

Strategisk uddannelsesledelse og meningskabelse på universitetet

Peder Hjort-Madsen¹, TEACH, Københavns Universitet

Gitte Duemose, Uddannelse & Studerende, Københavns Universitet

Abstract

Uddannelsesledelse på universiteterne er mange ting og foregår på mange niveauer i organisationen. Uddannelsesledelse er alt fra den øverste ledelses beslutninger om universitetets strategiske retning til uddannelseslederen for en enkelt uddannelse, der i fællesskab med kolleger finder ud af, hvordan næste semesters undervisning skal fordeles. Uddannelsesledelse på alle niveauer af universitet er en betingelse for udvikling af uddannelserne, for den pædagogiske praksis og det, der foregår mellem undervisere og studerende i undervisning og vejledning. Derfor er det interessant at se nærmere på, hvordan uddannelsesledelse bedrives, og hvordan ledere af uddannelse navigerer i en kompleks organisatorisk kontekst med mange (ofte modsatrettede) krav. Denne faglige artikel tager afsæt i interviews med uddannelsesledere og sætter fokus på, hvordan ledere af uddannelse arbejder med meningskabelse (som er et begreb hentet fra ledelsesteoretikeren Karl Weick) og strategisk ledelse, hvor uddannelseslederne bidrager med at gøre forandringer meningsfulde for underviserne og andre kolleger. Artiklen kan være en hjælp til den nyudpegede/nyansatte leder af uddannelse, men også for administrativt og videnskabeligt ansatte som samarbejder med uddannelsesledere om at forandre universitetsuddannelserne.

Hvorfor stille skarpt på ledelse af uddannelse?

Universiteterne er generelt karakteriseret ved at have velafgrænsede samfundsmæssige roller og funktioner og ved nogle stærke faglige kulturer og fagtraditioner, som har skabt og skaber uddannelseslandskabet på universiteterne. Universiteterne er imidlertid også politisk styrede organisationer, der underlægges politiske reformer af forskellige karakterer (Brøgger, Degn and Bengtsen 2023, se også Paulsen 2022). Uddannelsesledelse eller ledelse af uddannelse på universiteterne skal altså balancere mellem faglige traditioner og argumenter for, hvad der er vigtigt for det enkelte fag/den enkelte uddannelse og en række eksterne såvel som interne krav om udvikling, kvalitetssikring etc., som de er formuleret i politiske reformer og i universiteternes egne strategier. Men hvordan navigerer ledere af uddannelse egentligt i dette landskab af (ofte) modsatrettede krav? Vi har interviewet en række uddannelsesledere på Københavns Universitet og vil her præsentere deres refleksioner over, hvordan de arbejder, hvilke dilemmaer de står i, og hvordan de griber strategisk ledelse af kolleger an. Vi er interesserede i at forstå, hvordan ledere af uddannelse bruger deres ledelsesmandat, og hvordan de arbejder med at skabe forandring. De er et udførende led i forhold til strategi – men hvordan arbejder de egentlig med det?

¹ sdm475@ku.dk

Samtaler med ledere af uddannelse

Artiklen bygger på kvalitative interviews med ledere af uddannelse på Københavns Universitet i efteråret 2023 og foråret 2024. Der er gennemført interviews med: tre viceinstitutedere for undervisning, en studieleder, og en uddannelsesleder. De interviewede ledere har forskellige ledelsesspænd og -opgaver. Viceinstitutedere for uddannelse er typisk ledere af flere uddannelser og leder sammen med eller gennem uddannelsesledere for de enkelte uddannelser. Viceinstitutedere indgår i institutternes daglige ledelse sammen med en institutleder og en viceinstitutleder for forskning og er typisk personaleledere for D-VIP. Uddannelsesledere er typisk ansvarlige for én enkelt uddannelse. Der er store variationer i organiseringen fra fakultet til fakultet. Samlet set beskrives viceinstitutedere for uddannelse, studieledere og uddannelsesledere bedst som ledere af uddannelse, og det er sådan, vi har valgt at beskrive dem i artiklen – primært for at kunne beskrive dem samlet på trods af deres forskellige opgaver og ledelsesmandater. Blandt de interviewede ledere af uddannelse er der både erfarne ledere og ledere, der er relativt nye i rollen, ligesom der både er mænd og kvinder.

Det er et bevidst valg, at vi ikke har interviewet prodekaner for uddannelse eller prorektor for uddannelse, ligesom vi heller ikke har talt med de administrative ledere af uddannelse (vicedirektør og studiechefer), idet vi primært er interesserede i at undersøge den faglige kollegiale ledelse af uddannelse og undervisning.

Udover at vi har interviewet en række ledere af uddannelse, har vi gennem længere tid været i dialog med ledere af uddannelse gennem forskellige faglige arrangementer, herunder forskningsbaserede seminarer om uddannelse og studerende og et modul på universitets ledelsesudviklingsforløb med titlen "Ledelse af uddannelse og undervisning". Alle disse samtaler er ikke blevet underlagt samme systematiske gennemgang som de kvalitative interviews, men fungerer som et baggrundstæppe for vores analyser af, hvordan ledere af uddannelse navigerer og skaber mening for kolleger, for studerende og for dem selv. Der er ikke tale om et stort empirisk grundlag, men baseret på vores øvrige samarbejde med uddannelsesledere er det vores vurdering, at de interviewedes udsagn er ret typiske for, hvordan uddannelsesledere ser deres gerning.

Interviewene var struktureret omkring følgende fem spørgsmål: 1) beskriv en typisk hverdag som uddannelsesleder, 2) hvornår oplever du, at jobbet er meningsfuldt, 3) hvad oplever du som udfordrende/dilemmafyldt og hvordan håndterer du udfordringerne? 4) hvilke erfaringer/ledelseserfaringer har du og hvem trækker du på for at løse udfordringerne? 5) og hvordan ville du ændre betingelserne for uddannelsesledelse, hvis alt var muligt? I samtalerne har vi spurgt ind til konkrete eksempler, der beskriver deres praksis. Vi har struktureret artiklen omkring de fem spørgsmål – i ovennævnte rækkefølge.

En sammensat hverdag med mange forskellige opgaver

Ikke overraskende viser interviewene, at lederne af uddannelse varetager en meget bred portefølje af opgaver i forhold til uddannelse og undervisning: De er ansvarlige for administration i mange former, udvikling af uddannelse og undervisning, deltagelse i ansættelsesprocesser – og en god del uformel personaleledelse, af studieadministrativt ansatte og af undervisere. Med undtagelse af nogle viceinstitutedere for uddannelse, der er personaleansvarlige for D-VIP, har de ikke formelt personaleansvar, men har mange samtaler med kolleger, som tangerer personaleledelse, fx i forhold til dækning af undervisningsbehovene på uddannelsen eller introduktion af nye medarbejdere.

For alle de ledere vi har talt med, fylder de administrative opgaver meget i jobbet. Det er krævende opgaver både i omfang og i forhold til den potentielle effekt på studerende og underviseres trivsel. Det er mails fra studerende, der skal besvares, fordi de handler om undervisningen i morgen, eller fra kolleger om undervisningsforpligtigelse, og så er der en stor bunke mails, der skal besvares eller ekspederes videre til andre.

Udvikling af uddannelse og undervisning er et arbejdsområde alle dem, vi har interviewet, er optaget af og finder energi i (også selvom det til tider kan være udfordrende). Det handler fx om at være i dialog med kollegerne om, hvordan det går med undervisningen, og om at finde veje til at hjælpe kolleger, der har brug for at udvikle deres undervisning. Udviklingsarbejde kan også bestå i at gennemføre projekter som at etablere et nyt aftagerpanel for uddannelsen eller stå i spidsen for faglig udvikling, fx en ny studieordning, et intensiveret samarbejde med industrien eller inddragelsen af de studerende i udviklingen af uddannelsen.

For dem, vi har interviewet, er det også en væsentlig opgave at være med til ansættelse af nyt videnskabeligt personale (i alle kategorier). Flere ser det som en god mulighed for at være med til at præge instituttets faglige profil og sikre udviklingen af uddannelserne og undervisningen.

Endelig er der en kategori af opgaver, som en af de interviewede betegner som "de hårde bolde", der dækker implementering af kvalitetskrav 'oppefra'. Det er alle "skal-opgaverne", som eksempelvis kvalitetssikringsprocedurer og afrapporteringer i forskellige former. Hårde bolde kan også være implementering af forskellige strategiske tiltag, som kommer fra fakultets- og universitetsledelsen.

Strategisk uddannelsesledelse og meningskabelse

Vi ser i interviewene, at når uddannelseslederne skal beskrive, hvornår de opfatter jobbet som meningsfuldt, så tager de fat i situationer, hvor de i samspil med kolleger arbejder med udvikling og forandring af uddannelserne. De fortæller om, at de især gør sig tanker om, hvordan de leder og engagerer andre i processer, og hvordan de arbejder med at gøre målsætninger og forandringer meningsfulde for underviserne. For at få mere indsigt i og et begrebsapparat til at beskrive denne del af deres svar har vi vendt os mod Karl Weicks tanker om meningskabelse, ledelse og strategi. Weick er en central skikkelse inden for den procesorienterede organisations- og ledelsesforskning. Hans perspektiv kan bidrage til forståelse og nuancering af uddannelsesledernes arbejde med udvikling og forandring og særligt Hammer og Høpners oversættelse og operationalisering af Weicks forfatterskab til en dansk kontekst (Hammer og Høpner 2019) er brugbar.

Hos Weick består meningskabelsens substans af tre elementer: en ramme, en ledetråd og en forbindelse mellem de to. Rammen kan være noget fortidigt, ledetråden er noget, vi oplever her og nu, og hvis vi kan skabe forbindelse mellem rammen og ledetrådene, så skaber vi mening. Weick har desuden syv elementer i sin forståelse af meningskabelse:

"Meningskabelse: er en social proces, tager udgangspunkt i identitet, sker retrospektivt, er fokuseret på og udgår fra ledetråde, er en kontinuerlig proces, er drevet af plausibilitet, ikke af akkuratesse, og at 'skabe i handling' (enactment) er centralt i meningskabelse" (Hammer og Høpner 2019, s. 96).

Weick samler de syv elementer i følgende beskrivelse af meningskabelsens proces:

"Når folk begynder at handle (enactment), genererer de håndgribelige resultater (ledetråde) i nogle sammenhænge (socialt), og dette hjælper dem med at opdage (retrospektivt), hvad der sker (kontinuerligt), hvad der skal forklares (plausibelt), og hvad der bør gøres herefter (identitet) (Hammer og Høpner 2019, s. 118).

Hammer og Høpner bruger Roskilde Festival som et konkret eksempel på meningskabelse: først var der blot en mindre festival arrangeret af to unge mænd, siden blev Roskilde Kommune involveret, og frivillige kom til. Deltagerne og de involverede handler og skaber en virkelighed med folkefest, musik, presseomtale osv. Resultaterne af deres arbejde bliver ledetråde for andre, som de forsøger at skabe mening i. Og mens festivalen forløber, bliver det retrospektivt klart, hvad festivalen er eller betyder. De deltagende fortæller historier om festivalen, deres egne plausible historier, og der opbygges identitet igennem begivenheden, fx identitet om, at man skaber værdi gennem det frivillige arbejde (sammenfattet efter Hammer og Høpner, s. 118).

Meningsskabelse har ifølge Weick en central betydning i strategisk ledelse. Meningsskabelse er strategi eller kan erstatte strategi. Hammer og Høpner sammenfatter fire pointer om Weicks forståelse af strategisk ledelse:

1. Strategi drejer sig om at have en retning, at handle, at være opmærksom og at skabe mening.
2. Strategiformulering er lig implementering.
3. Strategi er alle steder.
4. Strategi er kultur er strategi.

Weick mener, at kultur kan erstatte strategiske analyser og planer. "Kultur og strategi er noget, der udvikler sig med de fortællinger, handlinger og den mening, som vi skaber – og det kræver en langt mere nærværende ledelse end en ledelse, der i enrum forbereder store visioner og planer. Strategisk arbejde handler derfor i udpræget grad om at arbejde med kultur frem for planer" (Hammer og Høpner, s. 178).

Med Weick og Hammer og Høpner anvender vi altså en forståelse, hvor strategi er opfattet som noget dynamisk og organisk, der skabes og udvikler sig i hverdagens handlinger og relationer. Det er ikke et nyt perspektiv i litteraturen om uddannelsesledelse. Thomas Harboe og Christian Tangkjær trækker i *Hverdagens uddannelsesledelse* ligeledes på en dynamisk opfattelse af strategisk ledelse i deres kapitel om strategisk uddannelsesledelse, der også følges af en række gode råd til uddannelsesledere om at realisere strategier (se Harboe og Tangkjær, s. 183-195). Vi er i denne sammenhæng interesseret i at vise, hvordan meningsskabelsen og den strategiske ledelse sker i konkrete eksempler fra vores interviews.

I de næste tre afsnit fremhæver vi forskellige eksempler fra interviewene på, hvordan uddannelseslederne arbejder med meningsskabelse i strategisk sammenhæng i forhold til undervisere.

At gå lidt stille med det

Som uddannelsesleder er man i løbende dialog med mange kolleger, primært underviserne på den eller de uddannelser, man har ansvar for. Den løbende samtale med underviserne er central for ledernes virke. Underviserne kan have brug for at vende problemstillinger om undervisningen, omvendt har uddannelseslederen brug for, at underviserne samarbejder med vedkommende, ikke kun om varetagelse af undervisningen, men også om at løse de udviklings- og forandringsopgaver, som både kan komme fra universitetets øverste ledelse og være initieret af uddannelseslederen.

Følgeskab fra underviserne er en forudsætning for at kunne skabe forandringer. Uddannelseslederne er meget bevidste om, at en direkte ordre (fx formidlet gennem en institutleder) om at gøre dette eller hint er en allersidste udvej og har store omkostninger for samarbejdet. Flere af de ledere, vi har talt med, bruger derfor meget energi på at opbygge følgeskab blandt kollegerne. Denne uddannelsesleder oplever at få følgeskab på baggrund af en længere proces med samtaler:

[At opnå følgeskab] "er vel den der kombination af at have en idé og så spørge de andre: Hvad med det her? Var det noget, vi skulle gå efter? Det er sådan at gå lidt stille med det i starten, når jeg vil ind med idéer, eller når der er noget, der er vigtigt. Nogen vil måske sige, at det er lobbyvirksomhed. Det vil jeg egentlig ikke. Hvis der er nogen, der er imod, så kan tingene ikke nødvendigvis lade sig gøre. Så det er jo noget med lige så stille at køre nogle ting i stilling. Og det handler om, hvordan vi sammen kan gøre det her bedst muligt. Det er den tilgang."

Uddannelseslederen her bedriver strategisk uddannelsesledelse ved at "have en retning, handle, være opmærksom og skabe mening" (Hammer og Høpner, s. 175). Lederen er først og fremmest opmærksomt (og

ydmygt) til stede i sit miljø og arbejder for sine mål om forandring ved at igangsætte samtaler uden at proklamere ambitioner eller mål. Vedkommende organiserer mening ved at lægger små depoter af samtale ud, som kollegerne kan bygge videre på. Når kollegerne får mulighed for selv at bidrage til meningskabelsen (måske også til, hvordan den nuværende situation skal forstås), giver det lyst til at tilbyde sit følgeskab og være med i forandringen. Det handler ikke om at præsentere en plan for, hvordan en ændring kan implementeres, men snarere om at være med til at præge samtalerne og dermed også stemningen og miljøet. Det vil have en betydning for den retrospektive fortælling om, hvem 'vi er' i uddannelsesmiljøet. Set fra undervisernes perspektiv kan det give oplevelsen af at være del af et miljø med interessante diskussioner. Det kan igen bidrage til, at miljøet opfatter sig som et kompetent fællesskab, der har kræfter til at gøre noget. At tilbyde sit følgeskab vil altså med Weick svare til at anerkende lederens meningskabelse og at bidrage til den. At opnå følgeskab handler om at acceptere fortællingen om, hvordan ledetråde hænger sammen.

Meningskabelse bliver derfor også en form for kontrol – at have en retning. I citatet er der en ambivalens omkring "lobbyvirksomhed". Lederen lægger afstand til en fortolkning af processen med samtaler i miljøet som "lobbyvirksomhed" med de konnotationer af manipulation, der knytter sig til det ord. På den anden side vil lederen jo også gerne skabe forandring og følgeskab til sine ideer. Derfor er der også nødt til at være en intention i samtalerne. Det er en ambivalens i denne form for ledelsesaktivitet, som lederen forhandler med sig selv og sine værdier. Det peger på spørgsmål omkring at påtage sig lederrollen, positioner og legitimitet – som vi ikke vil gå længere ind i her.

At fortælle sammenhængen frem

Uddannelseslederne er i organisationen modtagere af mange forskellige strategiske dagsordener og ønsker om forandringer, fra såvel fakultetsledelse som universitetsledelse. Det bliver uddannelsesledernes opgave at bidrage til at implementere ambitionerne i uddannelserne og undervisningen. Alle de ledere, vi har talt med, opfatter omfanget af strategiske dagsordener som overvældende. En måde at håndtere dem på er at koble de udefrakommende dagsordener til de eksisterende interne dagsordener i uddannelsesmiljøet:

"For eksempel kan man sidde til studienævnsmøde, hvor nogen i fagmiljøet siger, at de har drøftet noget om rekruttering og diversitet. Samtidig foregår der noget højere oppe, som betyder, at vi skal noget, eller der er fokus på noget. Så er min opgave at tage fat dér og binde det sammen. For at man kan det, så kræver det jo, at man ved meget om, hvad der foregår ude omkring. Det vil sige, at man har en ret tæt kontakt til de andre [ledere og undervisere] og ved, hvad de taler om og har lyst til at lave. [...] Sådan så det giver mening for folk. Så vi får lidt gladere folk."

Her er der også en meningskabelse i gang, men for denne uddannelsesleder er fokus på at skabe mening ved at fortælle sammenhængen mellem eksisterende elementer frem. Lederen er her som et omstillingsbord eller et relæ i organisationen, der kobler mellem de ovenfrakommende strategiske ambitioner og de interesser, vedkommende kan lytte sig til i det lokale faglige miljø. Derved kan de udefrakommende dagsordener kanaliseres ind i de lokale og blive båret videre af de lokale kræfter i en ny og lokalt brugbar fortælling. Men der er ikke fuld overensstemmelse, og at være relæ bliver derfor også en form for oversættelsesopgave for uddannelseslederen. Det kræver, at uddannelseslederens meningskabelse eller oversættelse, hvor det udefrakommende tilnærmes det lokale. Og omvendt. Uden oversættelsen i det faglige miljø vil mange af de eksterne ambitioner formodentlig være uvelkomne i miljøet.

Det er især Søren Obed Madsen (se eksempelvis Madsen 2018), der har brugt begrebet om "oversættelse" i forandrings- og implementeringssammenhæng. I denne sammenhæng kan uddannelseslederen ses som oversætteren, der skal kunne beherske eller begå sig i flere kulturer og sprog i organisationen. Her sker der

oversættelse både af institutionens ambitioner i de strategiske dagsordener og af ambitionerne i det lokale fagmiljø.

Relæfunktionen bidrager altså til, at de lokale kræfter ledes til at trække på de fælles dagsordener og samtidig præger disse. At fortælle sammenhængen frem er dermed også allerede en del af implementeringen, jf. Hammer og Høpners pointe om at "strategiformulering er lig implementering." Udfordringen her kan så være, at det at ytre interesse for projekter i det faglige miljø hurtigt kan blive lig med ekstra arbejde. Hvor spændende disse implementeringsopgaver end er, kræver de også tid, men at oversætte eller agere relæ er en måde at håndtere opgaver på, der faktisk skal løftes. Det er altså både at tale de institutionelle strategiske dagsordener ind i det lokale uddannelsesmiljø – og en måde at skabe strategisk retning på ved at forme det, som allerede er i gang i miljøet.

At tale til kulturen

Det præger i høj grad ledelsesopgaven, at man som leder af uddannelse er leder af kolleger, der har kærligheden til deres fag eller disciplin som en meget væsentlig motivationsfaktor. "Kærlighed til faget" er en formulering, vi er stødt på i interviewene og kan forstås som en langstrakt socialisering og kropsliggørelse af faget og de praksisser, der knytter sig til faget (Hjort-Madsen 2012). Kærlighed til faget kan også forstås som kultur. Hos Weick er kultur det, vi gør; den udvikler sig med de fortællinger, handlinger og den mening, som vi skaber. Det, vi gør, bliver vores kultur og strategi (Hammer og Høpner, s. 178). For en af de interviewede uddannelsesledere er kærligheden til faget dér, hvor leder og kolleger kan mødes på fælles grund. I et konkret forandringsprojekt, der har til formål at sikre en større mangfoldighed i uddannelsens faglighed, har uddannelseslederen i første omgang selv udviklet et konkret forslag til løsning, men forslaget møder kraftig modvind i studienævnet. Lederen må derfor forsøge en anden vej:

"Nu lister jeg alle de mulige greb op for dem: Vi kan lave et spørgeskema, vi kan lave peer review med ekstern, og der var nogle andre ting, vi kunne gøre. Og lige pludselig så kunne alt lade sig gøre. [...] Så nu er vi landet på en model, som jo sådan set er lidt mere fleksibel, men som gør mange af de der ting. Man kan have nogle mål og nogle idéer, og hvis man kan tale til sine kollegers kærlighed for deres disciplin, [...] ja, så kan man lige pludselig komme hen og snakke om et eller andet, som er fælles for os alle sammen. Pointen er så bare, at implementeringen af det kræver en del fleksibilitet. Så må man tage det, man kan få."

Det lykkes her uddannelseslederen at bedrive strategisk ledelse ved at tale til kollegernes kærlighed til deres disciplin. Det lykkes, fordi vedkommende inddrager dem i meningsskabelsen, og fordi den nye strategiske retning omkring mangfoldighed bliver talt ind som en del af den faglige kultur. Det konkrete ordvalg i situationen har været afgørende, og lederen kan formentlig kun lykkes med dette, fordi vedkommende er en del af kulturen – eller meget opmærksomt til stede og aktivt bruger kulturen. Her kan vi gribe tilbage til vores indledende afsnit om 'Strategisk uddannelsesledelse og meningsskabelse', og Hammer og Høpners formuleringer om, at strategi er alle steder, og at strategi er kultur. Uddannelseslederen lykkes i sin strategiske ledelse, fordi vedkommende taler sin mission om mangfoldighed ind i eller frem som en del af kulturen på stedet.

I uddannelseslederens beskrivelse af processen er der også en accept af en omkostning: Når uddannelseslederen fortæller 'mangfoldighed' ind i den faglige kultur og åbner for en fælles meningsskabelse, bliver løsningen også anderledes, end vedkommende havde forestillet sig. Fokus på proces har omkostninger. Det tager tid og resultatet bliver lidt anderledes end forventet. Med reference til Weick skal man i strategisk ledelse ikke hænge sig i akkuratesse, men arbejde med at nå små sejre (Hammer og Høpner, s. 165).

Den organisatoriske kontekst – modsatrettede krav og dilemmaer

I uddannelsesledernes respons på det tredje spørgsmål om, hvad de oplever som udfordrende/dilemmafyldt, og hvordan de håndterer udfordringerne, er det, der får mest vægt, udfordringen i at få plads til strategisk ledelse, fordi den administrative del fylder og vokser.

Historisk har universiteterne været analyseret som løst koblede systemer (loosely coupled systems, Weick 1976), hvor de løse koblinger både har været betragtet som en udfordring for den ledelsesmæssige beslutningskraft og som den organisatoriske lim, der sikrer organisationens sammenhængskraft ("Loose coupling also carries connotations of impermanence, dissolvability, and tacitness all of which are potentially crucial properties of the "glue" that holds organizations together"(Weick 1976). En række analyser af universiteterne har haft fokus på indtoget af New Public Management på universiteterne, hvor staten har forsøgt at styre universiteterne gennem en række reformer og udviklingskontrakter (se bl.a. Harboe 2012, 2015 og Dolin 2020). Selvom der internationalt og nationalt er sket meget ledelsesmæssigt på universiteterne siden Weicks analyser af de løst koblede systemer og new public management-bølgens påvirkning fra 90'erne og frem, vil det ikke være forkert at sige, at universiteterne i en vis henseende fortsat er løst koblede systemer; der er fortsat mange ledelseslag, og der er langt fra rektor til den enkelte underviser, ligesom der er reminiscenser af new public management; afrapporteringer, evalueringer og akkrediteringer fylder fortsat meget på universiteterne. Man kan derfor lidt forsimplet karakterisere ledelse og ikke mindst ledelse af uddannelse på universiteterne i dag som en navigationsmanøvre mellem meget forskellige opgaver og modsatrettede krav. For nogle af de ledere af uddannelse, som vi har talt med, er uddannelsesledelse udspændt mellem en lang række formaliserede krav til kvalitetssikring og ikke mindst en stor administrativ byrde på den ene side og på den anden side et kontinuerligt strategiske arbejde, der skal sikre, at uddannelserne kører og kontinuerligt udvikles. En viceinstituteder, der efter en lang årrække med uddannelsesledelse har valgt at stoppe, beskriver det således:

"Der er alt for meget administration i rollen, og det er faktisk en af grundene til, at jeg stopper. [...] Der er så mange skemaer, der bliver sendt rundt hele tiden. Flere viceinstitutedere beskriver rollen som en "postcentral" – og det er jo ikke derfor, man går ind i rollen. Jeg synes, det strategiske og det med at få undervisningen til at spille er super spændende, men at lave sekretærarbejde på den tunge klinge er der andre, der synes bedre om og er langt mere kompetente til, end jeg er."

På trods af en åbenlys begejstring for det strategiske arbejde, hvor lederen bl.a. har været meget engageret i samarbejde med industrien om forskellige uddannelsesstilbud, har vedkommende valgt ikke at fortsætte som viceinstituteder. Respondenten har håndteret de mange mails, de utallige skemaer, der skal udfyldes, etc. og samtidig investeret sig selv i de samarbejder, som har været fagligt meningsfulde og bidraget til interessante uddannelsesstilbud til studerende, samtidig med at industrien har fået de kandidater og kompetencer, de efterspørger. Vi ser her både spændvidden i opgaverne, som ledere af uddannelse skal løse, og de modsatrettede krav, som opgaverne skal løses i lyset af. Man skal som leder af uddannelse både jonglere regneark og skubbe døre ind hos industrien og herimellem bedrive strategisk ledelse af kolleger.

Uddannelsesleder på trods af omstændighederne

I forhold til spørgsmål 4) om, hvilke erfaringer/ledelseserfaringer og hvem de trækker på for at løse udfordringerne, så er det generelt svært for uddannelseslederne at svare på. Det er noget, man bygger op undervejs. Nogen trækker på andre lederkolleger, nogen på det team af administrative medarbejdere, de arbejder tæt sammen med. Nogen bruger andre lederkolleger, mens en af de interviewede endnu ikke har nået at opbygge tilstrækkelig trygge relationer til at kunne bruge lederkolleger.

Nogle uddannelsesledere ser sig som beskyttere af kollegerne og det faglige miljø. De vurderer, hvad der vil

gavne det fælles miljø, når de beslutter, hvilke dagsordener de vil lægge billet ind på. De kan fungere som lynafledere for miljøet, der afværger bestemte dagsordener. De ser sig også som fællesskabets tjenere, og, som det fremgår af citaterne ovenfor, lægger de vægt på – som en væsentlig effekt af deres indsats – at underviserne trives så godt som muligt.

Uddannelsesledernes tanker om vilkårene for uddannelsesledelse kommer frem i forbindelse med det sidste spørgsmål om, hvad uddannelseslederne ville ændre, hvis alt var muligt. Nogle af respondenterne er del af miljøer, hvor der er adgang til at udvikle sig gennem ledelsescoaching. En har gennemført et længere uddannelsesforløb i ledelse, men det er karakteristisk, at alle opfatter sig som uddannelsesledere på trods af omstændighederne.

Her er en uddannelsesleder med over 10 års erfaring, der på eget initiativ har gennemført en masteruddannelse i ledelse. Det er samtidig en uddannelsesleder, som meget tydeligt leder opad og forsøger at skabe bedre rammer og vilkår for sin uddannelsesledelse.

“Det er generelt min oplevelse, at universitetet ikke vægter og anerkender ledelseskompetencer ret meget. De fleste universitetsledere, jeg har mødt, er da også relativt ”autodidakte” indenfor ledelse. Ikke at der nødvendigvis er noget galt i det – men det ville aldrig blive accepteret ift. forsknings- eller undervisningskompetencer. Det kan virkelig undre mig. Man ved jo ikke nødvendigvis noget om ledelsesdiscipliner som strategi, marketing, forandringsledelse mv. – som alle i dén grad gavner en uddannelsesleders værktøjskasse – selvom man er en kompetent forsker og underviser.”

Et dilemma er, at repondenten elsker rollen, samtidig med at vedkommende undervejs fandt ud af, at det – som respondenterne selv beskriver det – kan være et karrieremæssigt selvmål. Som en konsekvens har respondenterne arbejdet ekstra hårdt for at holde forskningen kørende samtidig.

“I forvejen føler man lidt, at man tager en for holdet ved at tage de her opgaver. Det er som at sidde og save på den gren, man selv sidder på. Det er ikke noget, der er smart at blive ved med rent karrieremæssigt.”

Der er hos uddannelseslederne blandede holdninger til om uddannelsesledelse er meriterende eller ligefrem karrierehæmmende. Nogle uddannelsesledere fokuserer på at lede opad og gøre opmærksom på, at uddannelsesledelse sker på trods af omstændighederne og arbejder på den måde for at skabe bedre plads og vilkår for uddannelsesledelse. Andre videregiver stafetten efter et par år i positionen. At fortsætte med at arbejde med uddannelsesledelse i mere end 10 år ser vi som et udtryk for en meget stærke passion for uddannelsesledelse og faget – på trods.

Konklusioner

Vi har gennem artiklen fokuseret på den meningsgæbelse, der sker lokalt i uddannelsesmiljøet, og argumenteret for, at uddannelsesledelse bl.a. handler om at understøtte og facilitere den lokale meningsgæbelse og om at oversætte mellem forskellige niveauer. Uddannelsesledelse rummer en stor mængde administrative opgaver, men det er også strategisk ledelse og navigering af kultur i uddannelsesmiljøet. De ledere af uddannelse, som vi har talt med, har for nogles vedkommende formået at skabe mening lokalt *på trods* af modsatrettede krav og store administrative byrder, mens andre har gjort det *på trods* af modstand fra kolleger, men det er også en vigtig pointe, at uddannelsesledere i høj grad leder ved at skabe mening *sammen med deres kolleger*, når de mødes om det, de brænder for og er optaget af – nemlig det fag og den forsknings- og undervisningspraksis, man som universitetsansat er formet af.

I et videre perspektiv peger eksemplerne på uddannelsesledernes forandringsarbejde også på, at universitetet i

udformningen af fælles strategier må være opmærksom på at levne plads til netop den måde at arbejde med lokal meningsskabelse og strategi på, fx i form af rammer, der beskriver fælles værdier eller pejlemærker på universitetet. En strategi implementeres ikke en til en – alle aktører skaber deres egen mening i og med den – og det er den enkelte medarbejder og fagmiljøets oversættelse af de strategiske ambitioner og ønsker om forandring, der implementeres. Strategiske ambitioner er nødt til at give muligheden for at skabe det nye i handlinger. Vi kan her række tilbage til Weicks definition af meningsskabelse: det kræver en ramme, en ledetråd og en forbindelse mellem disse. Med bevidstheden om, at forandring kræver lokalt ejerskab kan de øverste ledelseslag også arbejde med at levne plads til den lokale meningsskabelse og konkrete handlinger og afprøvninger.

Vi har undervejs ikke skelnet mellem viceinstitutedere for undervisning/uddannelse, studieledere og uddannelsesledere, men brugt den samlede betegnelse: uddannelsesleder eller ledere af uddannelse. Ledelsesrummet og kollegialiteten vil være forskellig alt efter organisatorisk position. Har viceinstitutederen for undervisning/uddannelse andre muligheder for at bedrive meningsskabelse og strategisk ledelse end uddannelseslederen, der ikke har formelt lederansvar? Hvis man sidder med i institutledelsen, har man et andet informationsniveau i forhold til strategiske dagsordener og dermed andre kort på hånden i meningsskabelsen. Men når meningsskabelsen handler om at være til stede og være opmærksomt navigerende i kulturen, så har uddannelseslederen stærke kort på hånden. Som uddannelsesleder uden formel ledelse kan (og bør) man derfor ikke melde pas i forhold til opgaven om at skabe mening for at lede strategisk.

Interviewene og vores analyse peger på, at der er brug for mere fokus på uddannelsesledelse som metier. Der er brug for sparringsrum for uddannelsesledere. Det er her vigtigt at være opmærksom på uddannelseslederens varierende organisatoriske placering, og at de bliver svære at identificere som samlet målgruppe i forhold til kompetenceudvikling, og at det derfor kan blive lidt tilfældigt, hvad de tilbydes.

Meritering af uddannelsesledelse i universitetskarrieren er fortsat en udfordring. Nationalt er der de seneste år kommet en national meriteringsramme, som også inkluderer uddannelsesledelse. I tillæg hertil har nogle institutioner også institutionsspecifikke meriteringskriterier. Det er et skridt på vejen, men den grundlæggende udfordring om at spille op imod den stærke meritering på forskningssiden er uløst. Det sætter en stemning af, at uddannelsesledelse fortsat er lidt 'uprofessionelt' – og foregår efter de forhåndenværende søms princip. Ved at hente Weicks begreb om meningsskabelse og dynamiske strategibegreb ind har vi forsøgt at italesætte, hvordan uddannelseslederens ledelse i høj grad bidrager til det strategiske ledelsesarbejde på universitetet i form af lokal meningsskabelse, oversættelse, udvikling og implementering.

Referencer

Brøgger, K., Degn, L. and Bengtsen, S. S. (2023). Danish University Governance and Reforms Since the Millennium: The Self-Governing University Between State and Institutions, the National and the Global, *Scandinavian Journal of Public Administration*, Vol. 27No. 1(2023), p. 9–28.

Dolin, J. (2020). DUT Guide: Studieledderråd, I *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 15 nr. 29 / 2020, s. 128-135.

Hammer, S. & Høpner, J. (2019). *Meningsskabelse, organisering og ledelse. En introduktion til Weicks univers*, 2. udgave, Samfundslitteratur.

Harboe, T. & Tangkjær C. (2021). *Hverdagens uddannelsesledelse*, 1. udgave Mobilize Nordic Academy, Mobilize Strategy Consulting.

Harboe, T. (2012). *Subtil ledelse i en ny og mere insisterende form - et kvalitativt studie af studieledere ved*

danske universiteter. Syddansk Universitet.

Harboe, T. (2015) Danske studieledere står ved en kritisk skillevej, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, årgang 10, nr. 19, 2015.

Hjort-Madsen, P. (2012) Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb, Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Madsen, S. O. (2018). "Mellem snak, handling, magt, skuespil og oversættelse – implementeringens dimensioner", Samfundslederskab i Skandinavien, årg. 33, nr. 1.

Paulsen, L. S. (2022). 29 reformer på 20 år: Universiteterne mangler en reformpause, Akademikerbladet.

Rasmussen, S. B. & Andersen, O.S. (2007). Sådan leder du medarbejdere, der er klogere end dig selv - mulighedsledelse i udviklingsorganisationer, 2. udgave, L&R Business.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). Aftale om rammerne for Reform af universitetsuddannelserne i Danmark.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, Administrative Science Quarterly, Mar., 1976, Vol. 21, No. 1, pp. 1-19.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk