). Empowered teams: Creating self-directed work groups that improve quality, productivity, and participation: ERIC.

Yeilder,J. & Codling.A (2004): Management and Leadership in the Contemporary University. *Journal of Higher Education Policy and Management. 126(3), 315-328*

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.

Aasen, P.O, Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (2006). Skoleledelse–et utdanningspolitisk perspektiv. *i: Sivesind, K. et al.(red.) Utdanningsledelse. Oslo: Cappelen*.

Aamodt, P.O, Hovdhaugen & Prøitz,T. 2014. *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler. Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013*. NIFU.Oslo

Andre kilder

Mandat studieprogramledere NTNU: https://innsida.ntnu.no/documents/portlet_file_entry/10157/Mandat_studieprogramledere_NTNU.pdf/cd1b0ba1-737d-482e-b7b6-4c73b893c3ed?status=0

Syddansk universitet:
http://static.sdu.dk/mediafiles/4/0/5/%7B40563959-8EC0-437C-B6E8-C7DF7EF2693C%7DStudieledelseSAMF2010.pdf

Result 2017
UiT Norges arktiske universitet

Gunnar Grepperud
Ådne Danielsen
Frank Holen