Informationskompetente studieledere

* Om sammenhænge mellem studielederes brug af videnskilder og deres ledelsestilgange

*Thomas Harboe, Camilla Østerberg Rump, Jette Hyldegård, Jesper Bruun*

## Abstrakt

Studieledelse er under pres fra styringstiltag, der kræver at studieledere i dag kan balancere kompetent mellem pædagogisk og administrativ ledelse. Artiklen ser nærmere på mulige træk ved denne udvikling igennem en undersøgelse af studielederes brug af viden og syn på studieledelse. På baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere på et større dansk universitet identificeres en mulig sammenhæng mellem studielederes brug af videnskilder og deres opfattelser af studieledelse. Analysens implikationer for praksis diskuteres, herunder for udvikling af studier og undervisning lokalt. Det konkluderes, at der er behov for at følge op på undersøgelsens resultater med en større undersøgelse.

## Introduktion

Studieledelse er i dag under pres fra styringstiltag og New Public Management (NPM) med øget fokus på udvikling, performancekontrol og -måling. Udviklingen kræver studieledere, der til stadighed kan balancere kompetent mellem pædagogisk og administrativ ledelse; og mellem det personlige, det lokale og det organisatoriske niveau på universitetet.

Dette billede bekræftes til fulde af faglitteraturen, både nationalt og internationalt (Christiansen, Harboe, Horst, Krogh. & Sarauw, 2013; Graversen, 2009; Harboe, 2013; 2015; Kallenberg, 2015; 2016; Kristensen, 2011; Mårtensson, Roxå, & Stensaker, 2014; Mårtensson & Roxå, 2016; Mårtensson, Roxå & Stensaker, 2015; Nørreklit & Raffnsøe-Møller, 2011; Wright & Ørberg, 2008). Kallenberg (2015) beskriver fx hvordan arbejdsbetingelserne for studieledere gennem de sidste 25 år har ændret sig gradvist, og dog samtidig ret dramatisk. Indtil 1990’erne blev studielederne opfattet som erfarne undervisere eller professorer, der så også samtidig var engageret i forefaldende administrativt arbejde. Siden årtusindskiftet er der sket et markant skift i fokus. Med NPMs indtog, er der i dag fokus på virksomhedsstrategier, budgetter, studerendes gennemførsel, frafald og fastholdelse samt en generel opmærksomhed på effektivitet.

Resultatet er, at forventningsniveauet til studieledernes viden, færdigheder og kompetencer er stærkt stigende, herunder ikke mindst inden for det, som det vi i denne artikel vil betegne som den informationskompetente studieleder. At være en informationskompetent studieleder kræver, at man ikke alene kender den organisation og faglighed, man indgår i, men også at man har et dybdegående kendskab til pædagogik og ledelse, samt ved hvordan man kan opsøge og bruge relevant materiale, fag- og forskningslitteratur. Hvad der er relevant information og viden er som regel determineret af den konkrete situation, problemstilling og opgave, men valget af én kilde frem for en anden er samtidig med til at ’farve’ opgaveløsningen. I den ene ende har vi ’anekdotisk viden’, som man som studieleder opnår ved tale med lokalmiljøet og ’lytte på vandrørene’. I den anden ende har vi den systematisk indsamlede viden i form af ’nøgletal’ eller mere forskningsbaseret viden om uddannelse og undervisning. Hver situation og opgave kræver et reflekteret valg af kilder, men også her er der i dag et pres udefra og en forventning om at studieledere i højere grad systematisk indhenter og anvender information samt selv i stigende grad bidrager med samme, fx i form af nøgletal.

Det er et åbent spørgsmål, om studielederne i dag mestrer denne komplekse opgave: at være informationskompetente ledere. To nylige rapporter peger på at dette ikke er tilfældet, og at det især halter med hensyn til det mere systematiske og standardiserede ledelsesgrundlag (Kvalitetsudvalget 2015; Rigsrevisionen, 2008).

Rigsrevisionens rapport fra 2008 tegnede et billede af en ad hoc-præget studieledelse uden helhedsorientering og uden systematisk brug af de udviklingsredskaber, der faktisk findes. Ifølge Rigsrevisionens rapport er fx undervisningsevalueringer tynget af meget lave svarprocenter, og de bliver ofte kun set og brugt af studienævnene. Studielederens og de enkelte underviseres opfølgning på studenterevalueringerne er mere sporadisk. Faktisk rapporterer en stor del af de adspurgte studieledere i undersøgelsen, at de ikke har systematisk kontakt med deres undervisere, og dermed heller ikke systematisk følger op på de studerendes evalueringer. Det er kun 60 % ud af de 200 studieledere, som besvarede Rigsrevisionens spørgeskema - og som ifølge Rigsrevisionen svarede til 90 % af studieledere for bachelor- og kandidatuddannelserne på universiteterne i 2007 - der har et halvårligt eller årligt møde med de interne undervisere, og kun 45 % har tilsvarende kontakt med de eksterne undervisere. Rapportens resultater får Rigsrevisionen til at efterlyse en mere helhedsorienteret og systematisk tilgang til både viden og ledelse ved universiteterne. Desuden anbefaler rapporten, at ”samle” ledelsesansvaret for bedre at kunne lede kvalitetssikringen af uddannelserne.

Syv år senere i 2015 finder man nogenlunde samme analyser i rapporten fra det ministerielle ”Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (herefter Kvalitetsudvalget). Blandt de mange anbefalinger til bedre kvalitet og relevans i uddannelsessystemet, var der også anbefalinger der direkte adresserede studielederne ved landets universiteter. Der er ifølge Kvalitetsudvalget behov for en langt mere systematisk og konsistent indsamling af ledelsesinformation på tværs af uddannelser og institutioner, hvis institutions- og studieledelser, studerende, ministerier og politikere skal kunne arbejde målrettet med uddannelsernes kvalitet og relevans. Det indebærer bl.a. flere standardiserede kvantitative opgørelser af generel og systematisk karakter. Ifølge Kvalitetsudvalget bør studielederne desuden tilføres et mere formelt beslutningsmandat.

Med dette udgangspunkt er vi interesseret i status for studieledernes informationskompetence i dag. Konkret ønsker vi at belyse følgende to spørgsmål:

1. Hvilke kilder bruger studieledere til at tilvejebringe viden om pædagogiske forhold (bredt forstået)?
2. Kan vi spore sammenhænge mellem hvordan studieledere bruger videnskilder om pædagogiske forhold og deres ledelsestilgange - og på den måde generere hypoteser om hvordan studieledere navigerer ledelsesmæssigt?

Hvor det første spørgsmål er umiddelbart klart og deskriptivt, er det andet spørgsmål af en mere eksplorativ karakter, som vi ikke forventer entydige svar på. Vi er her især ude efter hypoteser, der kan forklare, hvordan studieledelse forventeligt forandres som konsekvens af de gentagne efterlysninger af et mere systematisk og standardiseret ledelsesgrundlag.

## Metode

Artiklen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere på Københavns Universitet (herefter KU) samt studier af relevant faglitteratur. Især har Harboes (2013) ph.d.-afhandling om studieledelse informeret formuleringerne af spørgsmålene. Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i efteråret 2015. Spørgeskemaet bestod af 37 udsagn/variable om studieledelse. 19 spørgsmål omhandlede studieledernes opfattelse af deres organisatoriske forhold (Likert scale, 1-5), mens 18 spørgsmål omhandlede deres nuværende og fremtidige brug af kilder til viden (skala 0-4). Dertil kom en ved ikke/ikke relevant kategori. I tillæg var der 9 baggrundsspørgsmål.

Spørgeskemaet blev distribueret til i alt 86 respondenter på tværs af de seks fakulteter på KU. I alt 66 respondenter (alle fakulteter repræsenteret) besvarede skemaet, hvilket svarer til en svarprocent på 77%. Respondenterne er alle involveret i studieledelse ved KU, som dog er kendetegnet ved at være heterogent organiseret på tværs af fakulteter (se tabel 1). Skønt flertallet af respondenter har titlen studieledere, er der også et antal studienævnsformænd, uddannelsesrådsformænd og viceinstitutledere for undervisning blandt respondenterne. Fælles for dem alle gælder, at de er involveret i studieledelse i en eller anden form, og at de er uformelle ledere i den forstand, at de er uden direkte ledelsesansvar for (fastansat) personale, og kun i begrænset omfang ansvarlig for økonomi. De er dog ikke mere uformelle, end at de alle også spiller en særdeles central ledelsesrolle i universiteternes daglige drift og udvikling.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N=66 | SCIENCE | SUND | SAMF/JUR | HUM/TEO | I alt |
| *Erfaring som* | < 4 years | 13 | 11 | 3 | 6 | 33 |
| *studieleder* | > 4 years | 12 | 11 | 4 | 6 | 33 |
| *Normeret arb.-tid* | < 50 % | 20 | 16 | 2 | 4 | 42 |
| *til studieledelse* | > 50 % | 2 | 1 | 4 | 8 | 15 |
| *Studieleder for*  | 1-3 udd. | 24 | 20 | 6 | 1 | 51 |
| *antal uddannelser* | 4+ udd. | 1 | 2 | 1 | 11 | 15 |
| *Studieleder for*  | < 500 students | 19 | 17 | 2 | 0 | 38 |
| *antal studerende* | > 500 students | 6 | 5 | 5 | 12 | 28 |
| *Medlem af instituttets ledelse* | 3 | 2 | 5 | 9 | 19 |
| *Medlem af studienævn* | 5 | 18 | 7 | 7 | 37 |
| *Deltagelse i ledelsesudviklingsforløb (LUKU)* | 16 | 13 | 6 | 8 | 45 |
| *Deltaget i KU’s studielederforum eller lignende netværk* | 18 | 20 | 4 | 11 | 53 |
| *Respondenter i alt* | 25 | 22 | 7 | 12 | 66 |

Tabel 1. *Signalement af studieledelse på KU baseret på 9 baggrundsspørgsmål*

I tilknytning til den statistiske efterbehandling af data er der dels brugt ANOVA (ANalysis Of VAriance) og en efterfølgende Tukey-analyse til at identificere forskelle i studielederes brug af viden, dels er der foretaget en faktoranalyse for at spore sammenhænge i materialet. En ’faktor’ kan ses som en underliggende dimension af de data, vi har indsamlet. Hvis folk fx ofte svarer ens i en undersøgelse på spørgsmål om indkomst, uddannelse og beskæftigelse, så udgør det til sammen den latente underliggende dimension *socioøkonomisk status*. Faktoranalysen viser med andre ord distinkte ”klumper” af svar i vores datamateriale, hvor respondenterne har svaret ens. Hver respondent kan vel at mærke godt score højt på flere faktorer, og derfor er der ikke tale om en inddeling af respondenterne i typer, men derimod snarere i forskellige tilgange, som deltagerne kan bruge afhængig af konteksten.

**Teoretisk ramme**

Til brug for design af spørgeskema samt den efterfølgende dataanalyse har vi udviklet en teoretisk ramme (figur 1), hvorunder vi har indplaceret de undersøgte videnskilder alt efter deres karakteristika i henhold til to akser: *Ad hoc ↔ Systematisk* hhv. *Erfaringsbaseret ↔ Forskningsbaseret.* Hermed får vi tre kombinationspar:
*ad hoc – erfaringsbaseret* (anekdotisk); *erfaringsbaseret – systematisk* (administrativ); *systematisk – forskningsbaseret* (forskning). Kombinationsparret *forskningsbaseret-ad hoc* er ikke anvendt, da vi betragter den som ikke eksisterende.



Forskning

Uformel/anekdotisk

Administrativ

Figur 1. Ni videnskilder fordelt på to dimensioner

I figur 1 er de ni videnskilder, som vi eksaminerer i spørgeskemaet, placeret i den teoretiske ramme. De ni videnskilder er:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Erfaringsbaseret – Ad hocUformel/anekdotisk | Erfaringsbaseret – systematisk*Administrativ* | Forskningsbaseret – systematisk*Forskning* |
| 1. Tæt kontakt til underviserne
2. Tæt kontakt til studerende
 | 1. Undervisningsevalueringer
2. Uddannelsesevalueringer, akkrediteringer, o. lign.
3. Studiestatistikker, studieadm. noter o. lign.
4. Ministerielle rapporter, høringer o.lign.
5. Eksterne konsulentrapporter
 | 1. Universitetspædagogisk forskning
2. Universitetspædagogiske kurser, konferencer, og lign
 |

Den præcise placering af videnskilderne bygger på vores kvalificerede skøn og kan altså diskuteres. Man skal dog være opmærksom på, at den eksakte afstand mellem kilderne ikke er afgørende og at vi taler om et vis fællespræg mellem videnskilderne snarere end om de enkelte kilder. Vi opererer således med en hypotese om, at kilderne 1 og 2 har et fællespræg ved at være uformelle og anekdoktiske; at kilderne 3, 4, 5 og 6 har et fællespræg ved at være administrative; samt at kilderne 7, 8 og 9 har et fællespræg ved at være forskning eller i det mindste forskningsbaserede.

**Resultater**

I den følgende gennemgås resultatet af spørgeskemaundersøgelsen.

## *Resultat 1: Ifølge studielederne selv er ad hoc-kilder til viden om pædagogiske forhold (bredt forstået) signifikant mest anvendt*

Figur 2 viser, hvordan de adspurgte studieledere ifølge dem selv bruger forskellige kilder til viden om pædagogiske forhold. Det overordnede spørgsmål var: ”I hvor høj grad bygger din nuværende viden om pædagogiske forhold på følgende kilder?” Tallene 1-9 i den hvide cirkel henviser til typen af videnskilde, jf. figur 1 ovenfor, og tallene i den grå ellipsecirkel viser den gennemsnitlige score i intervallet 0-4, hvor 4 udtrykker ”I meget høj grad” og 0 udtrykker ”Slet ikke”.

ANOVA viser, at studielederne bruger uformelle og anekdotiske videnskilder i signifikant højere grad (p < 0,05) end de bruger administrative eller forskningsbaserede kilder til viden. Vores umiddelbare tolkning af dette resultat er, at det isoleret set er en bekræftelse af det manglende systematiske ledelsesgrundlag, som både Rigsrevisionen (2008) og Kvalitetsudvalget (2015) fandt og kritiserede ved danske universiteter.

Forskning

Forskningsbaseret

Erfaringsbaseret

Systematisk

Ad hoc

Uformel/anekdotisk

Administrativ

Figur 2. *Brug af kilder til viden om pædagogiske forhold*

Desuden er det påfaldende, at studiestatistikker, studieadministrative sagsnotater, ministerielle rapporter, akkrediteringer m.m. scorer så lavt set i lyset af hvor meget der i dag tales om New Public Management i den offentlige sektor generelt.

Selve det, at studielederne ifølge dem selv bruger situerede og uformelle videnskilder kan dog skyldes mindst tre forhold: (1) At studielederne har en præference for denne type viden, (2) at studielederne bruger meget tid på sagsbehandling og dermed har let adgang til tæt dialog med studerende og undervisere og/eller (3) at de får meget administrativ data, men at de ikke mener at det siger særligt meget om pædagogiske forhold.

## *Resultat 2: Der kan spores en sammenhæng mellem studieledernes brug af videnskilder og deres opfattelse af studieledelse/organisatorisk adfærd*

Spørgsmål to i vores problemformulering vedrørende hvorvidt vi kan spore sammenhænge mellem hvordan studieledere ifølge dem selv tilgår viden om pædagogiske forhold og deres ledelsestilgange er som nævnt af mere eksplorativ og hypotesegenererende karakter. Vi har i denne forbindelse benyttet os af en faktoranalyse og herigennem identificeret fem faktorer, hvoraf de tre i høj grad er kendetegnet ved brug af videnskilder. De sidste to faktorer er karakteriseret ved andre organisatoriske vilkår og behandles andetsteds (Harboe et al., 2017).

Figur 3 præsenterer studieledernes brug af videnskilder i relation til de tre tilgange, som faktoranalyserne har udpeget. Det første, der er værd at bemærke, er at de tre faktorer i vid udstrækning bekræfter vores teoretiske model (figur 1). Bortset fra kilde 3: ’Studenterevalueringer’, som indgår i både faktor 1 og faktor 2, afspejler de tre faktorer vores teoretiske indplacering af videnskilderne. Nedenfor gennemgås de tre faktorer hver for sig.

Hver faktor består af et antal videnskilder (som anført i figur 1), samt et antal spørgsmål der refererer til studieledernes oplevelse af deres organisatoriske forhold.

Tilgang 3

systematisk

Erfaringsbaseret

Ad hoc

Forskningsbaseret



Tilgang 1

Tilgang 2

Figur 3. *Tre tilgange til brug af viden*

*Tilgang 1: Traditionel kollegial studieledelse*De studieledere, der i høj grad bruger uformel eller anekdotisk viden, scorer samtidigt højt på følgende to udsagn om deres organisatoriske forhold: ”Det er vigtigt for mig at undervise eller vejlede studerende for at have føling med de studerende” og ”Jeg opfatter studienævnenes arbejde som et vigtigt demokratisk element i universitetets ledelsesstruktur”.

Vores tolkning af denne tilgang til studieledelse er kendetegnet ved, at man prioriterer samtaler med den lokale organisation, og ser kontakten med studerende og kolleger som vigtig. Vi vurderer at denne tilgang ligner den der bl.a. er beskrevet af Dopson og McNay (1996), som beskriver traditionelle kollegiale faglige ledere, hvor ledelse er baseret på idéen om en ”organization of consent”, hvor medarbejderne forventer at blive inddraget i beslutninger, hvor beslutnings­processer er udpræget bottom-up, og hvor lederne følgelig har en præference for at praktisere ledelse gennem ”management by walking about, sensing views and generating consensus and compromise”.

*Tilgang 2: Bureaukratisk studieledelse*
De studieledere, der ifølge dem selv i høj grad bruger administrative data, scorer samtidigt *højt* på udsagnet: ”Jeg vurderer, at studieledelsesarbejdet kan være godt for min karriere fremover”. Samtidigt scorer de *lavt* på udsagnet: ”Det er tydeligt for mig, at der er stor forskel på hvordan studieledelse på KU er organiseret”.

Vores tolkning er, at dette er studieledelse i den bureaukratiske organisation. Bemærk, at ordet bureaukrati skal her opfattes som en neutral deskriptor. Der er både fordele og ulemper ved bureaukratiet. Som Birnbaum (1988) anfører: ”The word bureaucracy is so burdened by connotations of rigidity, waste, and lack of human concern that merely mentioning it in the context of [university] life almost always provokes responses ranging from helpless shrugs to cries of outrage […]. [W]e will consider ‘bureaucracy’ to refer to ‘the type of organization designed to accomplish large-scale administrative tasks by systematically coordinating the work of many individuals’ (Blau, 1956). Bureaucratic structures are established to efficiently relate organizational programs to the achievement of specified goals. When behavior is standardized, the activities and processes of organizations are made more predictable, so the organization can become more efficient and effective.”

Vores data angiver at studielederne inden for denne tilgang dels er optaget af en ledelseskarriere og dels ikke mener at der er stor forskel på hvordan studieledelse på KU er organiseret. Sidstnævnte selvom der faktisk er stor forskel på hvordan studieledelse er organiseret på KU, jfr. tabel 1. Når studielederne trods dette ikke kan få øje på forskellene, kan det skyldes (mindst) to forhold: (1) De ser deres primære funktion som en lokal ledelsesfunktion i tilknytning til deres eget instituts/fakultets studieadministration, og har derfor kun begrænset kontakt med studieledere uden for eget institut/fakultet eller (2) de deltager i administrative opgaver både på og uden for eget fakultet (KUs centrale studieadministration), hvor de administrative procedurer netop er kendetegnet ved at være standardiserede og ens på tværs af fakulteter. Det er de mere fagligt ledelsesmæssige opgaver, der er forskellige, så som arbejdsopgaver ift. underviserne (’bemanding’ af kurser, etc.). Samtidig indebærer tilgangen som nævnt at studieledelse ses som et springbræt til en videre karriere – måske fordi man trives i det administrative system? Og måske fordi ledelsesfunktionen er mere tydelige/veldefineret her?

*Tilgang 3: Scholarship of educational leadership (SoEL)*De studieledere, der har en præference for forskningsbaseret viden, scorer samtidig højt på udsagnet: ”Jeg oplever, at viden om pædagogiske forhold kvalificerer mit studieledelsesarbejde”.

Vores tolkning er, at dette er en faglig funderet ledelsestilgang, hvorunder også læring og pædagogik indgår som en central del. I faglitteraturen tales der om “Scholarship of Teaching and Learning” (SoTL) (Boyer, 1990; Hubball, Pearson & Clarke 2013; Saroyan & Trigwell 2015). Selve tanken bag scholar-tilgangen handler om at man tilgår sin undervisning med samme omhyggelighed, integritet, skepticisme, intellektuelle ydmyghed og ønske om blive klogere, som man tilgår sin forskning (scholarly). I naturlig forlængelse heraf er opstået Scholarship of Educational Leadership (SoEL). SoTL, og SoEL, handler ikke nødvendigvis om, at universitetsforskere generelt skal skrive fagfællebedømte artikler inden for universitetspædagogik, men det indebærer, at man bygger videre på eksisterende viden og måske vigtigst af alt, at man fremlægger sine tanker og resultater for sine fagfæller og diskuterer det med dem.

Det forhold at denne tilgang faktisk findes blandt studielederne i vores undersøgelse er i sig selv interessant, fordi det formentligt er nyt inden for studieledelse. Det bør også være en kilde til fornyede refleksioner om hvordan ledelsestræningen af studielederne skal konstrueres. Og medhensyn til dette viser vores statistiske analyse, at studieledere, der har deltaget i universitetets ledelsesudviklingsforløb for studieledere, oplever sig signifikant mindre isolerede og pressede end de, der ikke har deltaget i forløbet.

Samlet set peger vores faktoranalyse på, at studieledernes valg af forskellige typer kilder til løsning af daglige studieledelsesopgaver kan ses som en refleksion af deres foretrukne ledelsestilgang i specifikke problemsituationer. Ledelsestilgange og brug af videnskilder hænger altså sammen. Hvis der rykkes ved det ene, rykkes der ved det andet. Faktorerne er dog vel at mærke ledelsestilgange og ikke studieledertyper, så en studieleder kan godt være bureaukratisk leder i en situation og traditionel leder i en anden.

## Diskussion

Umiddelbart synes der at være en indre logik i de hver af de tre faktorer, som vi har identificeret i denne artikel. Det synes fx plausibelt, at studieledere, der vægter tæt dialog med studerende, også vægter at have undervisning samt studienævnsarbejde for at have ”føling” med de studerende. Det er en *management by walking about*, hvor kommunikation og personlige relationer vægtes. Tilsvarende plausibelt er det fx, at de studieledere, der er hjemmevante med administrative videnskilder, også er de studieledere, der bedst kan se sig selv i en ledelseskarriere. Vi kunne her finde de studieledere, der er på vej til at blive ”ledere med stort L”. Samlet set synes de tre faktorer hver for sig at være både identificerbare og underbygget af faglitteraturen.

Men spørgsmålet er, hvordan det indbyrdes forhold fungerer mellem de identificerede tre faktorer. Vi kan konstatere, at alle tre faktorer praktiseres side om side, ikke blot inden for samme organisation, men ovenikøbet af samme ledelsesfunktion (studieleder). Men er det et samspil uden gnidninger? Harboe (2015) argumenterer, at der er tale om konkurrerende ledelsestilgange:

”Der er lang vej fra de kollegiale studieledere, der dagligt løber spidsrod mellem studerende, undervisere/forskere, studienævn, institutleder, fakultetsledelse og studie-administration i et forsøg på at få de mange ender til at mødes til den form for stærke super-studieledere, som de seneste universitetsreformer lægger op til, hvor det handler om, at studielederne skal tænke langsigtet og i helheder, og hvor midlet til at nå dette er at gøre studieledelsen mere hierarkisk veldefineret og studielederne mere professionelle og strategisk tænkende. Normalt vil man også opfatte traditionel kollegial ledelsestilgang og NPM-inspireret virksomhedspræget ledelsestilgang som hinandens modsætninger, hvor førstnævnte er mere forhandlende og bottom-up af natur og sidstnævnte er mere strategisk og top-down af natur. Det er svært at forestille sig kombinationer eller overlap mellem disse.” (Harboe, 2015)

Hvis dette er tilfældet, hvad siger det om studieledelse som ledelsesfunktion, at to - og muligvis tre hvis man inkluderer Scholarship of educational leadership (SoEL) *-*  potentielt modsatrettede ledelsestilgange praktiseres side om side og af samme studieledere?

Kallenbergs (2016 ) analyser af ’third space professionals’ kan bringe os nærmere en forståelse af dette. Med afsæt i Hanssons (2001) ’interacting spheres model’ (figur 1) argumenterer Kallenberg for studielederen som en ny ’third space professional’, hvis opgave det er at navigere og koordinere kompetent mellem administrator-zonen og underviser-zonen på universitetet. Hvor administrator-zonen primært er drevet af formelle strukturer med fokus på strategi, kontrol og administrative processer, er underviser-zonen drevet af operationelle og mere uformelle processer knyttet til undervisning (og forskning) med fokus på kvalitet og autonomi. Begge zoner har deres mål, rationaler og interesserer, som til tider kan være svære at forene (’the contested zone’). Studielederen er situeret helt centralt i dette spændingsfelt, hvor han/hun i kraft af sin viden og indsigt om både administrative og pædagogiske forhold i organisationen kan spille en unik rolle som den, der både kan samle og forandre. Information og viden er således helt afgørende for studieledere, som ifølge Kallenberg (2015, s. 21) udgør ”…an important link in the information flow of large organizations”.



Figur 1. *Interacting spheres model (Hansson, 2001)*

Det er med andre ord en væsentlig del af studieledernes ledelsesfunktion at være ”go-between”- ledere, dvs. at være ledere der forbinder meget forskellige dele af samme organisation, både horisontalt og vertikalt. Konsekvensen er at man som studieleder dagligt løber ind i problemkomplekser, der forudsætter en systematisk tilgang til viden samt færdigheder i at kunne omsætte denne viden til praksis – med andre ord: Informationskompetence. Ofte kræves der brug af mange forskellige kilder. Nogle kilder er af kvantitativ art, hvor svaret ofte vil kunne findes i den ledelsesinformation, der oparbejdes i universiteternes administration; nogle svar kan findes i forskningslitteraturen, mens andre svar igen skal findes ved at tale med studerende, undervisere eller andre studieledere. Det kræver derfor meget forskelligartede tilgange at indhente den relevante eller nødvendige information og viden.

Studieledernes placering i ’the contested zone’ mellem administration og pædagogik/forskning kan forklare, hvorfor studielederne tilsyneladende praktiserer forskelligartede (og muligvis modsatrettede) ledelsestilgange side om side.

Samtidigt er selve koblingen mellem videnskilder og ledelsestilgange interessant, fordi viden om dette link kan blandt andet hjælpe med at fokusere ledelsestræningen af studieledere mod et mål om at udvikle informationskompetente studieledere. Informationskompetence bliver en nøglekompetence når man arbejder i ”the contested zone”.

**Konklusion**Denne undersøgelse af studielederes tilgang til viden og studieledelse bygger på en generel observation af, at studieledelse er i bevægelse ved danske universiteter. Ambitionen har været at opnå en større forståelse af hvad der driver studieledelse i dag, herunder hvorvidt der kan spores tegn på mekanismerne bag udviklingen og dens mulige konsekvenser. Vi finder i vores faktoranalyse stærke indicer for, at ledelsestilgange er tæt linket til præferencer for videnskilder. Når fx kvalitet i uddannelse kommer til at handle om sammenlignelighed og indikatorer – mere end om studerendes oplevelser af læring eller undervisernes vurdering af undervisning - drejes studieledelsens fokus naturligt mod bureaukratiske ledelsestilgange, såsom styring, kontrol og målbare resultater.

Vi vurderer, at den interne validitet i denne konklusion er høj. Svarprocenten for spørgeskemaet er relativ høj, hvilket i sig selv betyder at vi står på solid grund. Samtidigt bekræfter faktoranalysen klart, at den teoretiske ramme (figur 1), der blev udviklet før faktoranalysens resultater, kan bruges til at beskrive forskellige ledelsesparadigmer inden for studieledelse. Sidst men ikke mindst er resultaterne i denne undersøgelse i samklang med faglitteraturen. De tre faktorer passer hver for sig fint med de ledelsestilgange, der her beskrives.

Undersøgelsen er imidlertid også præget af, at der er tale om et relativt lille datamateriale. Undersøgelsen er kun er gennemført på et enkelt universitet, hvilket gør resultaterne sårbare for lokale bias. Samtidigt er tolkningen af enkelte spørgsmål ikke helt så præcise, som vi kunne have ønsket, trods omhyggelige pilot-test af både spørgeskema og analyseramme. En større undersøgelse vil kunne imødegå nogle af disse forbehold.

**Perspektivering**

Lad os afslutningsvist vende tilbage til anbefalingen fra Kvalitetsudvalget (2015) om, at der er behov for en langt mere systematisk og konsistent indsamling af ledelsesinformation på tværs af uddannelser og institutioner, hvis institutions-ledelser, studieledelser, studerende, ministerier og politikere skal kunne arbejde målrettet med uddannelsernes kvalitet og relevans. Heri ligger flere ting. For det første en anbefaling af at både indsamle og bruge mere af de kilder til viden, vi har kaldt administrative data, og som kalder på bureaukratisk ledelse, og for det andet kædes disse data sammen spørgsmålene om kvalitet og relevans: Hvis der skal mere kvalitet og relevans i uddannelserne, skal der bruges flere administrative data.

Det er klart, at studieledere bør inddrage relevant viden i beslutninger vedrørende kvaliteten af vores uddannelser. Det er også klart, at den viden, studielederne får ved at ”lytte på vandrørene” er vigtig, og kontakten til de studerende og underviserne er ligeså. Denne form for viden er omvendt ofte af anekdotisk karakter og kan derfor sjældent stå alene, når der skal tages beslutning i en sag. Set i dette lys er anbefalingerne om at sikre et mere systematisk og standardiseret ledelsesgrundlag fornuftige.

Men der er også et dybere og mere politisk perspektiv i dette, og det har at gøre med potentielle implikationer overfor hvordan kvalitet i undervisningen opfattes når man arbejder med hhv. den situerede og/eller den standardiserede og målbare tilgang.

At dette er komplekst og ikke helt uproblematisk kan illustreres med dette citat fra en deltagercase i KU´s studieledelseskursus:

”Hvad er kvalitet? Uddannelsen jeg er studieleder for står til at blive akkrediteret i forbindelse med turnusakkreditering. Det at prøve at måle kvalitet i uddannelsen på basis af tal om beskæftigelse, gennemførselsprocenter, optagelse, VIP/DVIP ratios, kompetence matrices osv. er en meget frustrerende øvelse, når man ikke kan genkende nogen logik i galskaben, for at sige det mildt. Der er grundlæggende antagelser i hele processen, som jeg personligt ikke mener, er rigtige eller passende”. (Deltagercase fra et ledelsesudviklingsforløb på KU, LUKU 2015/2016).

Frustrationen er til at få øje på i denne case, og årsagen skal formentlig findes i et mis-match mellem et lokalt og praksisnært kvalitetsbegreb på den ene side og et mere generaliserbart og policy-præget kvalitetsbegreb på den anden side. En modstilling der ikke er ukendt i faglitteraturen. Fx. konkluderer Mårtensson, Roxå, og Stensaker (2014), at institutionelle kvalitetssikringssystemer ikke skaber den tilstræbte udvikling, men tværtimod skaber en uheldig modstilling mellem formelle regler og rutiner på den ene side og daglig praksis omkring undervisning og læring på den anden side.

Man kan argumentere, at begge kvalitetsbegreber har hver deres funktion og målgruppe, og at de derfor i en vis udstrækning kan virke samtidigt (ligesom studielederne praktiserer forskelligartede og til tider modsatrettede ledelsestilgange side om side). Ovennævnte case viser dog med tydelighed, hvordan et policydrevet kvalitetsbegreb i stigende grad dominerer studieledernes hverdag, mens det mere lokale og praksisnære kvalitetsbegreb er under pres.

Vi tænker på denne baggrund, at en større undersøgelse af informationskompetente studieledere med fordel kan inkludere spørgsmål om hvordan de forskellige ledelsestilgange opfatter kvalitet, herunder om en bevægelse mod mere systematisk og standardiseret ledelsesgrundlag, potentielt også rykker kvalitetsbegrebet væk fra et lokalt og praksisnært kvalitetsbegreb og i retningen mod et mere generaliserbart og policy-drevet kvalitetsbegreb. Foreløbigt er dette dog blot en hypotese.

## Litteratur

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship revisited: Priorities in the professoriate*.

Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass

Christiansen, N. F. V.; Harboe, T.; Horst, S., Krogh, L. & Sarauw, L. L. (2013). Udviklingstenderser i universitetets rolle. I Rienecker, L.; Jørgensen, P. S.; Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Dopson, S. & McNay, I. (1996). Organizational Culture. I D. Warner og D. Payfreyman (red.): *Higher Educational Management - The Key Elements* (s. 16- 32). Buckingham: Open University Press.

Graversen, E. (red.) (2009). *Universitetsledelse*. DJØF forlag

Hanson, E. M. (2001). *Educational administration and organizational behaviour* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Harboe, T. (2013). Subtil ledelse i en ny og mere insisterende form. Et kvalitativt studie af studieledere ved danske universiteter. *Syddansk Universitet* (Ph.D.-afhandling)

Harboe, T. (2015). Danske studieledere står ved en kritisk skillevej. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (s.22-33)

Harboe, T.; Rump, C. Østerberg; Hyldegård, J & Bruun, J. (2016). *Tracing a hidden management reform within academic middle management?* The Association for the Study of Higher Education (ASHE), 41st Annual ASHE Conference, Ohio, USA (conference paper)

Hubball, H. & Edwards-Henry, A. (2011). International collaboration to align institutional teaching development, learning-centred curricula, and the scholarship of curriculum and pedagogy in higher education. *Caribbean Teaching Scholar,* 1(1), 35-47.

Hubball, H.; Pearson M. L. & Clarke, A. (2013). SoTL Inquiry in Broader Curricular and Institutional Contexts: Theoretical Underpinnings and Emerging Trends. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 1*(1), 41-57.

Kallenberg, T. (2007). Strategic innovation in HE: The roles of academic middle managers. Tertiary Education Management, 13(1), 19-33.

Kallenberg, A.J. (2015). Academic Middle Managers shaping the landscape between policy and practice. I Pritchard R.; Klumpp, M., & Teichler, U. (red.): *Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled*?. Rotterdam: Sense Publishers.

Kallenberg, T. (2016). Interacting spheres revisited – academics and administrators between dualism and cooperation. I: Pritchard, R.M.O.; Pausits, A., & Williams, J. (red.): *Positioning Higher Education Institutions: From here to there*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kristensen, J. E.; Nørreklit H., & Raffnsøe-Møller, M. (2011). *University performance Management – A Silent Managerial Revolution of Danish Universities*. København: DJØF Publishing

Mårtensson, K.; Roxå, T. & Stensaker, B. (2014). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education, 39*(4), pp. 534-545, DOI: 10.1080/03075079.2012.709493

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

Rigsrevisionen (2008): *Beretning til Statsrevisorerne om sikring og udvikling af kvaliteten af universitetsuddannelserne*. Hentet fra: http://www.rigsrevisionen.dk/media/1838693/11-2007.pdf

Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers’ professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation 46*, 92–101

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015). *Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. Hentet fra: http://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf

Wright, S. & Ørberg, J.W. (2008). Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance. *Learning and Teaching I*(1), 27–57.