

Tema

Nye perspektiver på evalueringsformer i universitetspædagogik

Årgang 12 nr. 23 / 2017

Titel

Undervisningsudvikling i en organisationsteoretisk optik

Forfatter

Hanne Nexø Jensen

Sidetal

52-70

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

URL

› <http://dun-net.dk/>

**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.

Undervisningsudvikling i en organisations-teoretisk optik

Hanne Nexø Jensen, lektor, ph.d., Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Forskning og undervisning skubbes ofte fra hinanden, når krav om mere forskning eller mere undervisning bringes på bane. I artiklen analyseres, hvilke organisatoriske betingelser der kan bidrage til at fremme udviklingsprojekter, hvor forskning og undervisning bringes tættere sammen, og den faglige synergi i form af studerendes læring samt input og inspiration til forskning er en realitet. Analytisk bruges en model for distribueret ledelse, og empirisk analyseres to eksempler om klyngevejledning fra KU.

Pædagogiske udviklingstemaer målrettet universiteterne kommer i en lind strøm. Det nyeste tema er behovet for bedre feedback til studerende, sat på dagsordenen qua en ministeriel undersøgelse om kvalitet i uddannelserne (Forskningsministeriet, 2017). Brug af digitale medier, online and blended learning, innovation og entreprenørskab, internationalisering, undervisningsportfolio, studiestart og kollegasparring er blot nogle af de senere års overskrifter for pædagogisk udvikling. Rammerne for nye initiativer og udviklingsprojekter er universiteter, der er under pres på grund af øget optag og ressourceknaphed (Universiteter, 2015, s. 24f) kombineret med krav om mere forskning på internationalt niveau.

I praksis presser de øgede krav på undervisnings- og forskningssiderne ofte de to *fra* hinanden. I undersøgelser giver forskere udtryk for, at de mangler sammenhængende tid til forskning, de bliver "forstyrret" af undervisning og vejledning (Hajdarasic, Brew, & Popenici, 2015, s. 645). De studerende tænker ikke altid over, hvad det vil sige, at universitetsundervisning er forskningsbaseret (Jørgensen & Christensen, 2012; Kliibo & Thastum, 2012), og efterlyser mere kontakt med forskerne (Hajdarasic et al., 2015; Jenkins, Blackman, Lindsay, & Paton-Saltzberg, 1998).

Der er derfor behov for at undersøge, hvordan det er muligt at kvalificere og udvikle undervisning og forskning *samtidig*, så de to centrale aktiviteter i stedet for at kæmpe om samme knappe tid, ressourcer og opmærksomhed gensidigt udvikler og beriger hinanden. I artiklen *evalueres to udviklingsprojekters organiseringsformer og gennemførelse med henblik på at vurdere potentialerne for at øge synergien mellem forskning og undervisning*. Svaret kan bidrage til at vise, hvilke organisatoriske betingelser der fremmer undervisningsudvikling.

Efter definition og præcisering af begreberne undervisningsudvikling og "øget syner-

gi mellem forskning og undervisning" følger en præstation af en organisationsteoretisk analyseramme om distribueret ledelse. Herpå er der et afsnit om metode og data efterfulgt af en analyse af to cases fra et KU-projekt om Forskningsbaseret Uddannelse (FBU). Afslutningsvis samles op på case-analysen, og betydningen af at se udviklingsprojekter i en organisatorisk kontekst illustreres, såvel som analysemodellens potentiale som inspirationskilde ekspliciteres.

Begreber og analytisk model

Undervisningsudvikling bliver ofte brugt som et begreb, der bredt dækker forbedringer, der bidrager til øget kvalitet i undervisningen, fx øget læring hos de studerende (Horst, 2012, s. 4). I processen med at forbedre indgår en bred vifte af opmærksomhedspunkter; alt fra konkrete forbedringer i et undervisningsforløb, ændringer af curriculum, eksamensformer, videreuddannelse af undervisere og træning af studerende i effektiv læring samt organisatoriske og politiske ændringer. Dertil kommer diskussioner og erfaringsudveksling om læring, undervisning og forskning (Gosling, 2001, s. 75). Med et fokus på samspillet mellem forskning og uddannelse er det også relevant at inkludere forbedringer, der gavner forskere, både som undervisere og forskere. Undervisningsudvikling er en kontekstafhængig størrelse, der kræver fortsat tilpasning til ændrede vilkår og tilpasning af undervisningen til de studerendes behov, men også til samfundsmæssige uddannelsesbehov og forskningens landvindinger (Horst, 2012, s. 4). Det stiller krav til alle implicerede, ikke kun undervisere og studerende, men også alle andre universitetsansatte, universitetsledelser og politikere, der ofte har forskellige tilgange til arbejds- og styringsformer og på mange måder udgør en meget sammensat aktørgruppe. I artiklen er undervisningsudvikling centreret om klyngevejledning i de to cases, og der er særligt fokus på, om de konkrete tiltag bidrager til øget synergi mellem forskning og undervisning.

Legitimitet til at se på og udfolde *relationen mellem forskning og undervisning* er baseret på, at universitetet er en vidensinstitution med vidensproduktion og vidensformidling som centrale omdrejningspunkter (Budtz Pedersen, 2011, s. 31). I produktion af viden indgår netop flere aktører, både forskere/undervisere og studerende, der i et samspil producerer viden. Det er en forståelse, der placerer vidensproduktionen som noget centralt og de studerende som medskabere fremfor som forbrugere af viden (Brew, 2013, s. 604; Grant, 2005, s. 9). De eksisterende modeller om forskningsbaseret uddannelse, fx Healey (2005, s. 13), Levy & Petrulis (2011) og Brews (2013), har de studerende og deres læring i centrum. Modellerne tager ikke højde for, hvad relationen kan betyde for forskningen, og om hvad og hvordan aktørerne kan (sam)skabe ny viden. Øget synergi mellem forskning og undervisning kan være et bidrag til mindre frustration blandt forskere, fx ved at etablere koblinger mellem undervisning, vejledning og forskning; da kan forskningen få mere rum (Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006, s. 315). Konkrete bidrag til forskning kan også

opnås via undervisning ("Inspirationskatalog", 2017; Ottosen et al., 2014, s. 8). I artiklen bruges vendingen "øget (faglig) synergi", som kan komme til udtryk i læring hos studerende (Biggs & Tang, 2007, s. 16ff), inspiration og konkrete input til undervisnings forskning eller ny viden mere generelt (Chang, 2005, s. 389ff). Øget faglig synergi ses dermed som en forudsætning for videnskabelse.

Hvordan kan man *analysere de organisatoriske betingelser* for skabelse af øget synergi mellem forskning og undervisning? I Storbritannien er der arbejdet systematisk med kortlægning af succesfuld undervisningsudvikling, og Gosling har formuleret 10 faktorer, der karakteriserer god praksis: Et undervisningsudviklingsinitiativ er følsomt i forhold til konteksten, er fleksibelt, inkluderende og samarbejdende, baseret på viden, strategisk koblet til ledelse, tager hensyn til de mange niveauer, der er på et universitet, er synlig via god kommunikation mellem alle niveauer, har adgang til ressourcer og har indbygget løbende refleksion (Gosling, 2008, s. 55ff). En organisationsteoretisk forankring af Goslings praksis-tilgang kan bidrage til at demonstrere kompleksiteten i forandringspotentialer i konkrete organisationer. Organisationsteoretiker Karl Weick har overordnet karakteriseret universiteter som løst koblede organisationer. Dvs. "systemer, hvor delsystemerne adskiller sig meget fra hinanden, men alligevel er påvirkelige i forhold til hinanden" (Hammer & Høpner, 2014, s. 76; Weick, 1976). Eksempelvis udgør disciplinforankrede forskere og de fagprofessionelle TAP'er, it-ansatte, laboranter flere delsystemer.

De elementer, Weick fremhæver som grundlag for at skabe forandringer i løst koblede organisationer, der ellers er i konstant bevægelse, er blandt andet, at der bliver skabt forventninger om logik og mening, socialiseringsprocesser bliver styrket, deltagelse differentieres, og fastfrosne elementer (Weick betegner dem som "konstante variable"), som blokerer for forandringer, optøs¹ (Hammer & Høpner, 2014, s. 78). Alle elementerne indgår i en model for distribueret ledelse, der er udviklet af en gruppe australske forskere. Et sigte med modellen er at kunne arbejde systematisk og teoribaseret med organisering af undervisningsudviklingsprojekter for at sikre en øget grad af succes (Rienecker, 2016). Distribueret ledelse har rødder i organisationsteori (Bolden, 2011, s. 252f; Gronn, 2000) og har vundet indpas i uddannelsessektoren i takt med, at anvendte ledelsesformer ikke har vist sig effektive (Bryman, 2007). Distribueret ledelse er beskrevet som "*a form of shared leadership that is underpinned by a more collective and inclusive philosophy than traditional leadership theory that focuses on skills, traits and behaviours of individual leaders*" (Jones, Lefoe, Harvey, & Ryland, 2012, s. 71)².

Udforskningen af distribueret ledelse har haft et empirisk fokus i USA og et teoretisk

¹ Et eksempel er studieordninger, der kan blokere for konkrete ændringer i undervisningsforløb.

² Jones et.al. (2012) citerer Jones, S. et.al. (2011) *Report to ALTC Leadership Meeting*. LE9-2222, February. Unpublished report, p. 4.

fokus i Storbritannien. I Australien arbejdes der både empirisk og teoretisk, hvilket den analytiske matrixmodel brugt i artiklen er et eksempel på (Jones et al., 2012, s. 70). Interaktion mellem relevante aktører på alle niveauer i en organisation blev udpeget som *den* kritiske faktor i forhold til succesfulde forløb i gennemførte udviklingsprojekter. Dvs. tilstedeværelse og understøttelse af distribueret ledelse var essentielt. Der blev indsamlet data fra udviklingsprojekter gennem en aktionsforskningsproces, og i processen blev evalueringmatrixmodellen udviklet, så den både kan bruges som implementerings- og evalueringsredskab (Jones et al., 2012, s. 70ff). Den indsamlede viden blev relateret til fem teoretiske dimensioner og værdier om distribueret ledelse: (1) kontekster baseret på tillid, (2) kultur baseret på respekt for ekspertise, (3) anerkendelse af behov for forandringer, der bliver til i (4) relationelt samarbejde mellem relevante aktører og med fokus på (5) konkrete aktiviteter. Centralt for at sikre en vellykket implementering er også involvering, understøttende processer, kompetenceudvikling og ressourcer (Jones, Harvey, & Lefoe, 2014, s. 420; Jones et al., 2012, s. 71f) (figur 1). Flere af de 10 elementer, som Gosling fremhæver som kendetegnende for "god praksis", kan genfindes i modellen. En styrke ved modellen er, at den demonstrerer kompleksiteten og samspillet mellem enkeltdele, hvilket Goslings adskilte elementer ikke indfanger.

Figur 1: Distribueret ledelse – en matrixmodel (McKenzie & Egea, 2015, s. 7).

Kriterier for distribueret ledelse	Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse			
	Kontekst for tillid	Kulturel respekt	Forandringer, der anerkender mange input	Relationer baseret på samarbejde
Mennesker er involveret	<i>Individuel ekspertise bruges til at forbedre beslutninger</i>	<i>Individer deltager i beslutninger</i>	<i>Alle niveauer og funktioner har input til policy-udvikling</i>	<i>Individuel ekspertise bidrager til kollektiv beslutningstagning</i>
Processer er støttende	<i>Uformel ledelse anerkendes</i>	<i>Decentraliserede grupper engagerer sig i beslutninger</i>	<i>Alle niveauer og funktioner har input til implementering af policy</i>	<i>Praksisfællesskaber modelleres</i>
Støtte til professionel udvikling	<i>Distribueret ledelse bruges til at opbygge ledelseskapa-citet</i>	<i>Mentoring til distribueret ledelse er til rådighed</i>	<i>Ledere på alle niveauer opfordrer aktivt til distribueret ledelse</i>	<i>Samarbejde bliver faciliteret</i>
Ressourcer er til rådighed	<i>Rum, tid og penge til samarbejde er til rådighed</i>	<i>Ledelsesbidrag anerkendes og belønnes</i>	<i>Fleksibilitet er bygget ind i infrastruktur og systemer</i>	<i>Muligheder for regelmæssig net-working understøttes</i>

Jeg anvender matrixmodellen analytisk til at undersøge, hvordan to udviklingsprojekter er organiseret og gennemført. Med de data, som jeg har til rådighed, giver modellen et bedre grundlag for at vurdere projekternes styrker og svagheder end Weicks elementer om løst koblede organisationer, da fx data om forventninger til logik og mening samt socialiseringsprocesser ikke er til disposition. Weicks begreber bliver inkluderet, hvor det er relevant i analysen.

Metode og datagrundlag

Overordnet er anvendt kvalitativ metode. To illustrative cases relateret til KU-projektet *Forskningsbaseret Uddannelse (FBU)* indgår. Det ene projekt er et forsøg med klyngevejledning af bachelorprojektskrivere på veterinæruddannelsen (VET). Det andet er implementering af kollektiv vejledning på Det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA). Casene er udvalgt, da de har afsæt i fag, der *skal* udbydes jf. studieordningen. Desuden har forløbene strakt sig over flere år, og der er dokumenterede (del)resultater og gennemført evalueringer. Casene er ikke repræsentative for alle projekter om forskningsbaseret uddannelse og undervisning på KU, men de bidrager med data, der kan illustrere udviklingsprojekters kompleksitet og give mulighed for at komme i dybden med de enkelte projekter (Launsø, Olsen, & Rieper, 2017, s. 99; Yin, 2014, s. 16).

Mit kendskab til projekterne stammer fra min medvirken i et KU-projekt om *Forskningsbaseret Uddannelse*, hvor jeg var ansvarlig for et delprojekt om Genveje til Undervisningsbaseret Forskning. Projektets fokus var på muligheder for at øge synergi-en mellem forskning og undervisning i eksisterende fag og undervisningsforløb. Jeg har haft adgang til data om de to projekter gennem deltagelse, interview, evalueringer og skriftlige kilder. Min deltagelse har været åben, og formen har varieret fra projekt til projekt, fx den tidsmæssige involvering, og hvordan jeg har deltaget (ansvarlig, oplægsholder, workshopleder, evaluator osv.) (Launsø et al., 2017, s. 111ff). Forsøgsprojektet med klyngevejledning på Veterinæruddannelsen har jeg deltaget i ved at komme med input på opstartsmøder, som medarrangør af workshops og et evalueringsmøde. Min rolle har vekslet mellem at være aktiv deltager og observatør (Launsø et al., 2017, s. 116ff). På IVA kom jeg ind som oplægsholder på et seminar i et igangværende projektforsløb om kollektiv vejledning. Siden har jeg været medarrangør af en workshop.

Der er også elementer af aktionsforskning (eller formativ evaluering), da den indsamlede viden er brugt undervejs til at informere og kvalificere efterfølgende aktiviteter (Launsø et al., 2017, s. 104). Dokumentation af det observerede er nedfældet i evalueringer, noter og transskriberede interview. Desuden anvendes andre skriftlige kilder i analysen, fx IVA's rapporter (J. Hyldegård, 2014; J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016).

Jeg har en hermeneutisk, fortolkende tilgang til datamaterialet i lyset af den valgte teoretisk funderede matrixmodel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274ff). Min forforståelse har været, at undervisningsudvikling lykkes, hvis alle implicerede aktører samt de givne rammer (strukturer) er afstemt og understøtter hinanden. I fortolkningsprocessen har jeg været åben for andre udlægninger og vurderet egne data i lyset af andres data for at undgå bias.

En svaghed ved analysemodellen er, at det er deltagernes og fortolkerens forståelse af, hvad det vil sige, at noget "fungerer" (grøn), at "nogle dele fungerer" (gul), eller at der er "brug for opmærksomhed" (rød), der udgør "måle- eller vurderingsskalaen". Farvekoderne bliver brugt illustrativt i analysens figurer nummer 2-4. Der er ikke opstillet entydige, målbare indikatorer for de enkelte elementer i modellen. Den valgte tilgang illustrerer kompleksiteten i universitetsudviklingsprojekter, der netop sjældent lader sig indfange af en enkelt indikator, når der er mange forskellige aktører involveret. I det australske projekt er farverne baseret på flere deltageres tilbagemeldinger. I de tilfælde, hvor der er divergerende opfattelser af, om et element er velfungerende, mens andre mener, at der er dele, som ikke fungerer, er feltet markeret med lysegrøn. Er der en blanding af gule og røde udsagn, bliver det til orange. Jeg har tilstræbt samme graduering.

En svaghed er også, at "øget (faglig) synergi" bliver vurderet ud fra parametre, der kan være svære at måle, fx at de studerende opnår øget læring, hvor det er underviserens udsagn om, at deres opgaver er bedre end tidligere årganges, der er grundlaget. Eller udsagn fra forskere om, at de tager studerendes input med ind i egen forskning. Derimod er det konkret og synligt, når der er publiceret på baggrund af et forløb.

Undervisningsudvikling i praksis

De to cases gennemgås indledningsvis med afsæt i modellen for distribueret ledelse. Første eksempel er forsøget med klyngevejledning af bachelorprojektskrivere på veterinæruddannelsen (VET). Derefter følger IVA's implementering af klyngevejledning. Sigtet er at kortlægge organiseringen af de to udviklingsprojekter og se, om synergien mellem forskning og undervisning øges.

Forsøg med klyngevejledning for bachelorprojektskrivere på VET

På veterinær-bacheloruddannelsen blev det fra foråret 2016 obligatorisk at skrive bachelorprojekt i topersoners grupper med én vejleder. Studienævnet gav, på initiativ af en gruppe vejledere, forsøgsvis dispensation til, at studerende fortsat kunne skrive bachelorprojekt individuelt, hvis de modtog vejledning i en klynge, dvs. blev vejledt sammen med andre studerende, hos udvalgte vejledere. I alt blev 22 studerende fordelt i fire klynger med 3-7 studerende i hver klynge. En af klyngerne havde to vejledere. Blandt vejlederne var der forud spredte erfaringer med klyngevejledning. Derfor blev forsøget understøttet af en opstartworkshop om klyngevejledning samt et evalueringsmøde. Baggrunden for, at valget faldt på et forsøg med klyngevejledning, var, at VET i forvejen havde meldt ind, at de gerne ville deltage i "forsøgsvis afprøvnings" inden for rammerne af FBU-projektet, og der var midler til rådighed til at understøtte forsøget.

Det, der fungerede godt, er markeret med grønt i figur 2. De grønne felter illustrerer,

at det, der foregik i gruppen af vejledere, der deltog i workshops og fulgte processen, var baseret på gensidig tillid og respekt, og de var gode til at samarbejde under møderne. Forsøget med klyngevejledning var finansieret af midler fra FBU-projektet, dvs. at der var etableret et rum, tid og finansiel anerkendelse af vejledernes indsats. I de afholdte workshops og på evalueringsmødet delte deltagerne deres erfaringer. 1 ud af 7 vejledere var skeptisk i forhold til formen, men ellers var der generel tilfredshed med forløbet. Vejlederne fremhævede, at de studerende var gode til at bruge hinanden, og de studerende meldte ud, at de fik meget ud af at høre på den feedback, de andre fik. Alle vejledere sparede tid sammenholdt med individuel vejledning. Det hang blandt andet sammen med, at alle havde et på forhånd skemalagt forløb med aftalte mødetider, tidspunkter for upload af papers og i nogle tilfælde en feedbackplan. Desuden skulle de ikke gentage opgavetekniske ting og formalia igen og igen. Endelig kunne eventuelle spørgsmål, som de studerende havde stillet pr. mail, besvares, så alle i klyngen fik glæde af svaret.

Figur 2: Distribueret ledelse – VET-casen (baseret på McKenzie & Egea, 2015, s. 7). Grøn = "fungerer", gul = "nogle dele fungerer" og rød = "brug for opmærksomhed".

Kriterier for distribueret ledelse	Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse			
	Kontekst for tillid	Kulturel respekt	Forandringer, der anerkender mange input	Relationer baseret på samarbejde
Mennesker er involveret	Engagerede vejledere besluttede at afprøve forsøg med klyngevejledning		Det er ikke alle niveauer, der bidrager, men vejlederne, kontaktpersonen og studienævnet	Vejledergruppen delte viden og erfaringer på møder
Processer er støttende	En kontaktperson til FBU-projektet tog teten, indkaldte til møder og søgte Studienævnet om dispensation	Vejledergruppen bakkede initiativtageren op		Workshops dannede ramme for praksisfællesskab
Støtte til professionel udvikling	Støtte i form af workshops	Mentoring i form af intern sparring og kontakt til hnj	Ledere på øvre niveauer er usynlige	Behov for fortsat indsats, hvis forsøget skal fortsætte
Ressourcer til rådighed	FBU-projektet støttede med midler til de deltagende vejledere		Ikke optimal fleksibilitet, da et andet fag blev placeret i BA-forløbet	

Det har været en fordel, at de studerendes emner har været inden for vejledernes forskningsområde. Det har også bidraget til, at de studerende har kunnet sparre med hinanden. Desuden nævnte en vejleder, at de studerendes opgaver pga. nærhed til vedkommendes forskningsfelt også har givet noget retur til forskningsfeltet.

De tre vejledere med positive erfaringer nævnte, at de har kunnet bruge mere tid på faglig vejledning og at vejlede i dybden. De to vejledere, der delte en klynge, fandt det positivt at kunne sparre med hinanden om de studerendes opgaver og dele møderne og vejledningen mellem sig (Jensen, 2016, s. 2). Vejlederen, der ikke fandt forløbet tilfredsstillende, havde svært ved at finde en fælles startdato, så de studerende kom sent i gang med projektovervejelserne. Desuden var det vanskeligere at etablere en personlig relation til de studerende, og procesvejledning fyldte mere end faglig vejledning (Jensen, 2016).

I de gule felter fungerede noget godt, men der var også mangler, fx var de næste ledelseslag overvejende fraværende i forløbet. Studielederen deltog i et opstartsmøde til forsøget med klyngevejledning, og Studienævnet støttede initiativet ved at give dispensation. Dvs. behovet for den forandring, som forsøget kunne pege i retning af, blev anerkendt, men uden aktivt engagement fra andre end de involverede vejledere. Der var manglende fleksibilitet i systemet, hvad angik skemalægning, da der i 1 af de 6 bachelorprojekt-uger var placeret et ugefag med eksamen. Samarbejdet i gruppen blev faciliteret inden for FBU-projektets rammer, og i selve forsøgsperioden var der regelmæssig networking support i form af workshops. De to felter er markeret med gult, da det vil kræve ekstra indsats fra deltagerne at fortsætte det aktive samarbejde efter forsøgsperiodens udløb. Det røde felt markerer, at ledere på alle niveauer i udgangspunktet ikke var involveret.

VET-forsøget er et bottom-up initieret forløb, hvor der er stor sandsynlighed for, at de vejledere, der har gode erfaringer med forsøget, fortsætter i deres egen praksis med at give klyngevejledning. Som en af deltagerne nævnte flere gange: *"Vi får ikke flere vejledningstimer, og her bruger vi timerne meget bedre til gavn for de studerende og vores forskning"* (egne noter). Der bliver skabt mere synergi mellem forskning og undervisning, da der ifølge vejlederne er mere tid til faglig vejledning i en klynge sammenholdt med individuel vejledning, og klyngevejledning bidrager til, at de studerende kommer mere fagligt i dybden, og vejlederne får input til forskning. På sigt vil der være mulighed for, at Studienævnet gør klyngevejledning permanent, og at flere vejledere hen ad vejen afprøver modellen.

Klyngevejledning - et svar på krav om flere undervisningstimer på IVA?

Det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA) (tidligere Biblioteksskolen) er i dag et institut på humaniora, KU. IVA blev i 2013 stillet over for et krav fra Dekanetet om 12 timers ugentlig undervisning på bacheloruddannelsen fra efteråret 2014 (J. Hyldegård, 2014, s. 2). Der var ikke nogen nærmere informationer om, hvordan det skulle udmøntes, det måtte IVA selv finde frem til. Ressourcemæssigt blev der ikke tilført flere midler, tværtimod blev IVA udsat for nedskæringer. På instituttet gik man til det som en udfordring, der skulle lykkes. I 2014 gennemførtes et pilotprojekt, hvor forskellige former for gruppe- og kollektiv vejledning blev afprøvet med henblik på at

finde de bedst egnede modeller til bachelorkurser (J. Hyldegård, 2014). Evalueringen af pilotprojektet dannede grundlag for et seminar på IVA i efteråret 2014, hvor jeg holdt oplæg om klyngevejledning og mulighederne for at koble forskning og undervisning tættere sammen. I januar 2015 gennemførtes en workshop med fokus på planlægning af konkrete undervisnings- og vejledningsforløb, hvor klyngevejledning indgik. Forårets undervisningsforløb blev evalueret og afrapporteret (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016). I 2015 blev klyngevejledning udbredt til alle bachelorkurser (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 7). Et initiativ har været at omlægge individuel projektvejledning til kollektiv/klyngevejledning på projektrelaterede bachelorkurser. Studienævnet har nedskrevet nye procedurer for brug af timer, herunder vejledning (J. Hyldegård, 2014; J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016), der udfyldes af den enkelte underviser eller faggruppe.

Det fungerer godt tillidsmæssigt (grønne felter i figur 3), at den enkelte underviser kan tilrettelægge og gennemføre klyngevejledning, der sikrer de bedst mulige løsninger fx på forskellige årgange og undervisningshold, da de konkrete aktiviteter dermed er baseret på ekspertise. Derigennem anerkendes uformel ledelse. Kulturelt får individer plads til at træffe beslutninger, og faggrupper eller grupper af ansatte med interesse for pædagogiske forandringer samles og deltager i beslutninger og udførelse af tiltag. Initiativtagere anerkendes fx på seminarer, dog ikke økonomisk. Samarbejde mellem relevante undervisere bliver faciliteret gennem videndeling i form af skriftlige evalueringer og workshops (J. Hyldegård, 2014; J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016).

Figur 3: Distribueret ledelse – IVA-casen (baseret på McKenzie & Egea, 2015, s. 7). Grøn = "fungerer", gul = "nogle dele fungerer" og rød = "brug for opmærksomhed".

Kriterier for distribueret ledelse	Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse			
	Kontekst for tillid	Kulturel respekt	Forandringer, der anerkender mange input	Relationer baseret på samarbejde
Mennesker er involveret	Engagerede undervisere tilrettelægger og designer forløb tilpasset konkrete fag, hold og årgange		Øget undervisningstimetal og nedskæringer er udmeldt af øvre ledelseslag og er ikke til forhandling	Deltagernes erfaringer opsamles i evaluering, og det danner grundlag for videndeling
Processer er støttende	Der lyttes til engagerede og igangværende undervisere/ vejledere, og medundervisere bakker op			Der er mulighed for praksisfællesskaber, men de skal vedligeholdes
Støtte til professionel udvikling	Erfaringsopsamling via evaluering og videndeling faciliteres, men det er presset pga. ressourcemangel	Studieledelsen er ansvarlig, men ressourcerne er begrænset	Studieledelsen er drivende	Samarbejde bliver faciliteret
Ressourcer er til rådighed		Evaluering nr. to har fået økonomisk støtte fra pædagogisk udviklingspulje	Ressourcerne er snævre, men der er frihed til at "udfylde" rammerne	Der er ambitioner om networking, men tiden er knap

De gule felter illustrerer, at nogle dele fungerer godt, men at der også er problemer. Fx er forandringerne på IVA initieret af udefrakommende besparelser, og det kan diskuteres, om der tillidsmæssigt er afsat tilstrækkelige med ressourcer til at etablere og gennemføre ændringerne, og om der er nok professionel assistance til rådighed i processen. Det samme gælder for kulturel respekt, dvs. om der er opmærksomhed omkring og midler til at anerkende konkrete initiativer. Der er behov for

forandringer på IVA på alle niveauer pga. krav om øget undervisningstimetotal og samtidige økonomiske nedskæringer; på den måde bliver alle niveauer synlige. De data, som jeg har til rådighed, viser, at det er studieledelsen og studiesiden, der håndterer forandringerne. Derfor er kolonnen markeret med gult, da det ikke er alle ledelseslag, der er involveret, hvorfor fokus på distribueret ledelse og opbygning af fleksibilitet ikke er synlig for alle. Det er ikke alle implicerede, der har deltaget eller deltager aktivt i samarbejdsrelationer, hvorfor der er behov for yderligere initiativer, formentlig fra ledelsens side, hvis alle skal aktiveres. På samme måde er der også behov for flere midler til at sikre mere regelmæssig networking mellem relevante individer og faggrupper.

Undervisningsudvikling, forstået som ændring af hidtidig undervisningspraksis, var nødvendig på grund af kravet om øget undervisningstimetotal kombineret med besparelseskrav. Begge elementer betyder, at det ikke var til diskussion, at der skulle ske ændringer i undervisningsformerne, men det var åbent, hvordan og hvilke ændringer der kunne implementeres. I første omgang blev kollektiv/ klyngevejledning introduceret. Senere i processen er opmærksomheden på mulig synergi mellem forskning og undervisning blevet italesat. I læringsøjemed nævner fokusgruppemedtagere, at de studerende gennem vejledningsformen bliver "mere bevidste om deres egen viden og lærer at formulere sig" (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 21). Det bliver også fremhævet, at "Øget tid i undervisningslokalet i form af kollektiv vejledning og feedback indebærer mere tid og samvær med underviserne. Det styrker de studerendes læring og trivsel" (J. Hyldegård, 2014, s. 5). Der er divergerende meninger om, hvorvidt undervisernes tidsforbrug effektiviseres med brug af klyngevejledning. Det afhænger af det konkrete forløb (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 20). Det har været nemmest for undervisere med kandidatundervisning at praktisere en kobling mellem forskning og undervisning. I en workshop nævnte en deltager, at "*de studerende bidrog direkte til min forskning med ny viden*" (egne noter fra januar 2015 workshop). Potentialerne for at øge synergien mellem forskning og undervisning er til stede, men det vil kræve en aktiv og fokuseret indsats at gennemføre det i praksis.

Afrunding

Udviklingsprojekternes organisering og gennemførelse på VET og IVA er kendetegnet ved at blive igangsat af udefrakommende impulser. På VET var det en kombination af involvering i FBU-projektet og en ændring af bachelorprojektformatet fra individuel til krav om topersoners grupper. På IVA var det et krav om flere undervisningstimer og besparelser. Modellen for distribueret ledelse, som jeg har anvendt analytisk til at evaluere processerne, viser, som det fremgår af figur 4, at kriterierne med involvering af mennesker og støttende processer, der typisk er lokalt forankret og præget af engagerede igangsættere, har relativt flest grønne markeringer. I begge

cases er de første forløb initieret af engagerede undervisere og vejledere, der selv tilrettelægger og designer deres vejlednings- og undervisningsforløb. Dvs., at individer er aktive og tager beslutninger, samtidig med at de deler viden og erfaringer med hinanden. Det indikerer, at de løse koblinger i en organisation, som Weick bruger som begreb, kan være en fordel for udvikling i en organisation (Stacey, 2003), da det kan være nødvendigt, at lokale initiativtagere får relativt frie hænder til at sikre, at det, der sættes i værk, kan fungere "på gulvet".

Figur 4: Distribueret ledelse – samlet analysefund for FBU-cases (baseret på McKenzie & Egea, 2015, s. 7). Grøn = "fungerer", gul = "nogle dele fungerer" og rød = "brug for opmærksomhed".

Kriterier for distribueret ledelse	Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse							
	Kontekst for tillid		Kulturel respekt		Forandringer, der ændrer mange input		Relationer baseret på samarbejde	
	IVA	VET	IVA	VET	IVA	VET	IVA	VET
Mennesker er involveret	Grøn	Grøn	Grøn	Grøn	Gul	Gul	Grøn	Grøn
Processer er støttende	Grøn	Grøn	Grøn	Grøn	Gul	Gul	Grøn	Grøn
Støtte til professionel udvikling	Gul	Grøn	Gul	Grøn	Gul	Rød	Gul	Gul
Ressourcer er til rådighed	Grøn	Grøn	Gul	Grøn	Gul	Gul	Gul	Gul

En fortsat dekopling fra ledelsesniveauer kan dog give problemer i de konkrete projekter, hvis der mangler støtte til fx kompetenceudvikling i forhold til at "øge synergien mellem forskning og undervisning". Endelig er der begrænsede ressourcer til rådighed. FBU-projektet har bidraget med finansiering på VET til at mødes, designe og evaluere initiativet. Det er ikke tilfældet på IVA, hvor der via FBU-projektet er bidraget med viden qua mine oplæg m.m. Studieledelelsen er initiativtager og synlig i hele processen på IVA, mens ledelsen stort set er fraværende på VET. Andre ledelseslag

er ikke aktive. En udfordring er, hvordan igangsatte aktiviteter kan fortsætte, når opstartsfinansieringen ophører. Både på VET og IVA er der studieordningsrammer og på IVA også økonomiske krav, der muliggør en fortsættelse. Det er så op til underviserne at fastholde aktiviteterne.

I casene er der eksempler på, at det er muligt at øge synergien mellem forskning og undervisning gennem aktiv udvikling. Første skridt er at italesætte koblingsmulighederne. Det er ikke altid indlysende, når det drejer sig om allerede eksisterende undervisningsforløb. IVA-projektet startede med fokus på at øge de studerendes trivsel og læring. Undervejs er det gennem workshops og kollegasamtaler blevet tydeliggjort, at der er potentialer for input til forskning. VET-casen har ligeledes læring i fokus, men også presset på forskningstiden. Andet skridt er at identificere ligheder i de to praksisformer, dvs. studerendes læringsproces i et klyngevejledningsforløb og en forskningsproces. Ligheder er fx fremlæggelse og feedback på papers fra ligesindede i skrive- og forskningsprocessen. Tredje skridt er at demonstrere måder "at gøre FBU på", såsom hvordan klyngevejledning planlægges og gennemføres (Jensen, 2015). Det kræver anerkendelse samt rum og tid, fx i form af flere ressourcer til kompetenceudvikling og videndeling. Fjerde skridt er at synliggøre virkninger. I de to cases har de første klyngeforløb vist, at vejledningen qua den faglige dybde opleves mere meningsfuld, at formen strukturer tidsforbruget bedre, og at der er forskere, der får inspiration til egen forskning fra vejledningsforløbet, samtidig med at de studerendes læring øges (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 21; Jensen, 2016). Fx afsluttede en bachelorstuderende fra VET en længere evaluering med: *"På trods af de mange fejl og mangler [egne, hnj] har jeg lært meget af denne proces og føler mig ti gange mere klar til at skrive et speciale, end jeg gjorde før"* (mail 3. juli 2016). Der er altså potentialer for at skabe ny viden, fx gennem initiering af udviklingsprojekter med fokus på forskningsbaseret undervisning.

Analysen viser også, at der er udfordringer forbundet med de valgte organiseringsformer. Der er tidspres, udfordringer med at engagere de studerende (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 22), mangelfuld støtte til kompetenceudvikling og økonomisk råderum samt anerkendelse fra øvre ledelsesslag. Det illustrerer, at udviklingsprojekter ikke foregår i et tomrum, men i en institutionel kontekst. Universitetet er på samme tid en organisation præget af løse koblinger mellem enkeltdele og en organisation med et synligt hierarki. Der er eksempler på, at de vertikale koblinger i form af samspil med ledelser halter, jf. casene, hvor relationer opadtil er næsten fraværende. Horisontale koblinger, der kan give udfordringer, er fx forbindelser mellem undervisere og supportfunktioner.

Modellen for distribueret ledelse kan bruges på flere måder. I en planlægningsfase kan modellen fungere som en tjekliste, hvor initiativtagere til udviklingsprojekter kan spørge, hvilke organisatoriske elementer der er relevante at adressere i vores pro-

jekt. Under gennemførelsen af et udviklingsprojekt er det muligt at bruge modellen til at justere retning undervejs, eventuelt i form af en midtvejsevaluering, og endelig kan modellen bruges til at evaluere forløb og bidrage til fremadrettet læring. Det er oplagt at supplere modellen med andre (pædagogiske) værktøjer, afhængig af hvilken type udviklingsprojekt man arbejder med. Vil man fx som underviser gerne øge synergien mellem forskning og undervisning i et konkret kursus, kan Angela Brews holistiske model være brugbar i forbindelse med tilrettelæggelse af det konkrete forløb (Brew, 2013). Man kan også hente inspiration i, hvad andre har gjort ("AU Educate", 2017; "Inspirationskatalog", 2017).

Modellen for distribueret ledelse illustrerer, at der i de analyserede cases er mange potentielle aktører, der skal samarbejde og støtte hinanden i gennemførelse af udviklingsprojekter, hvis udfaldet skal blive succesfuldt. Der er aktører på flere niveauer, fx ledelser på institut-, fakultets- og universitetsniveau, såvel som studerende, undervisere/ forskere og administrativt personale med viden om økonomi, administration og it. Af andre parametre, det kan være relevant at inkludere, er foruden faglig viden også regler, ressourcer (finansiering) og infrastruktur til at udføre aktiviteterne (fx lokaler, internet, pc, tavler osv.). Det er centralt, at alle aktørers bidrag og indsats er en forudsætning for, at videnskabelse kan ske og bidrage både til studerendes læring, forskning og meget gerne videre samfundsperspektiver.

Jeg vil gerne takke reviewerne og kollegaer i Offentlig Forvaltningsgruppen for konstruktive kommentarer til tidligere udkast.

Hanne Nexø Jensen er lektor ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. Hun er uddannet cand. adm. pol., ph.d. Hun var i pædagogikum efter kandidateksamen. Hun har været studieleder i 5 år og er mangeårig generel specialevejleder. Hun har projekter om speciale- og BA-projektvejledning. Hun deltager i KU-uddannelsesprojekt om Forskningsbaseret undervisning.

Litteratur

- AU Educate. (2017). lokaliseret 22. marts, 2017, fra <http://educate.au.dk/>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (3rd udg.). Maidenhead: Open University Press.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. [Article]. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269. doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603-618. doi: 10.1007/s10734-013-9624-x
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. [Article]. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710. doi: 10.1080/03075070701685114

- Budtz Pedersen, D. (2011). *Politisk epistemologi: Om begrundelser, normer og konsekvenser af nye organisationsformer i offentlige vidensinstitutioner*. (Ph.d.), Københavns Universitet, København. lokaliseret på:
<https://sciencediplomacy.files.wordpress.com/2013/09/david-budtz-pedersen-ph-d-afhandling-%5Faugust-2011%5F.pdf>
- Chang, H. (2005). Turning an undergraduate class into a professional research community. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 387-394. doi: 10.1080/13562510500122339
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Forskningsministeriet, U.-o. (2017). Nye tal på kvalitet i uddannelserne lokaliseret 14. marts, 2017, fra <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/nye-tal-pa-kvalitet-i-uddannelserne?searchterm=kvalitet%20i%20uddannelserne>
- Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK - what are they doing five years on? *International Journal for Academic Development*, 6(1), 74-90. doi: 10.1080/13601440110043039
- Gosling, D. (2008). Educational development in the UK. London: Heads of Educational Development Group (HEDG).
- Grant, B. M. (2005). *The Pedagogy of Graduate Supervision: Figuring the Relations between Supervisor and Student*. (PhD), The University of Auckland, Aotearoa lokaliseret på:
<https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/295/02whole.pdf?sequence=9>
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338. doi: 10.1177/0263211x000283006
- Hajdarasic, A., Brew, A., & Popenici, S. (2015). The contribution of academics' engagement in research to undergraduate education. *Studies in Higher Education*, 40(4), 644-657.
- Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse. En introduktion til Weicks univers*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. i R. Barnett (red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 67-78): McGraw Hill / Open University Press.
- Horst, S. (2012). Hvidbog om udvikling af universitetsundervisning *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 4-11.
- Hyldegård, J. (2014). Afprøvning af kollektiv vejledning på IVA (s. 11). København: Det Humanistiske Fakultet, KU.
- Hyldegård, J.S., & Roued-Cunliffe, H. (2016). Feedback i klynger, nye roller og

kompetencer – en undersøgelse af klyngevejledning på IVA (s. 36). København: IVA, KU.

Inspirationskatalog. (2017). fra http://fbu.ku.dk/undervisere_forskere/eksempler/

Jenkins, A., Blackman, T., Lindsay, R., & Paton-Saltzberg, R. (1998). Teaching and research: Student perspectives and policy implications. *Studies in Higher Education*, 23(2), 127-141. doi: 10.1080/03075079812331380344

Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger. Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, H. N. (2016). *Klyngevejledning - Veterinært bachelorprojekt F16 - evalueringsnotat om et forsøg*. Københavns Universitet. København.

Jones, S., Harvey, M., & Lefoe, G. (2014). A conceptual approach for blended leadership for tertiary education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 418-429. doi: 10.1080/1360080X.2014.916469

Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M., & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. [Article]. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 34(1), 67-78. doi: 10.1080/1360080X.2012.642334

Jørgensen, A. P., & Christensen, M. F. (2012). *Forskningsbaseret viden - en forbindelse mellem forskning og undervisning?*, Københavns Universitet, Sociologisk Institut. lokaliseret på:

http://samf.ku.dk/pcs/pdf_filer/artikler/J_rgensen_og_Christensen_samlet.pdf/

Klibo, D. S., & Thastum, R. (2012). *Forskningsbaseret undervisning på sociologisk institut - erfaring, oplevelse og læringsudbytte*. Københavns Universitet, Sociologisk Institut. lokaliseret på:

http://samf.ku.dk/pcs/pdf_filer/artikler/Rasmus_David_med_bilag_og_forside.pdf/

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Launsø, L., Olsen, L., & Rieper, O. (2017). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (7 udg.). København: Munksgaard.

Levy, P., & Petrulis, R. (2011). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101. doi: 10.1080/03075079.2010.499166

McKenzie, J., & Egea, K. (2015). *Sustaining an institutional first year experience strategy: a distributed leadership approach*. præsenteret ved STARS, Students Transitions Achievement Retention & Success, Melbourne.

<http://www.unistars.org/papers/STARS2015/10C.pdf>

Ottosen, L. M., Goltermann, P., Jensen, P. E., Ottosen, L. M., Goltermann, P., & Jensen, P. E. (2014). Organization of BSc and MSc projects in project families

Proceedings of the 10th International CDIO Conference.

Rienecker, L. (2016). Distribueret pædagogisk ledelse på universiteter og videregående uddannelser. *DUN-nyt*, 77. lokaliseret på:
<http://createsend.com/t/y-692D5C91D0FD089D>

Stacey, R. (2003). Learning as an activity of interdependent people. *The Learning Organization*, 10(6), 325-331. doi: doi:10.1108/09696470310497159

Universiteter, D. (2015). Tal om danske universiteter. i P. D. Larsen (red.). København: Danske Universiteter.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. doi: 10.2307/2391875

Yin, R. (2014). *Case Study Research - Design and Methods* (5 udg.). USA: Sage Publications Ltd.