



# Studieprogramledelse – et spørsmål om organisering?

## Educational leadership – a matter of organisation?

**Bjørn Stensaker**

Professor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo  
[bjorn.stensaker@iped.uio.no](mailto:bjorn.stensaker@iped.uio.no)

**Mari Elken**

Forsker II, stedfortredende forskningsleder, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU  
[mari.elken@nifu.no](mailto:mari.elken@nifu.no)

**Peter Maassen**

Professor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo  
[peter.maassen@iped.uio.no](mailto:peter.maassen@iped.uio.no)

### SAMMENDRAG

Utdanningsledelse har blitt fremmet som et viktig tiltak for å øke kvalitet i norsk høyere utdanning, men det har vært relativt begrenset kunnskap om hva utdanningsledelse på studieprogramnivå består av. Studieprogramledere har en viktig funksjon i koordineringen av det faglige arbeidet i studieprogrammene, de er koblingspunktet mellom pedagogisk arbeid i studieprogrammene og den organisatoriske konteksten studieprogrammene opererer innenfor. Artikkelen bruker data fra et spørreskjema blant norske studieprogramledere (N=551) ved 33 læresteder som ble gjennomført i 2016. Denne artikkelen ser på relasjonen mellom organisatoriske strukturer og rutiner og hvordan studieprogramledelse utøves. Artikkelen ser på lederrollens formalisering og forankring, ansvarsområder, samt måten kvalitetsarbeid samordnes på. En sentral konklusjon i artikkelen er at fordelingen av administrativt og faglig ansvar skaper flere spenninger for studieprogramledernes hverdag. I konklusjonen argumenteres det for at studieprogramledelse er en aktivitet rammet inn av en rekke administrative krav, forventninger og rutiner. For å sikre at studieprogramledere faktisk kan utøve sin lederrolle må derfor institusjonene kritisk vurdere hvordan utvikling av studieprogrammets drift organiseres.

### Nøkkelord

studieprogram, utdanningsledelse, organisering, høyere utdanning

## ABSTRACT

Educational leadership has been promoted as an important means to enhance quality in Norwegian higher education. Yet, there is limited insights into what educational leadership on study programme level entails. Study program leaders have an important role in coordinating the academic work in the study programmes where they are a connection point between pedagogical work and the organizational context in which study programmes operate in. The article builds on data from a questionnaire among Norwegian study programme leaders (N 551), carried out in 2016 at 33 higher education institutions. The article examines the relation between organizational structures and routines and how study programme leadership is enacted. The article examines the level of formalization of leadership roles, distribution of authority and how quality work is coordinated. A key conclusion from the article is that the distribution of academic and administrative authority creates a number of tensions for study programme leaders work. In the conclusion, it is argued that study programme leadership is embedded in a context of administrative demands, expectations and routines. To assure that study programme leaders can in fact exercise their leadership capacity, institutions need to critically examine the organization of the development and maintenance of study programmes.

## Keywords

study programme, study programme leadership, organisation, higher education

## INTRODUKSJON

Koplingen mellom kvalitet og ledelse blir gjerne fremhevet som svært viktig i politiske initiativ knyttet til høyere utdanning (se for eksempel St.meld. 16, 2016-2017). Generelt sett har da også ledelse stått sentralt i en rekke reforminitiativ i Europa de siste tiårene (Maassen & Stensaker, 2011). Selv om man kan se at det eksisterer stor variasjon mellom land og institusjoner når det gjelder hvordan offentlige reformer utformes og implementeres (Muselin, 2006), er typiske trekk gjerne at ledelse får en større rolle fordi man har i) redusert antallet beslutningsorgan, ii) slått sammen mindre enheter til større organisatoriske strukturer, og iii) delegert ansvar internt ved lærestedene. Mange av disse trekkene er også gjenkjennbare utenfor høyere utdanning, og er typiske kjennetegn ved mange reformer i offentlig sektor (Christensen & Lægred, 2002; Ramirez, 2006).

Mye av den forskningsmessige oppmerksomheten har imidlertid vært rettet mot det øverste beslutningsnivået ved universiteter og høyskoler – til den institusjonelle ledelse (rektorer) og dekanivået (Amaral, Jones & Karseth, 2002; Maassen, 2009; Toma, 2010; Stensaker & Vabø, 2013). Empirisk sett har vi mindre kunnskap om hvordan reformer som har vært iverksatt spilles ut på grunnivået ved lærestedene. Det siste aspektet er spesielt interessant i Norge – et land hvor man tidligere har observert relativt svake tradisjoner for akademisk ledelse (Larsen, 2003; Bleiklie, 2005; Møthe, Ballangrud & Stensaker, 2015). Grunnivået er også interessant fordi man her kan identifisere flere nye og distinkte lederroller dukke opp – både knyttet til forsknings- og utdanningsledelse (Askling & Stensaker, 2002). Disse lederrollene er etablert i en organisatorisk kontekst som på mange måter kan sies å være mer utfordrende enn før. Selv om man organisatorisk kan se tendenser til en sterkere hierarkisk styringslinje, til tydeligere mandater og et definert ansvar som er gitt ledelsen, kan man nemlig også se tendenser til en sterkere organisatorisk spesialisering ved

lærestedene, en sterkere formalisering og en sterkere profesjonalisering av ulike funksjoner innen økonomi, personalpolitikk, kvalitetssikring, og lignende, noe som innebærer en utfordring når det gjelder koordinering og samordning av de mange saks- og beslutningsprosesser som skjer parallelt.

Denne kompleksiteten kan også sies å være et fremtredende trekk ved hvordan studieprogrammer er organisert i norsk høyere utdanning (Solbrekke & Stensaker, 2016). Studieprogrammer har for eksempel en tydelig juridisk dimensjon ved at studentene har krav på forutsigbarhet og rettsikkerhet knyttet til opptak og gjennomføring av sine studier. Studieprogrammer innebærer også mange administrative oppgaver knyttet til selve driften av programmet. Personalpolitikk er selvsagt også en viktig dimensjon da mange vitenskapelige ansatte som regel må samarbeide for å designe og gjennomføre undervisningen, og ethvert studieprogram har som regel økonomiske rammer som setter begrensninger på hvilke aktiviteter som kan gjennomføres. Samtidig er dagens studieprogrammer styrt av en rekke nasjonale føringer knyttet til spesifisering av læringsutbytte, at man skal ha et kvalitetssikringssystem for driften av programmet, og at studentene har en lovbestemt rett til å gi tilbakemeldinger på undervisning gjennom evalueringer (St.meld. nr. 16, 2016-2017). Mange av de initiativ og tiltak som er nevnt over, er direkte og indirekte ment å styrke kvaliteten på norsk høyere utdanning. Samtidig er det en velkjent observasjon fra endringsprosesser i høyere utdanning at strukturelle endringer ikke nødvendigvis har de praktiske konsekvenser de var ment å ha (Birnbbaum, 1992; Bryman, 2007).

I denne artikkelen ser vi nærmere på relasjonen mellom ulike organisatoriske strukturer og rutiner og hvordan studieprogramledelse utøves på grunnivå i norsk høyere utdanning. Studieprogramledere har en viktig funksjon i koordineringen av det faglige arbeidet i studieprogrammene som koblingspunkt mellom pedagogisk arbeid i studieprogrammene og den organisatoriske konteksten de opererer innenfor. På den måten kan de både skape og begrense mulighetene for å jobbe systematisk med studiekvalitet, herunder å utvikle studentsentrerte undervisnings- og læringsformer. Med utgangspunkt i en større spørreundersøkelse rettet mot studieprogramledere ved en rekke norske læresteder og kvalitative intervjuer med et utvalg studieprogramledere, ønsker vi å kaste lys over arbeidsbetingelsene for studieprogramledere ved norske universiteter og høyskoler gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er lederrollen formalisert og forankret på studieprogramnivå?
- Hvilke ansvarsområder og oppgaver har studieprogramledere?
- Hvordan samordnes kvalitetsarbeidet – sett fra studieprogramlederens ståsted?

Artikkelen presenterer i det neste avsnittet et teoretisk rammeverk som vektlegger hvordan strukturer og rammer rundt studieprogramledelse både kan influeres av historiske trekk i sektoren og av nye og mer standardiserte regler og forventninger. De tre spørsmålene utforskes deretter empirisk før vi avslutter med noen refleksjoner omkring betingelsene for studieprogramledelse i en norsk kontekst.

## ANALYTISK RAMMEVERK

Ledelse og organisering er tett sammenvevd, men koplingene mellom disse begrepene representerer gjerne ulike perspektiver. Mens enkelte hevder at organisasjonsstrukturer utgjør et viktig redskap for ledelse i akademien (Middlehurst, 1993), er andre av den oppfatning at organisasjonsstrukturene kan styre hvordan ledelse utøves (Cohen & March, 1974; Minzberg, 2009). Det eksisterer også ulike perspektiver for hvordan vi kan forstå lederutøvelsen. Mens enkelte gjerne fremhever viktigheten av ledelse for strategisk utvikling av organisasjonen (Keller, 2001), er andre mer opptatt av ledelsens rolle i å få hjulene til å gå rundt i det daglige og om å forhandle mellom de mange ulike interesser som eksisterer i akademien (Baldrige, 1971; De Boer & Stensaker, 2007; Alvesson & Spicer, 2012).

Hvordan disse prosessene spilles ut kan selvfølgelig betinges av spesifikke tradisjoner og kjennetegn ved ulike læresteder, og i hvilken grad de endres som en følge av mer generelle reformer i sektoren. To perspektiver kan her anvendes. Et perspektiv som vektlegger at historie og tradisjoner ofte betyr mer enn reformer, og et perspektiv som vektlegger at reformer faktisk har endringskraft i sektoren.

I Norge har man historisk sett hatt et såkalt binært system i høyere utdanning med et formelt skille mellom universiteter og høyskoler (Kyvik, 2009). Dette skillet har over tid gradvis blitt forsøkt nedbygd, ikke minst synliggjort gjennom at flere tidligere høyskoler er blitt universiteter siden 2005. Denne prosessen – av enkelte benevnt som «academic drift» (Kyvik, 2009) – er i stor grad en politisk ønsket endring, gjerne begrunnet med at universitetsstatus gir større muligheter til å kople forskning og utdanning, og at studentene har flere faglige valgmuligheter, og gir et kvalitetsløft gjennom kompetanseheving hos vitenskapelig ansatte som universitetsstatus gjerne bidrar til (St.meld. 16, 2016–2017).

Sett i et organisasjons- og ledelsesperspektiv er imidlertid endringen fra å være en høyskole til å bli et universitet også interessant hvis tidligere høyskoler adopterer organisasjons- og ledelsesformer som mer etablerte universiteter gjerne er kjennetegnet av. Ofte er etablerte universiteter kjennetegnet av stor faglig frihet på grunnnivå – noe som er koplet til en rekke kollegiale beslutningsprosesser og en sterk disiplinær identitet (Becher & Trowler, 2001). Formelle organisasjonsstrukturer har ved disse universitetene hatt mindre betydning fordi uformelle beslutningsprosesser og tradisjoner for medbestemmelse og individuell autonomi har stått sterkt (Wildavsky, 1992; Larsen, 2003; Gibbs, Knapper & Piccinin, 2009). Motsatt har tidligere høyskoler gjerne vært kjennetegnet av mer hierarkiske styringsformer og et mindre innslag av kollegial styring, ikke minst fordi disse høyskolene også har et stort innslag av profesjonsutdanninger og lange tradisjoner for statlig styring (Kyvik, 2009). Formelle organisasjonsstrukturer og prosesser har således hatt større betydning, ikke minst fordi den formelle autonomien har vært begrenset (Møthe et al., 2015).

Økt formalisering, regelstyring og kompleksitet i driften av studieprogrammer er et kompliserende element for styring og ledelse av studieprogrammer. Krav om formelle læringsutbyttebeskrivelser, tilpasning til kvalifikasjonsrammeverk, kvalitetssystem og sterke politiske føringer for gjennomføringstid og reduksjon i frafall av studenter (St.meld. nr. 16 2016–2017), kan tenkes å styrke de administrative føringer i studieprogrammene, der nevnte krav gjerne er tenkt ivarettatt gjennom ulike spesialisering og mer profesjonaliserte funksjoner i staben (Gornitzka & Larsen, 2004; Solbrekke & Stensaker, 2016).

Teoretisk sett er studieprogramorganisering derfor blitt langt mer komplisert – både på grunn av re-organiseringer i sektoren, men også på grunn av politiske og lovpålagte foringer. Denne kompleksiteten kan sies å utgjøre en betydelig utfordring for studieprogramledelse – ikke minst på bakgrunn av forskning som understreker viktigheten av koordinering og integrasjon som en viktig betingelse for kvalitet i utdanningene (Damsa et al., 2015). Eksempelvis er en tydelig faglig begrunnet forventning at ledelsen for et studieprogram skal bidra til ‘constructive alignment’ – en tett kopling mellom studieprogrammets målsettinger, læringsaktivitetene og tilbakemeldings- og eksamensformer (Biggs & Tang, 2011). Samtidig har ledelsen også andre forventninger de må svare for, knyttet til eksterne krav, formell rapportering og regelstyring. Konsekvensen er at det ikke kun er det faglige innholdet som studieprogramledere må håndtere, de må også fungere som et ledd i et formelt og standardisert kvalitetssystem ved lærestedene. Studieprogramledere står dermed midt i spenningsforholdet mellom en faglig og en administrativ logikk i høyere utdanning.

Hvis vi skal oppsummere våre forventninger til rammebetingelsene for studieprogramledelse i norsk høyere utdanning, kan vi utforme to konkurrerende teoretiske forventninger. I den ene versjonen kan vi forvente – ut fra historikk og tradisjoner – markante forskjeller mellom universiteter og høyskoler når det gjelder mulighetene for studieprogramledelse, der betingelsene for ledelsesutøvelse forventes å være større i høyskolesektoren. I den andre versjonen kan vi forvente at eksterne krav og mer regelstyring har gjort betingelsene for studieprogramledelse mer like i sektoren, der også akademisk drift i sektoren kan ha bidratt til å viske ut eventuelle forskjeller.

## DATA OG METODE

Den sentrale datakilden i artikkelen er en spørreundersøkelse rettet mot norske studieprogramledere gjennomført i 2016. For å kontekstualisere studien illustrerer vi noen av disse funnene med sitater fra intervjuer med studieprogramledere.

Spørreundersøkelsen er den første nasjonale studien som har blitt gjennomført blant norske studieprogramledere. Studieprogramleder er her definert «faglig ansvarlig for heltidsstudieprogram ved offentlige universiteter og høyskoler» (Aamodt et al., 2016, s. 16). Spørreundersøkelsen retter seg dermed mot personer som hadde ansvar for *hele* programmet (årsstudium, bachelorgrad eller mastergrad), men som samtidig var nærmest programmet. Utvalget inkluderer ikke private institusjoner<sup>1</sup> og personer som har ansvar for videreutdanningstilbud (herunder også PPU). Første runde med rekruttering ble gjennomført gjennom kontakt med studiedirektørene ved alle norske offentlige læresteder. Dette ble fulgt opp med søk på lærestedenes nettsider, samt direktekontakt med lærestedene. Undersøkelsen ble gjennomført i perioden desember 2015 – mars 2016. Totalt sett ble 1010 spørreskjema sendt ut, og etter tre purringer ble 551 returnert, noe som tilsier en svarprosent på 54,6 % (se også Aamodt, et al., 2016, s. 16–20). Siden dette er – så vidt vi vet – den første kvantitativt innrettede studien som er gjort av denne lederfunksjonen, har datamaterialet en viss usikkerhet knyttet til seg. For det første vet vi ikke om de titler som

1. Også kunsthøgskolene ble til slutt utelatt fra populasjonen grunnet deres størrelse og/eller annerledes organisering og ansvarsfordeling.

er brukt for å identifisere respondenter alltid er relevante for innholdet i stillingene. For det andre er det en fare for at man kan ha oversett personer som burde ha vært inkludert som respondenter. Fordi utvalget av respondenter er noe vanskelig å definere presist, har det ikke vært foretatt frafallsanalyser og lignende. Forhåpentligvis kan denne studien bidra til å sikre et mer solid datagrunnlag for fremtiden.

I denne artikkelen brukes spørsmål som spesifikt handler om studieprogramlederrollen og hvilke samarbeidsrelasjoner og ansvarsområder de har. Datamaterialet er inndelt etter institusjonskategorier som: gammelt universitet (før 2005), nytt universitet (etter 2005<sup>2</sup>) og høyskole. Datamaterialet tar utgangspunkt i institusjonslandskapet som eksisterte høsten 2015. Institusjonslandskapet i 2018 er noe annerledes da flere fusjoner/institusjonskategorierendringer har skjedd i løpet av de siste tre årene.

I tillegg bruker artikkelen eksempler fra 5 kvalitative intervjuer med studieprogramledere som ble gjennomført i forbindelse med QNHE (Quality in Norwegian Higher Education)-prosjektet. To av disse er gjennomført ved universiteter og tre ved høyskoler, der respondentene kommer fra et strategisk utvalg av studieprogrammer som har tatt i bruk studentaktive undervisningsformer. Utvalget av respondentene ble i dette tilfellet ikke gjort ut fra hensyn til å få fram hele bredden studieprogramlederrollen, og er dermed ikke representativt. Av den grunn bruker vi intervjumaterialet i denne artikkelen som en måte å nyansere og illustrere funnene fra den kvantitative undersøkelsen på og gi noen mulige forklaringer til de mønstre som vi har observert i det kvantitative materialet.

## RESULTATER

Forankring og formalisering av lederrollen på studieprogramnivå

En måte studielederrollen kan tenkes å bli forankret på i norsk høyere utdanning er at dette ansvaret er tett knyttet til en bestemt tittel – som igjen er koplet til en eventuell myndighet. En definert tittel kan bidra til forankring både ved at de som er involvert i driften av programmet dermed vet hvem som har et lederansvar for studieprogrammene, og ved at de som innehar rollen også har tydelige forventninger knyttet til utøvelsen av rollen. En ensartet tittel i sektoren kan også tenkes å være et uttrykk for at lederansvaret for studieprogrammer er i ferd med å bli institusjonalisert. Tittelen på de som har studieprogramansvar ved norske universiteter og høyskoler synes imidlertid på langt nær å være kjennetegnet av en slik institusjonalisering (se tabell 1).

---

2. Merk at dette ikke inkluderer OsloMet og USN som fikk universitetsstatus etter spørreskjema først ble sendt ut.

**Tabell 1.** Hva er tittelen til den som leder studieprogrammet

	Gammelt universitet	Nytt universitet	Statlig høyskole	Alle
Studieprogramleder	43 %	38 %	28 %	35 %
Studieleder	10 %	9 %	28 %	19 %
Koordinator	6 %	33 %	18 %	16 %
Programrådsleder	26 %	1 %	0 %	10 %
Instituttleder	7 %	8 %	10 %	8 %
Programansvarlig	0 %	5 %	9 %	5 %
Undervisningsleder	4 %	1 %	0 %	2 %
Dekan	2 %	2 %	0 %	1 %
Annet (vanligvis leder i noen form)	2 %	3 %	7 %	4 %
N=100	183	93	243	540

Kilde: Aamodt et al., 2016

Som vist i tabell 1 eksisterer det en rekke titler i sektoren for de som har et ansvar for studieprogrammer. Hos de gamle universitetene er studieprogramleder den tittelen som oftest benyttes, og programrådsleder er den nest hyppigst brukte tittelen. Ved statlige høyskoler er tittelbruken langt mer variert, der ikke minst studieleder er en tittel som brukes betydelig mer enn ved universitetene. Hos de nye universitetene finner vi at tittelen koordinator er mer brukt enn ved de andre institusjonskategoriene. Selv om tittelen studieprogramleder er den som er mest brukt både på tvers av institusjonskategorier og samlet sett (35 %), heter de fleste noe annet enn studieprogramleder. I de kvalitative intervjuene hadde også informanter ulike titler, og også ulikt omfang av ansvar for studieprogrammer. Noen hadde ansvar for flere studieprogrammer, noen var kun ansvarlig for ett studieprogram. På den ene siden kan et slikt mangfold i tittelbruk sies å gjenspeile det store mangfoldet i sektoren, der dette kan sies å reflektere at studieprogramorganisering og ledelse gjerne er tett knyttet til ulike tradisjoner og kjennetegn ved lærestedene i sektoren. På den andre siden er det også mulig å hevde at dette mangfoldet er et uttrykk for begrenset felles kunnskapsopparbeiding av hva som kan være hensiktsmessige måter å organisere denne funksjonen på, der rollen som sådan ikke har modnet tilstrekkelig.

Grad av modenhet kan selvsagt også henge sammen med måten ledere for studieprogrammer kommer inn i rollen på. Ansatte ledere kan sies å ha en mer formalisert ramme, der de har et tydeligere delegert ansvar for hvilke oppgaver de skal prioritere. Motsatt kan ledere som er valgt eller der lederrollen nærmest går på rundgang gjøre ansvaret mer utydelig og myndighetsrommet mer begrenset (se tabell 2).

**Tabell 2.** Hvordan blir man leder for studieprogram/studieretning. Etter institusjonstype.

	Gammelt universitet	Nytt universitet	Statlig høyskole	Alle
Lederen blir valgt	5 %	4 %	4 %	5 %
Lederfunksjonen går på rundgang	16 %	17 %	13 %	15 %
Lederen blir ansatt	14 %	15 %	38 %	25 %
Lederen blir oppnevnt	64 %	64 %	44 %	55 %
N	176	89	234	518

Kilde: Aamodt et al., 2016

Som vist i tabell 2, er oppnevning den vanligste måten ledere for studieprogrammer kommer inn i rollen på. Valg synes generelt å være svært lite brukt, men i alle institusjonstyper synes rundt 20 prosent av ledere å enten bli valgt eller få rollen som en del av en rotasjonsordning i eget fagmiljø. Det er mulig å identifisere et tydelig skille mellom universiteter og høyskoler ved at det ved høyskolene er langt mer vanlig å formalisere rollen gjennom ansettelse. En av våre informanter beskriver også at det her har vært en endring over tid, hvor rollene har blitt mer formalisert. Respondenten beskriver hvordan vedkommende ble studieprogramleder: «[tidligere var det] mer sånn 'Ja det tar jeg, dette gjør jeg, dette er spennende, dette er interessant'. Og nå [...] så har systemet her ved høyskolen forandret seg litt, så da er det sånn at man søker på en stilling, så da søkte jeg på den.» (høyskole). 'Oppnevning', som er den vanligste utnevningmåten ved gamle og nye universiteter kan sies å være en mer utydelig måte å komme inn i rollen på. Selv om nye og gamle universiteter hadde tydelige skillelinjer angående tittelbruk, er disse mindre synlige i måten man blir leder for et studieprogram.

### OPPGAVER OG ANSVARSOMRÅDER FOR STUDIEPROGRAMLEDERE

Selv om det kan virke selvsagt hvilket ansvar som følger med en lederrolle for et studieprogram, er det ikke nødvendigvis slik at de som innehar denne rollen for første gang vet hva dette ansvaret innebærer. I spørreundersøkelsen til ledere for studieprogrammer ble informantene derfor spurt om de hadde en formell jobbeskrivelse å forholde seg til. Svarene på dette spørsmålet er gjengitt i tabell 3.

**Tabell 3.** Finnes det en formell beskrivelse av dine arbeidsoppgaver?

	Gammelt universitet	Nytt universitet	Statlig høyskole	Alle
Ja	31 %	39 %	33 %	34 %
Ja, delvis	39 %	36 %	47 %	42 %
Nei	27 %	23 %	18 %	22 %
Vet ikke	2 %	2 %	2 %	2 %
N	180	87	239	525

Kilde: Aamodt et al., 2016



Det er interessant at nesten 30 prosent av lederne ved gamle universiteter og nesten 20 prosent av lederne ved statlige høyskoler opplyser at de ikke har en formell beskrivelse av arbeidsoppgavene å forholde seg til. Selv om mellom 30–40 prosent av lederne ved alle institusjonstyper oppgir at de har en formell beskrivelse, sier også svært mange at de bare delvis har en jobbeskrivelse å forholde seg til. Disse resultatene kan fortolkes på flere måter. På den ene siden kan man argumentere for at det ikke er gitt at jobben som leder kan planlegges i detalj, og at en slik formalisering av oppgaver egentlig ikke er hensiktsmessig. På den andre siden kan formalisering av oppgaver fungere som en støtte og hjelp i det daglige arbeidet og hjelpe ledere å prioritere mellom mange oppgaver som krever oppfølging.

Skriftliggjøringen kan også ses som et ledd i at kvalitetssystemene generelt blir mer formaliserte og at lærestedene generelt har profesjonalisert administrasjon og ledelse. Formaliseringen kan også kobles til at institusjonene har vokst, da størrelse kan skape behov for tydeligere beskrivelser av ulike funksjoner:

Når vi var et lite miljø så var vi det i en gruppe som var veldig avhengig [av] og som jobbet med og for hverandre, [...] man var avhengig av de uformelle strukturene og forventningene. Mens jeg tror vi nå beveger oss mot et lite skifte hvor vi blir såpass store at [det er] (...) behov for å formalisere mer og behov for tydeligere avklaringer av ansvarsoppgaver og rollefordeling og sånne ting. Jeg tror vi nærmer oss der. (universitet)

Ser vi nærmere på helheten i oppgaveporteføljen for lederne av studieprogrammer, viser surveydataene at oppgavene er svært mangfoldige, og i stor grad reflekterer kompleksiteten i driften av studieprogrammer mer generelt (se tabell 4).

**Tabell 4.** Andel av programlederne som «i stor grad» har følgende oppgaver

	Gammelt universitet	Nytt universitet	Statlig høyskole	Total
Endre sammensetningen av emner	53 %	52 %	53 %	53 %
Endre innholdet i emner i studieprogrammet/studieretningen	23 %	27 %	30 %	27 %
Kvalitetssikring av studieprogrammet/studieretningen	68 %	60 %	72 %	68 %
Rapportering av resultater	53 %	49 %	58 %	54 %
Organisere og rapportere resultater fra studentevalueringer	35 %	47 %	56 %	47 %
Kontakt med studenter	43 %	64 %	62 %	56 %
Kontakt med studieadministrasjonen	82 %	60 %	81 %	78 %

Kilde: Aamodt et al., 2016

Tabell 4 viser at det er mer administrative oppgaver som dominerer, og mange studieprogramledere svarer at de i stor grad har ansvar for kontakt med studieadministrasjon og kvalitetssikring. I tråd med dette sier også mange ledere at resultatrapportering er noe man ofte har ansvar for. Det er interessant at den oppgaven som de færreste synes å inneha er knyttet til innholdsendringer i emner eller studieretninger. Dette kan være en illustrasjon på at det er de med emneansvar som har mye innflytelse i slike spørsmål. I hovedsak er oppgavefordelingen ganske lik hvis vi sammenligner institusjonstypene, dog med det unn-

tak at organisering og rapportering av resultater fra studentevalueringer samt kontakt med studenter er noe ledere ved gamle universiteter sjeldnere har sammenlignet med nye universiteter og ledere ved høyskoler. På tvers av institusjonskategorier kan man likevel se en ganske tydelig studieprogramlederprofil som er preget av mye administrativt arbeid, der lederen i mye mindre grad har ansvar for det faglige arbeidet i emnene. Gitt at det er studieprogramleder som har et overordnet ansvar for hele programmet, reiser dette spørsmål om deres muligheter for å aktivt jobbe med helheten i studieprogrammet, for eksempel med tanke på bruk av ulike pedagogiske tilnærminger i de ulike emnene (se også Prøitz, 2018; Nerland & Prøitz, 2018).

## STUDIEPROGRAMLEDERENES MAKT OG INNFLYTELSE

Hvilke oppgaver og ansvarsområder lederne for studieprogrammene har, trenger imidlertid ikke å ha betydning for den reelle makten og innflytelsen til de som innehar disse rollene. Uformell innflytelse kan være vel så viktig som formell makt i academia, ikke minst siden det er lange tradisjoner for kollegiale beslutningsprosesser i sektoren. I tabell 5 ble ledere for studieprogrammer bedt om å spesifisere områder der de har selvstendig beslutningsmyndighet.

**Tabell 5.** I hvilken grad står du fritt til å ta avgjørelser i følgende saker? Type lærested

		Gammelt universitet	Nytt universitet	Statlig høyskole	Alle
Undervisningsformer	I stor grad	17 %	33 %	42 %	32 %
	I noen grad	41 %	40 %	39 %	40 %
	I liten/ingen grad	41 %	27 %	19 %	28 %
Vurderingsformer	I stor grad	16 %	34 %	30 %	25 %
	I noen grad	43 %	40 %	55 %	49 %
	I liten/ingen grad	40 %	26 %	15 %	26 %
Litteraturlister	I stor grad	18 %	26 %	34 %	27 %
	I noen grad	22 %	23 %	34 %	28 %
	I liten/ingen grad	60 %	51 %	32 %	44 %
Emnebeskrivelser	I stor grad	22 %	32 %	36 %	31 %
	I noen grad	50 %	44 %	53 %	50 %
	I liten/ingen grad	28 %	23 %	12 %	19 %
Læringsutbyttebeskrivelser	I stor grad	28 %	38 %	38 %	34 %
	I noen grad	49 %	40 %	47 %	47 %
	I liten/ingen grad	23 %	22 %	14 %	18 %
Bemannings	I stor grad	20 %	9 %	24 %	19 %
	I noen grad	28 %	32 %	39 %	35 %
	I liten/ingen grad	52 %	58 %	37 %	46 %

Kilde: Aamodt et al., 2016

Generelt sett viser tabell 5 at ledelse av studieprogram ofte betyr at beslutninger er noe det må forhandles om. Mange ledere oppgir at de i 'noen grad' har beslutningsmyndighet på en rekke områder, selv om tabellen også viser at ledere ved statlige høyskoler synes å ha noe mer formell beslutningsmyndighet enn ledere ved gamle universiteter. Ved sistnevnte lærested er det spesielt innenfor bemanningsfeltet og i valg av litteratur at myndigheten er relativt liten. Motsatt synes undervisningsformer og læringsutbyttebeskrivelser å være områder hvor ledere ved høyskolene har relativt sett stor beslutningsmyndighet, mens denne er mindre ved de gamle universitetene. Det er vanskelig å vurdere hvorfor det er slik ut ifra dette datasettet, men en mulig forklaring kan ligge i fag- og disiplinprofilen til disse lærestedene – og at det kan antas å være mer samkjøring av undervisnings- og vurderingsformer i profesjonsrettede studieprogrammer med mer definerte studieløp. I de kvalitative intervjuene nevner en av studieprogramlederne at avgjørelser angående innhold (pensum, endringer) skal gjennom et programråd (eller tilsvarende) som har beslutningsmyndighet i godkjenning og kvalitetssikring av studiets innhold. Også her beskriver studieprogramlederen begrenset ansvar for bemanning, men selv om en studieprogramleder ikke har ansvar for personal, kan de være involvert i planleggingsarbeid:

Jeg har ikke personalansvaret med tilsettinger og den type ting, lønnsforhandlinger og sånt, men jeg planlegger hvem som skal gjøre hva på hvilke studieemner og så videre, i samarbeid med dem det gjelder, og da har jeg også et ansvar ... Altså vi har en kontorsjef som har økonomiansvar, men jeg gir input så vi får det som vi vil for å si det sånn. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, men jeg har ikke noe ansvar. Jeg planlegger det. (høgskole)

Gitt den administrative profilen studieprogramlederarbeid har, og begrenset frihet i en rekke faglige avgjørelser (Tabell 5), framstår lederrollen som en kontinuerlig balansegang mellom ensartede krav (for eksempel: rapportering, kvalitetssikring) og det faglige arbeidet som skjer i studieprogrammene. Det er dermed mye som tyder på at studieprogramlederen er nivået som må levere fra seg en betydelig mengde informasjon og samtidig også har en rolle i å følge opp tiltak. Det er særlig i den konteksten at studieprogramledernes rolle får økt kompleksitet, der de blir et mellomledd mellom det formelle kvalitetssystemet som krever rapportering og dokumentasjon, samt at de må håndtere det faglige utviklingsarbeidet innenfor studieprogrammene. Funksjonen kan dermed sies å ha ansvar for å oversette krav og forventninger fra begge sider. Det er imidlertid ikke sikkert at studieprogramledere identifiserer seg med rollen som «mellomledd» eller oversetter. I de kvalitative dataene framheves det at det har vært mye fokus på utdanningsledelse, men det var ikke ensbetydende med at studieprogramledere identifiserte seg som *ledere*. Når en av respondentene ble spurt om de formelle forventningene til rollen, framhevet vedkommende at det var preget av «frihet under ansvar», og at: «Det har jo sine utfordringer for vi er jo ... på en måte så er man leder uten å være leder.» (universitet). Dette kan også ses som en illustrasjon på den betydelige administrative profilen som funksjonen har, der mye av ledelsespraksisen er preget av koordinering og rapportering. Dette kan også ses i sammenheng med at studieprogramledernivå ikke er et formalisert styringsnivå i organisasjonen, i motsetning til lederfunksjonen på fakultets-/avdelings- og instituttnivå.

## DISKUSJON OG KONKLUSJONER

Denne artikkelen gir sterke indikasjoner på at studieprogramlederrollen i liten grad er formalisert ved norske læresteder, selv om vi kan se en konvergens når det gjelder de oppgaver og det ansvar studieprogramledere tar. Det finnes i praksis en stor mengde ulike titler og benevnelser, noe som er en indikasjon på at rollen i liten grad er institusjonalisert. Studieprogramledere har også en svært bred oppgaveportefølje og samhandler med en rekke aktører ved egen institusjon. Samtidig preges hverdagen av en mengde eksterne krav og endringsprosesser. Selv om dette er tydeligst i høyskolene, som i stor grad har vært avhengige av å få akkreditering til nye studieprogrammer og på den måten har måttet forholde seg til eksterne krav, må også universitetene følge en rekke nye eksterne krav, der studieprogrammer må beskrives gjennom læringsutbyttebeskrivelser, og forholde seg til et formalisert internt kvalitetssystem.

Kvalitets- og rapporteringssystemene ved lærestedene krever at studieprogramledere bidrar til en rekke formaliserte prosesser. De administrative oppgavene til studieprogramledere fremstår dermed mye tydeligere enn den faglige rollen. Dette var framtrædende i svarene studieprogramledere ga da de ble spurt om hvilke oppgaver de i stor grad har. Bildet blir noe mer nyansert når man tar med svarene om den formelle myndigheten de har, og svarene som sier at de i «noen grad» har frihet til å ta avgjørelser om faglige aspekter ved studieprogrammet. Dette tyder på at studieprogramlederrollen er noe som utvikles i samråd og samhandling med andre aktører og prosesser ved lærestedene. De skal oversette det faglige kvalitetsarbeidet i en form som gjenspeiler det formelle kvalitetssystemet, samtidig som de også har en funksjon i å oversette det formelle systemet overfor de faglige ansatte. Samlet sett kan man likevel stille spørsmålet om studieprogramlederrollen er *ledelse* eller hvorvidt mengden oppgaver og relasjoner trekker rollen mer mot en *koordineringsfunksjon* med særlig fokus på «drift» og rapportering.

Disse resultatene løfter fram flere paradokser. Det framgår eksempelvis i våre data at nye universiteter ikke er så ulike de gamle universitetene i måten de organiserer og leder studieprogrammer på selv om høyskolesektoren historisk sett – ikke minst innenfor profesjonsutdanningene – har hatt sterkere tradisjoner for programledelse enn ved de gamle universitetene. Betyr det at en endret institusjonskategori faktisk innebærer svekkede muligheter for studieprogramledelse? Selv om mange profesjonsstudier fremdeles styres sterkt sentralt, kan våre data tyde på at organiseringen av studieprogramlederrollen ved de nye universitetene kan være i endring. Faktum er i alle fall at nye universiteter ligner de gamle universitetene i måten man organiserer styring og ledelse av studieprogrammer på. Det faktum at «koordinator» er den dominerende tittelen på programlederrollen ved de nye universitetene, tyder i alle fall ikke på at ledelse står veldig sterkt. Samtidig ser vi også – hvis vi sammenligner det studieprogramledere rapporterer om hvilke oppgaver de har og hvordan de prioriterer oppgavene – at forskjellene mellom gamle universiteter og høyskoler ikke er så store som man skulle tro. Mulighetene for ledelsesutøvelse synes begrensede også i høyskolesektoren.

En slik likhet i hvordan ulike læresteder organiserer styring og ledelse av studieprogrammer, antyder at det eksisterer eksterne rammebetingelser – herunder læringsutbyttebeskrivelser, evalueringssystemer og kvalitetssikringssystemer – som sterkt påvirker lokal organisering. Slike eksterne krav og regler, som gjerne introduseres i den hensikt å styrke

kvalitet, kan imidlertid ha utilsiktede effekter. Her synes mange studieprogramledere å oppfatte ulike krav og regler som administrasjon – noe som kan redusere tiden studieprogramledere har til rådighet for å jobbe med faglig ledelse. Det kan innebære at deres muligheter til å jobbe med å sikre helhet og sammenheng i fagene dermed blir redusert og at faglige oppgaver knyttet til mål, læringsaktiviteter og vurderingsformer kommer i andre rekke, etter rapportering og oppfølging av tiltak. Selv om de selv rapporterer at de har frihet til å ta disse avgjørelsene, er spørsmålet i hvilken grad denne friheten lar seg realisere i praksis. Konsekvensen kan være at systematisk arbeid med studiekvalitet på programnivå kan svekkes.

I de siste årene har sektoren også gått gjennom betydelige endringer i institusjonslandskapet, der høyskoler har enten fusjonert med eksisterende universiteter eller blitt et universitet på selvstendig basis. Arbeidet med fusjoner kan på den ene siden skape et mulighetsrom for å vurdere hvilken rolle studieprogramledere har. Samtidig kan fusjonsprosessene også øke behovet for standardisering i organisasjonene, som ytterligere kan forsterke administrative krav, i alle fall i en overgangsperiode når studieprogrammene på tvers av flere tidligere institusjoner eventuelt må samkjøres.

Konklusjoner vi dermed kan trekke er at organisering av arbeidet med og rundt studieprogram påvirker utformingen av programlederrollen, og at den noe paradoksale situasjonen har oppstått at krav og retningslinjer som er tiltenkt å styrke kvalitetsfokuset i programmene i praksis like gjerne kan bli svekket fordi den administrative logikken er mye tettere koplet til rapporteringskrav og tydelige tidsfrister. Mulige implikasjoner av denne studien er at lærestedene bør fokusere mer på sin organisering rundt utvikling og drift av studieprogrammene, med fokus på å gi programledelsen de rammebetingelser som trengs for å kunne utøve en faglig lederrolle.

## LITTERATUR

- Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E., Stensaker, B., Frølich, N., Maassen, P., & Dalseng, C. (2016). *En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning*. Arbeidsnotat 2016:10. Oslo: NIFU.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies. *Human Relations*, 65(3), 367–390.
- Amaral, A., Jones, G. A., & Karseth, B. (Red). (2002). *Governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Askling, B. & Stensaker, B. (2002). Academic leadership: Prescriptions, Practices and Paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8, 113–125.
- Baldrige, V. J. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: Wiley.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Birnbaum, R. (1992). *How academic leadership works: Understanding success and failure in the college presidency*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blackmore, P. (2007). Disciplinary differences in academic leadership and management and its development: a significant factor? *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 225–239.
- Bleiklie, I. (2005). Academic leadership and emerging knowledge regimes. I I. Bleiklie & M. Henkel (Red.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education* (189–211). Dordrecht: Springer.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710.

- Christensen, T., & Læg Reid, P. (Red.). (2002). *New Public Management*. Aldershot: Ashgate.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1974). *Leadership and ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., . . . Nordkvelle, Y. T. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. Oslo: NIFU
- Davies, J., Hides, M. T., & Casey, S. (2001). Leadership in higher education. *Total Quality Management*, 12(7–8), 1025–1030.
- De Boer, H., & Stensaker, B. (2007). An internal representative system. I P. Maassen & J. P. Olsen (Red.), *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Gibbs, G., Knapper, C., & Piccinin, S. (Red.) (2009). *Departmental leadership of teaching in research-intensive universities*. London: The Leadership Foundation for Higher Education.
- Gornitzka, Å., & Larsen, I. M. (2004). Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities, *Higher Education*, 47(4), 455–471.
- Irving, K. (2015). Leading learning and teaching: an exploration of 'local' leadership in academic departments in the UK. *Tertiary Education and Management*, 21(3), 186–199.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2015.1033452>.
- Keller, G. (2001). Governance. The remarkable ambiguity. I P. G. Altbach, P. J. Gumport & D. B. Johnstone (Red.), *In Defense of American Higher Education* (304–322). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kyvik, S. (2009). *The dynamics of change in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Larsen, I. (2003). Departmental leadership in Norwegian universities – in between two models of governance? I A. Amaral, L. Meek & I. Larsen, (Red). *The higher education managerial revolution?* (s. 71–88). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Maassen, P. (2009). The Modernisation Of European Higher Education. I A. Amaral, I. Bleiklie & C. Musselin (Red.), *From Governance to Identity* (s. 95–112). Netherlands: Springer.
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757–769.
- Middlehurst, R. (1993). *Leading academics*. Bristol: SHRE & Open University Press.
- Middlehurst, R. (1999). New realities for leadership and governance in higher education? *Tertiary Education and Management*, 5, 307– 329.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francicso: Berrett-Koehler Publishers.
- Musselin, C. (2006). Are universities specific organizations? I G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torca (Red.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (s. 63–84). Bielefeld: Transcript.
- Møthe, S., Ballangrud, B., & Stensaker, B. (2015). The values and visions of the professional department head: Not so different from the past? *The International Journal of Educational Management*, 29(3), 298–308.
- Nerland, M., & Prøitz, T. S. (Red.) (2018). *Pathways to quality in higher education. Case studies of educational practices in eight courses*. Oslo: NIFU and University of Oslo
- Prøitz, T. S. (2018). *Elements of study program plans – organising for alignment?* Presentation at the NERA conference, 8–10 March, Oslo.
- Ramirez, F. O. (2006). The rationalization of universities. I M.-L. Djelic & K. Sahlin-Andersson (Red.), *Transnational governance: institutional dynamics of regulation* (s. 225–244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solbrekke, T. D., & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse. Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *UNIPED*, 39(2), 144–157.
- Stensaker, B., & Vabø, A. (2013). Re-inventing shared governance – implications for the new academic leadership. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 256–274.

- St. Meld. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Toma, J. D. (2010). *Building Organizational Capacity: Strategic Management in Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Whitley, R. (2008). Constructing universities as strategic actors: limitations and variations. I L. Engwall & D. Weaire (Red.), *The University in the Market* (s. 22–37). London: Portland Press.
- Wildavsky, A. (1992). On being a department chair. *Political Science and Politics*, 25, 83–89.