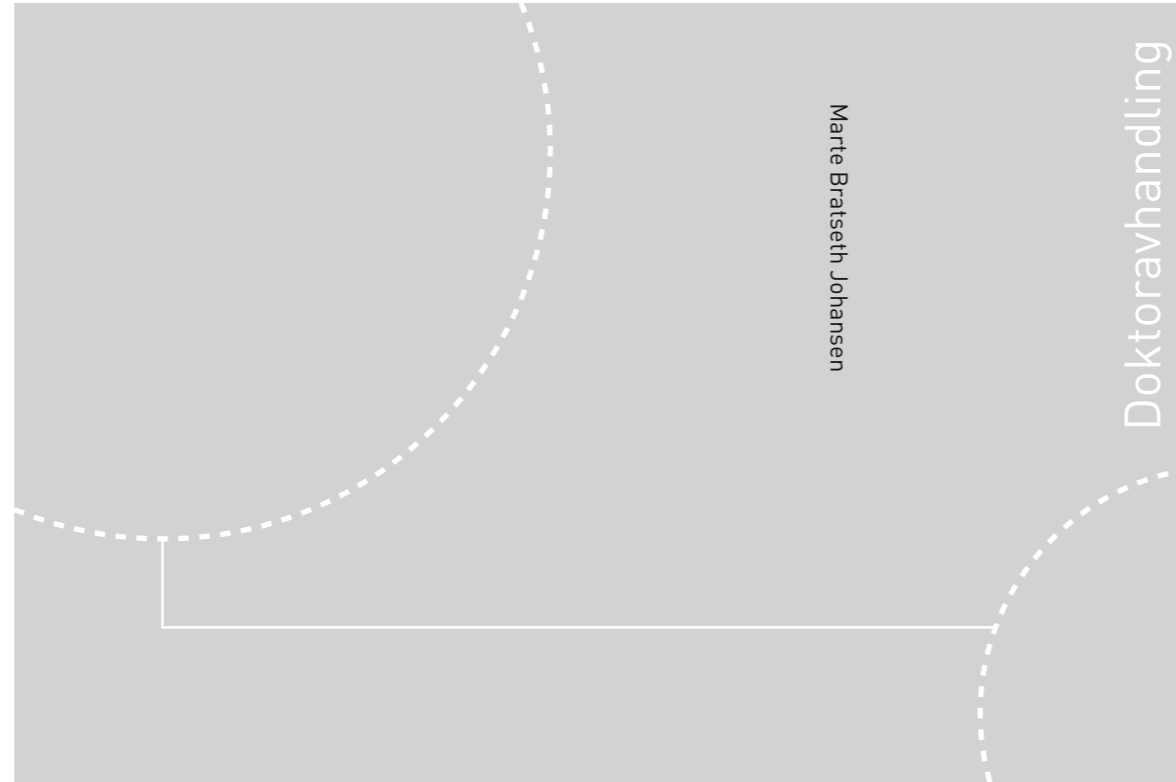


ISBN 978-82-326-4396-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-4397-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2020:14

Marte Bratseth Johansen

Studieprogramledelse i høyere utdanning- i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom

Doktoravhandling ved NTNU, 2020:14

NTNU

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

Marte Bratseth Johansen

Studieprogramledelse i høyere utdanning- i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, januar 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Marte Bratseth Johansen

ISBN 978-82-326-4396-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-4397-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2020:14

Trykket av NTNU Grafisk senter

Førord

Inspirasjonen til dette arbeidet har oppstått gjennom 15 års erfaring fra administrative, vitenskapelige og ledende stillinger ved NTNU og Høgskolen Dronning Mauds Minne.

Da jeg startet med prosjektet var ropet etter mer og bedre studieprogramledelse rungende, både fra nasjonale myndigheter og fra de institusjonene jeg arbeidet på. I utgangspunktet tenkte jeg at her kan jeg bidra, jeg kan være med på å finne ut hvordan studieprogram kan ledes på en god måte. Jeg tenkte som mye annen lederforskning; hvordan kan lederne og ledelsen gjøres bedre for å øke kvaliteten på arbeidet? Underveis har jeg fått andre tanker, både gjennom teoriarbeid og gjennom å lytte til informantenes erfaringer og refleksjoner. Denne avhandlingen er resultatet av disse tankene.

Arbeidet har foregått over lang tid og det er mange som på ulike vis har bidratt til at jeg har kommet i mål. Først en takk til lederne ved tidligere Program for lærerutdanning på NTNU for at de ga meg muligheten til å gjennomføre prosjektet i stillingen min.

Så hadde det ikke blitt noen avhandling uten informantene som har delt sine erfaringer, frustrasjoner, gleder og refleksjoner. Tusen takk for at dere tok dere tid til å snakke med meg og for at dere var så åpne, ærlige og imøtekommende i samtalene vi hadde.

Veilederne mine; Brita Bungum og Tone Solbrekke har også vært til uvurderlig hjelp. De har latt meg holde på med mitt samtidig som de har kommet med faglige og metodiske spørsmål og innspill, og ikke minst hatt stor tålmodighet med at arbeidet har gått litt i rykk og napp.

Kollegene mine ved Seksjon for universitetspedagogikk har også vært viktige støttespillere, spesielt vil jeg takke Dagrund Engen og Nora Sitter for skriveopphold, faglige gode innspill og ikke minst kaffe-treff og emosjonell støtte. De fortjener også en stor takk for lesing og tilbakemelding i den aller siste innspurten før levering. Jeg skylder dere! Patric Wallin og Marit Pettersen har også hatt stor betydning, både som samtalepartnere og i å gjøre skrivearbeidet mulig å kombinere med jobben som programleder for universitetspedagogikk.

Sist, og aller viktigst; jeg er utrolig takknemlig for støtten jeg har fått fra min familie og mine venner, tusen takk for at dere er der for meg i tykt og tynt og for at dere gjennom alle disse årene har uttrykt tro på at jeg vil bli ferdig med dette prosjektet, ikke minst når jeg selv har tvilt som mest.

Sammendrag

Universiteter og høyskoler i Norge har de siste 15-20 årene blitt preget av styringsverktøy inspirert av styringsideologien ofte omtalt som New Public Management (NPM). Denne preges blant annet av en sterk tro på ledelse, markedstankegang, målstyring og finansiering basert på resultater. I høyere utdanning har spesielt tre trekk fått stor betydning for aktiviteten i sektoren; vekten på *anvendbar* og salgbar kunnskap, en sterk tro på ”*accountability*” med krav om kvalitetssikring og rapportering av resultater og til slutt *performativitet*; viktigheten av å synliggjøre produksjon både for institusjoner og enkeltaktører.

I denne avhandlingen undersøker jeg hvilke implikasjoner denne styringsformen har for aktørene og det akademiske utdanningsarbeidet som foregår i sektoren: *Hvordan har styringen av høyere utdanning implikasjoner for studieprogramledernes rolle, arbeid og muligheter for å påvirke utdanningskvalitet?* Avhandlingen fokuserer på hvordan eksterne og strukturelle rammebetingelser styrer refleksjonene, valgene og hverdagspraksisene der utdanningsarbeidet ved universitetene foregår. Den bygger på kvalitative analyser av studieplaner og intervjuer med 16 studieprogramledere ved to norske universiteter.

Arbeidet er inspirert av governmentality-analyse som har fokus på hvordan vi styrer og blir styrt innenfor ulike praksisregimer og betingelsene for hvordan slike regimer oppstår, opprettholdes og transformeres. Samlet viser analysene at NPM styringen befinner seg både *utenfor* oss i retningslinjer, føringer og lover, men også *inne i oss*; den preger måten aktørene i høyere utdanning tenker, snakker, reflekterer og praktiserer. Analysen illustrerer hvordan styringen både på mikro, meso- og makronivå kan utfordre grunnleggende verdier som tillitt, respekt, åpenhet, solidaritet og kollegialitet og bringe med seg elementer av kynisme, resignasjon og ignoranse. På ulike måter kan det se ut som om styringen bidrar til individualisering og avstand både mellom fagpersoner, ledelse, studenter og fag, og til den virksomheten som høyere utdanning egentlig dreier seg om. Funnene viser at styringen har implikasjoner som kan synes å hindre, eller fungere som barrierer for utdanningskvalitet. I en instrumentell-rasjonell kontekst der troen på at alt kan planlegges gjennom mål, strategier og utbytter er sterk synes faglige vurderinger og menneskelighet å være under press.

Summary

For the past 15-20 years, universities and colleges in Norway have been characterized by management tools inspired by the management ideology often referred to as New Public Management (NPM). This is characterized by, among other things, a strong belief in management, market thinking, management by objectives and financing based on results. In higher education, in particular three characteristics have been of great importance for the activity in the sector; the emphasis on usable and saleable knowledge, a strong belief in “accountability” with demands for quality assurance and reporting of results, and ultimately performativity; the importance of making production visible for both institutions and individual actors.

In this dissertation, I explore the implications this form of governance has for the actors and the academic education work that is taking place in the sector: How does the management of higher education have implications for the role of the study program leaders, their work and opportunities for developing educational quality? The dissertation focuses on how external and structural framework conditions govern the reflections, choices and everyday practices in which educational work at the universities takes place. It is based on qualitative analyzes of study plans and interviews with 16 study program leaders at two Norwegian universities.

The work is inspired by governmentality analysis which focuses on how we govern and are governed within different practice regimes as well as the conditions for how such regimes arise, are maintained and transformed. Overall, the analyzes show that NPM governance is outside us in guidelines, regulations and laws, but also within us; it characterizes the way the actors in higher education think, speak, reflect and practice. The analysis illustrates how governance at micro, meso and macro levels can challenge basic values such as trust, respect, openness, solidarity and collegiality and bring in elements of cynicism, resignation and ignorance. In different ways, it may seem as if the governance contributes to individualization and distance between professionals, management, students and subjects, and to the work that higher education is really about. The findings show that the governance has implications that may appear to impede or act as barriers to educational quality. In an instrumental-rational context where the belief that everything can be planned through goals, strategies and outcomes is strong, professional judgment and humanity seem to be under pressure.

Innholdsfortegnelse

Studieprogramledelse i høyere utdanning- i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom.....	9
Kapittel 1: Innledning- Endret landskap i høyere utdanning.....	9
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	9
1.2 Oppbygging av avhandlingen.....	11
1.3 Utdanningsledelse i høyere utdanning.....	12
1.4 Hva betyr kvalitet i norsk høyere utdanning?	18
1.5 Troen på bedre ledelse; New Public Management, managerialisme og nyliberalisme	20
1.6 Styring av styring.....	22
1.7 Gjennomføring av studien.....	24
1.8 Oppsummering av innledningen.....	26
Kapittel 2: Styring av norsk høyere utdanning	28
2.1 Styring, verktøy og føringer som angår studieprogramnivået i norsk høyere utdanning	28
2.2 Styrings- og ledelsesformer i norsk høyere utdanning	29
2.2.1 Gjeldende føringer styring- og ledelsesformer	29
2.2.2 Evaluering knyttet til styring og ledelsesformer	31
2.2.3 Signaler fremover knyttet til styring- og ledelsesformer.....	33
2.3 Finansiering av norsk høyere utdanning.....	34
2.3.1 Gjeldende føringer for finansiering	34
2.3.2 Evaluering knyttet til finansiering	36
2.3.3 Signaler fremover om finansiering.....	38
2.4 Kvalitetssikring av høyere utdanning i Norge	40
2.4.1 Gjeldende føringer for kvalitetssikring.....	40
2.4.2 Evaluering av kvalitetssikringssystemene	42
2.4.3 Signaler fremover knyttet til kvalitetssikring.....	43
2.5 Organisering av studieprogram og studier.....	44
2.5.1 Gjeldende føringer for organisering av studieprogram og studier	44
2.5.2 Evaluering av organisering studieprogram og studier.....	47
2.5.3 Signaler fremover knyttet til studieprogram og studier.....	50
2.6 Oppsummering styring i høyere utdanning	50
Kapittel 3: Studieprogramledelse, hverdagspraksiser og subjektivering i en nyliberalistisk kontekst.....	53
3.1 Innledning	53
3.2 New Public Management; grunnleggende ideer og kjennetegn	54
3.3 Managerialisme.....	55
3.4 Nyliberalisme.....	57
3.5 Post NPM.....	59
3.6 NPM i Norge.....	59
3.7 NPM og nyliberalisme i høyere utdanning.....	62
3.7.1 Nyliberalisme i høyere utdanning; Populær og anvendbar kunnskap	62
3.7.2 Nyliberalisme i høyere utdanning; accountability	65
3.7.3 Nyliberalisme i høyere utdanning; Performativitet, ytelse og produksjon	70
3.7.4 Nyliberalisme, makt, motstand og subjektivitet.....	74
3.7.5 Nyliberalisme: Utenfor oss og inne i oss.....	77
3.8 Undersøke implikasjoner av nyliberalisme.....	79
3.8.1 Government og governmentality.....	79

3.8.2 Governmentality/Styringsmentalitet.....	83
3.8.3 Gjennomføre governmentality studier- synlighet, verktøy, kunnskap og identitet i styring av høyere utdanning	85
3.8.4 Å følge styringspraksiser- aktørenes selvoppfatning og hverdagspraksiser.....	88
3.9 Oppsummering av teori og veien mot analyse	89
Kapittel 4: Metodisk tilnærming.....	91
4.1 Bakgrunn for prosjektet.....	91
4.2 Forskningsdesign	92
4.3 Utvalg.....	94
4.3.1 Valg av institusjoner	94
4.3.2 Valg av studieprogram og studieprogramledere.....	95
4.3.3 Valg av dokumenter	98
4.4 Gjennomføring av prosjektet	99
4.4.1 Gjennomføring av intervjuene	100
4.4.2 Analyse.....	105
4.4.3 Kvalitet i studien; validitet, generalisering og reliabilitet	107
4.5 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	109
4.5.1 Objektivitet-subjektivitet	110
4.5.2 Min rolle som forsker	112
4.5.3 Nærhet til feltet og hjemmeblindhet.....	113
4.5.4 Normativitet-Relativitet.....	115
4.5.5 Den kritiske forskeren	117
4.5.6 Induksjon- deduksjon- abduksjon	120
4.5.7 Refleksiv tilnærming	121
4.6 Oppsummering metode og vitenskapsteoretisk ståsted	124
Kapittel 5: Presentasjon av casene (UiT og NTNU), studieplaner og informanter	126
5.1 Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske universitet (UiT).....	126
5.2 Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU)	128
5.3 Beskrivelser av studieplaner.....	129
5.3.1 Institusjonelle føringer for studieplan på bachelor-nivået.....	130
5.3.2 Typiske trekk ved studieplanene.	133
5.3.3 Samfunnsvitenskapelige fag.....	134
5.3.4 Real- og tekniske fag.....	137
5.3.5 Humanistiske fag.....	139
5.4 Beskrivelse av informanter.....	141
5.5 Oppsummering beskrivelse av institusjoner, studieplaner og studieprogramledere	144
Kapittel 6: Analyse; studieprogramledernes hverdagspraksiser, styring og selvstyring ...	146
6.1 Innledning	146
6.2 Betydningen av populær og anvendelig kunnskap	149
6.2.1 Organisering av kunnskap i omsettelige og gjenbrukbare biter.....	149
6.2.2 Komplekse studieplaner - begrenset handlingsrom.....	153
6.2.3 Robusthetsanalyser - fag som trues av synkende popularitet.....	156
6.2.4 Popularitet og konkurranse om studentene.....	158
6.2.5 Kunnskap som skiller seg ut i mengden.....	159
6.2.6 Oppsummering: popularitet som kvalitetsindikator	160
6.3 "Accountability"- om kvalitetssystemer og rapportering.....	162
6.3.1 Kvalitetssystemer og "innadvendt" accountability	163
6.3.2 Kvalitetssystemer som proforma rapportering	166
6.3.3 Accountability; avstand og nærhet.....	168
6.3.4 Oppsummering; Accountability- muligheter for handlingsrom og svake faglige stemmer.....	170
6.4 Performativitet.....	172
6.4.1 Studieprogramledelse og undervisning - lav status og lite meritterende	173

6.4.2 Det som ikke teller - telling og måling av arbeidsoppgaver.....	175
6.4.3 Performativitet og mangel på kollegialt ansvar og solidaritet.....	177
6.4.4 Performativitet; prioriteringer og selvfragmentering.....	178
6.4.5 Synlighet og usynlighet.....	180
6.4.6 Performativitet og nullsumspill.....	181
6.4.7 Oppsummering: undervisningsarbeid under press.....	183
6.5 Makt og motstand.....	184
6.5.1 Konflikt mellom studieprogramledernes verdier og NPM ideer.....	185
6.5.2 Motstand mot accountability-kultur.....	188
6.5.3 Motstand og språk.....	190
6.5.4 Resignasjon og ignoranse som motstandsstrategi.....	194
6.5.6 Makt og kjønn.....	197
6.5.7 Ulike former for motstand; Underordning eller selvkonstituering?.....	198
Kapittel 7: Studiens resultater, refleksjoner og mulige implikasjoner	201
7.1 Oppsummering av analysen.....	201
7.1.1 Utgangspunkt for studien.....	201
7.1.2 Forventninger om anvendelig og populær kunnskap.....	202
7.1.3 Accountability.....	203
7.1.4 Performativitet.....	204
7.1.5 Makt og motstand.....	206
7.2 Implikasjoner av funnene.....	207
7.2.1 Uklar rolle og identitet som studieprogramleder- og mangel på samlende fellesskap.....	207
7.2.2 Studieprogramledere med begrenset handlingsrom.....	209
7.2.3 Avmakt og resignasjon bidrar ikke til økt studiekvalitet.....	210
7.2.4 Reproduserende strukturer som barriere for utvikling og endring av utdanning.....	211
7.2.5 Konkurransen som hinder for utdanningskvalitet.....	214
7.2.6 Old eller New Public Management?.....	215
7.3 Implikasjoner for studieprogramledelse- spirende muligheter.....	217
7.3.1 Framtidens studieprogramledelse- en kollektiv øvelse.....	217
7.3.2 Forenkle studieplanstrukturer.....	218
7.3.3 Nærhet til faget- en forutsetning for kvalitet.....	218
7.3.4 Prinsipper for studieprogramledelse fremfor tydeligere mandat.....	219
7.5 Dagens studieprogramledelse og videre forskning.....	220
Referanser og Vedlegg	223
Referanseliste:.....	223
Vedlegg.....	233
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	233
Vedlegg 3 Samtykkeskjema informanter.....	235
Vedlegg 4 Samtykke Institusjon.....	236
Vedlegg 4 Kvittring Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	237

Studieprogramledelse i høyere utdanning- i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom.

Kapittel 1: Innledning- Endret landskap i høyere utdanning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

I denne avhandlingen vil jeg belyse studieprogramledernes rolle og betydning i arbeid med utdanningskvalitet i høyere utdanning. Med studien ønsker jeg å bidra til bedre forståelse av og mer kunnskap om nåværende studieprogramledelsespraksiser og hvordan styringen av høyere utdanning har implikasjoner for aktørene i virksomheten.

Flere store grep og reformer har endret premissene for utdanningsvirksomheten i høyere utdanning betydelig de siste femten årene (Meld. St. 16 2016-2017). Flere av grepene og reformene har vært begrunnet med utdanningskvalitetsutfordringer. Organisering av utdanningene i studieprogram på bachelor,- master,- og phd-nivå og innføring av studieprogramledere som faglige ledere for studieprogrammene har vært sentrale grep i kvalitetsforbedringen av utdanningene.

På regjeringen sine nettsider kan vi lese at en av de sentrale kvalitetsutfordringene blir ansett å være: *for dårlig ledelse på studieprogrammene spesielt og av utdanningsvirksomheten generelt* (www.regjeringen.no). Da regjeringen våren 2017 presenterte sin stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning var et helt kapittel viet til ledelse; med tittelen *Utdanningskvalitet krever fagfelleskap og ledelse* (Kap. 5. Meld. St. 16, 2016-2017).

Den sterke troen på mer og bedre ledelse for økt kvalitet blir av flere beskrevet som en snikende ”managerialisme” knyttet til den politiske styringsideologien som ofte blir betegnet som New Public Management (John og Fanghanelm, 2016, Green, 2011, Allison og Smith, 2014).

Til tross for de høye forventningene og den sterke troen på at lederne og studieprogramlederne i høyere utdanning kan bidra til økt kvalitet, vet vi ikke så mye hvordan

ledelsen av studieprogrammene *faktisk* praktiseres og om de som leder dem (Damsa m.fl. 2015, Aamodt m.fl. 2016). Hvordan opplever de som selv sitter med lederansvaret for studieprogrammene rollen sin? Hvilke muligheter erfarer de selv at de har til å bidra til økt utdanningskvalitet? Og ikke minst; hvilke rammebetingelser opplever de at ledelsen foregår innenfor? Ledelse foregår ikke i et vakuum, men befinner seg i en kontekst med forventninger og føringer for virksomheten som bidrar til å definere handlingsrommet til den enkelte lederen.

I denne avhandlingen ser jeg nærmere på reformene og den endrede styringen og undersøker hvordan disse endringene virker inn på arbeidet som foregår i hverdagspraksisene til studieprogramledere ved to norske universiteter; i deres refleksjoner om planlegging, gjennomføring og utvikling av utdanningene. Jeg undersøker implikasjoner styringen av høyere utdanning har for hvordan studieprogramlederne styrer seg selv og studieprogrammene de leder. Hvordan reflekterer, praktiserer og navigerer studieprogramlederne selv i dette nye landskapet i høyere utdanning? Inngangen i min studie er basert på studieprogramledernes fortellinger, vurderinger, tanker og refleksjoner som er innvevd i praksisen de utøver som ledere av studier.

Den overordnede problemstillingen for arbeidet er:

Hvordan har styringen av høyere utdanning implikasjoner for studieprogramlederens rolle, arbeid og muligheter til å påvirke utdanningskvalitet?

Jeg har operasjonalisert problemstillingen i to underproblemstillinger:

1. Hva kjennetegner *styringen* av norsk høyere utdanning:
 - a. hvilke *styringsverktøy* og
 - b. hvilke *tankemåter* og *kunnskap* preges styringen av?
2. Hvordan reflekterer, praktiserer og navigerer *studieprogramlederne* i arbeid med utdanningskvalitet?

1.2 Oppbygging av avhandlingen

Jeg har valgt å presentere dette forskningsarbeidet som en monografi. Teksten utgjør et resonnement som jeg ønsker å få deg som leser med på. Helst skulle du som leser fått alle elementene i resonnementet på en gang, men det lar seg dessverre ikke gjøre. Jeg etterstreber å legge frem de ulike delene av resonnementet i en hensiktsmessig rekkefølge og forklarer underveis hvorfor de ulike delene er viktige og hva de har med studien å gjøre. Avhandlingen er bygd opp på denne måten:

I arbeidet har jeg fokus på både styringen av høyere utdanning etter innføringen av ”Kvalitetsreformen” (Meld. St. 27, 2000-2001), og hvilke implikasjoner denne kan se ut til å ha for undervisnings,- og læringsarbeidet som praktiseres på studieprogramnivået. Som utgangspunkt har jeg derfor undersøkt *hvilke* føringer styringen setter, hva eventuelle tidligere evalueringer og forskning har vist om denne styringen, og hvilke signaler vi har om styring i fremtiden. Dette legger jeg fram i kapittel 2 i avhandlingen. Dette kapittelet utgjør svaret på underproblemstilling 1a; beskrivelser av den politiske styringen og de *verktøyene* og midlene styringen anvender.

I kapittel 3 går jeg nærmere inn på ideene og teorien *bak* dagens styring av offentlig sektor generelt og høyere utdanning spesielt, denne delen svarer på underproblemstilling 1b: Her undersøker jeg hvilke *tankemåter*, kunnskap og rasjonalitet som *ligger til grunn* for beskrivelsene av styringen i kapittel 2 og hvilken innflytelse disse har fått i høyere utdanning. I dette kapittelet går jeg også nærmere inn på teori om *hvordan* man kan undersøke implikasjoner av styring. Kapittel 3 utgjør det teoretiske utgangspunktet for analysene i avhandlingen.

Når det teoretiske grunnlaget for analysen er lagt redegjør jeg for studiens metodiske og vitenskapsteoretiske grunnlag: I kapittel 4 beskriver jeg hvordan studien er gjennomført og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for valgene som er tatt underveis med hensyn til utvalg, tilnærming og analyse.

I kapittel 5 blir casene Universitetet i Tromsø og Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet presentert. I dette kapittelet beskriver jeg også de 16 studieprogramlederne som er deltakere i studien og presenterer en overordnet analyse av studieprogrammene de leder. Her

beskriver jeg også føringer og krav fra institusjonene knyttet til studieprogram og studieplaner.

Kapittel 6 representerer det viktigste kapittelet i avhandlingen fordi det er her *studieprogramledernes* refleksjoner og erfaringer i rammene av styringen vi ser på i kapittel 2 og 3 blir belyst. Dette kapittelet svarer på underproblemstilling 2: Hvordan reflekterer, praktiserer og navigerer studieprogramlederne i dette nye landskapet. Dette er også det største kapittelet i omfang. Organiseringen av kapittelet springer ut fra teoriarbeidet i kapittel 3.

I det siste kapittelet; kapittel 7, oppsummerer jeg funnene fra analysen og diskuterer den overordnede problemstillingen for arbeidet; hvilke implikasjoner kan vi ut i fra dette arbeidet se at styringen av norsk høyere utdanning har for studieprogramledernes rolle og de mulighetene de opplever for å bidra til utdanningskvaliteten ved universitetene. Jeg vil også drøfte hva dette samlet sett kan bety for sektoren og hvilke problemer det stiller oss ovenfor. Her løfter jeg også frem muligheter for videre forskning.

I dette første innledende kapittelet presenterer jeg først noen sentrale funn fra tidligere studier om utdanningsledelse i høyere utdanning og viser hvordan disse danner grunnlag for de metodiske og teoretiske tilnærmingene jeg har valgt i arbeidet.

1.3 Utdanningsledelse i høyere utdanning

Selv om det etterlyses mer kunnskap om ledelse av undervisning i høyere utdanning (Aamodt m.fl. 2016, Damsa m.fl. 2015) er det imidlertid publisert noe forskning på området både internasjonalt og nasjonalt de siste årene. I det følgende vil jeg kort presentere sentrale funn fra noen av disse studiene da disse utgjør bakteppet for min studie og danner grunnlag for de metodiske og teoretiske tilnærmingene jeg har valgt i arbeidet.

Mårtensson og Roxå (2016) sin studie om ledelse på lokalt nivå på et universitet i Sverige indikerte at ledelse på et lokalt nivå *kan* bidra til utvikling av kvaliteten i utdanningene. Når lederne engasjerer seg i den lokale undervisnings- og læringskulturen, kan det bidra til fordel for utdanningskvaliteten. Men; de understreker at ledelsen utspiller seg på ulike måter i relasjon til den spesielle lokale konteksten og de personene som inngår i den, så det er ikke

gitt at god lokal ledelse faktisk bidrar til bedre kvalitet. Det er avgjørende at ledelsen har legitimitet fra de som underviser i programmene og sine ledere, og at ledelsen foregår i samspill med den konteksten den befinner seg innenfor.

Studien til Mårtensson og Roxå (2016) bekrefter med dette Gibbs m.fl. (2008) sine funn fra en internasjonal studie av 19 institutter ved 11 forskningsintensive universiteter verden over. Instituttene var valgt ut til studien fordi de alle har mottatt priser eller utmerkelser for eksellent eller fremragende utdanning. Ved å undersøke utdanningsledelsen i miljøene fant forskerne at fremragende undervisning kan oppstå i *ulike* organiseringer og utøvelser av ledelse. Ledelsen tok ulike former i ulike disipliner, i ulike organisasjonskulturer og i relasjon til hovedutfordringene som angikk det aktuelle instituttet. De konkluderer med:

These contrasting cases (...) help to explain just how context-dependent successful leadership of teaching is, and how unwise it would be to offer general advice in any specific context without first understanding a great deal about that context (Gibbs m.fl. 2008 s. 434)

Vi kan altså ikke slå fast at *en* spesiell form for, eller organisering av ledelse, fører til god utdanningskvalitet. Begge disse studiene er knyttet til det som omtales som den lokale ledelsen ved et institutt eller fagområde og er relevante for min studie om studieprogramledelse. Men hva vet vi om rollen som studieprogramleder?

Johnston and Westwood gjennomførte i 2007 (Johnston og Westwood 2007) en studie om studieprogramledelse i høyere utdanning i England. Studien inkluderte både en review av litteratur på området, en spørreundersøkelse blant akademisk ansatte og intervjuer med studieprogramledere. Studien konkluderer med at funksjonene til studieprogramlederne varierer mye mellom ulike institusjoner og fagmiljø, i tillegg er det ikke alltid samsvar mellom funksjonene studieprogramlederne selv rapporterer at de tar hånd om og de forventningene institusjonen har til dem. Forskerne i studien undrer seg over at ansatte som har så stor *innflytelse* på kvaliteten i studenters læring, studieprogramkvalitet og effektivitet får så lite *støtte* og muligheter til å utvikle hensiktsmessig kompetanse for rollen. Forskningen deres peker på at studieprogramlederrollen ofte blir omtalt i negative termer; med fokus på den administrative byrden, mangel på incitament og karrieremuligheter, frustrasjoner på grunn av mangel på rolleavklaring og spenningen mellom ansvar og autoritet. Til tross for dette hevder likevel de som innehar rollen at den bringer med seg betydningsfull indre

belønning og personlig faglig tilfredsstillelse. Flere av forfatterne studien viser til (for eksempel Ramsden 1998, Barnett og Coate 2005) retter oppmerksomheten mot behovet for at akademiske ledere på alle nivå, inkludert studieprogramlederne, må være i stand til å engasjere seg selv og andre i meningsfulle curriculum-spørsmål for å kunne bidra til økt utdanningskvalitet.

Men hva vet vi om studieprogramledelse og utdanningskvalitet fra den norske konteksten? Det korte svaret er at vi vet ganske lite, det er gjort få studier som involverer rollen til studieprogramledere i kvalitetsutvikling i norsk høyere utdanning (Damsa m. fl. 2015). Likevel, de siste årene er det gjort noe forskning og noen undersøkelser som kan gi oss et utgangspunkt:

I 2012 ble det gjennomført en oppfølgende kvalitativ undersøkelse omkring resultatene i NOKUTs kvalitetsbarometer i 2011 (Haakstad og Nesje 2012). Undersøkelsen er knyttet til oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning, og både vitenskapelige ansatte uten lederansvar og faglige ledere ble intervjuet. De faglige lederne i denne sammenhengen var stort sett dekaner eller instituttledere, men i intervjuene var også ledelse av studieprogram tema. De faglige lederne som ble intervjuet gir uttrykk for *moderate ambisjoner* (Haakstad og Nesje, 2012 s. 5) når det handlet om å arbeide med kvalitetsrettede tiltak på nært hold av studiene, de viste ofte til det underliggende nivået av programledere. Ut i fra intervjuene virket det derimot heller ikke som om programledere tok særlige initiativ til faglig lederskap. Intervjuene tyder på at studieprogramlederne har en funksjon som kollegialt likestilte, og de synes derfor å være varsomme med å ”invadere” den enkelte lærers faglige autoritet. Ut i fra denne undersøkelsen kan det se ut til at rollen som programleder som en følge av dette i hovedsak blir en administrativ lederrolle. Forfatterne av studien antyder også at det kan være en sammenheng mellom det tilsynelatende fraværet av faglig-pedagogisk lederskap og den observerte mangelen på systematisk samarbeid om undervisning mellom lærerne på mange studieprogrammer.

I tillegg til denne spørreundersøkelsen blant lærere og faglige ledere fra 2012 har vi noe kunnskap om kvalitet i norsk høyere utdanning fra et større forskningsprosjekt om utdanningskvalitet igangsatt i 2015: *Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practices and Performances*. Prosjektet har et stort team av forskere innenfor høyere utdanning i Norge under ledelse av Mari Elken og Peter Maassen. Målsettingen med

prosjektet er å undersøke hvilke faktorer og mekanismer som er viktige for å realisere målene for kvalitetsarbeid i norsk høyere utdanning, men også å se på relasjonene mellom strukturelle og systemiske institusjonelle vilkår og praksiser innenfor undervisning og læring. Studien undersøker altså ikke ledelse spesielt, men i oppsummeringen av resultatene fra den første reviewen for prosjektet (Damsa m.fl. 2015) peker forskerne på at selv om ledelse og styring har vært viktig i reformene som er innført i høyere utdanning de siste årene på det organisatoriske og institusjonelle nivået synes dette å gjelde i *mindre* grad for studieprogramledernivået:

A number of studies emphasize that there is a lack of close-up leadership at the program level, and that the responsibility for coordinating the study program may be more in the hands of the administration than the academic leadership (Damsa m. fl. 2015 s. 8).

Behovet for mer forskning på rollen til akademiske utdanningsledere i *kvalitetsforbedringen* av studieprogrammene i den norske konteksten etterspørres i arbeidet. Min undersøkelse av studieprogramledere som er utgangspunkt for denne avhandlingen, tar nettopp sikte på å fremskaffe ny kunnskap og innsikt i dette.

I tillegg er det gjort en studie av ledere av studieprogram i høyere utdanning fra 2016 (Aamodt m.fl. 2016). Analysen ble gjort på bakgrunn av 551 svar på en spørreundersøkelse blant studieprogramledere ved universiteter og høyskoler. Ett av de viktigste inntrykkene fra undersøkelsen er at rollen som leder av studieprogram er *uensartet* og lite *standardisert*. Samlet sett er inntrykket at studieprogramlederne i mindre grad har en sterk lederrolle og mer en uklar koordinatorrolle som medfører relativt utydelig styring av programmene. De har i liten grad innflytelse på avgjørelser om endringer i studieprogrammets underliggende emner. Undersøkelsen ba også studieprogramlederne om å uttale seg som *kvaliteten* i sine egne program, og stort sett vurderer lederne sitt eget studieprogram som godt, og preget av helhet og sammenheng. Forfatterne av studien bemerker at det kan virke motsetningsfylt at studieprogramlederne uavhengig av nivå og fagområde samtidig synes at det viktigste kvalitetstiltaket for *forbedring* av programmene er å styrke nettopp helhet og sammenheng i programmene. Etter at kvalitetsreformen (Meld.St. 27, 2000-2001 Krev din rett-gjør din plikt) ble innført i 2003 har mange fag og disipliner blitt splittet opp i mindre emner og moduler (Karseth 2006, Aamodt m.fl. 2016, Dysthe m.fl. 2007), i følge forfatterne av studien kan det

se ut som at mange av aktivitetene i studieprogrammene i dag blir styrt av *emnene* i programmene, noe som bidrar til å fragmentere det felles ansvaret for programmet.

Ett siste funn Aamodt m.fl. sin undersøkelse peker på er at dagens studieprogramledere i liten grad fremstår som *strategiske* aktører, men heller som viktige brikker i en kontinuerlig koordineringsprosess. Selv om flere studier viser endringer i den formelle styringen av norske universiteter og høyskoler de siste ti-årene, der en tydeligere rolle for ledelse ofte fremheves som et sentralt utviklingstrekk (Bleiklie og Frølich 2014), uttrykker forfatterne av denne studien at utdanningsvirksomheten i mindre grad synes berørt av denne utviklingen. De mener det er grunnlag for å stille spørsmålsteget ved bruken av *ledelses*begrepet i betegnelsen av rollen som studieprogramleder. Det kan se ut som en rekke regler og rutiner som omgir studieprogrammene, større administrativ kapasitet og profesjonalisering av studieadministrasjonen kan ha svekket handlingsrommet for studieprogramledelsen, eller deres subjektive oppfatning av hva mulighetsrommet for utvikling av kvaliteten er: *Summen av dette understreker at rollen som leder av studieprogram kanskje er noe av det mest komplekse og utfordrende man finner i høyere utdanning* (Aamodt m.fl. 2016 s. 15).

En nyere studie basert på de samme dataene peker på at det er en sterk likhet i hvordan ulike læresteder organiserer styringen og ledelsen av studieprogrammer (Stensaker m. fl. 2019). De mener dette antyder at det eksisterer eksterne, *sentrale* rammebetingelser som for eksempel krav om læringsutbyttebeskrivelser, evalueringssystemer, kvalitetssystemer og så videre som sterkt påvirker den *lokale* organiseringen. De skriver:

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. (Stensaker m.fl. 2019 s. 109)

Hvis vi skal oppsummere funnene fra disse studiene er det tydelig at rollen som studieprogramleder kan være uklar og uten tydelig mandat, den praktiseres og organiseres *ulikt* både innenfor og på tvers av institusjoner (Johnston og Westwood 2007, Aamodt m.fl. 2016). Rollen betegnes ofte i *negative* termer og er ikke en rolle som innebærer verken status eller merittering. I tillegg stilles det spørsmålsteget til hvor mye *makt* og innflytelse

studieprogramlederne egentlig har (Johnston og Westwood 2007, Aamodt m.fl. 2016, Haakstad og Nesje 2012) og hvor mye *faglig ledelse* studieprogramlederne egentlig utfører (Damsa m.fl. 2015, Haakstad og Nesje 2012). Det kan synes som *koordinering* og *administrativt* arbeid tar mye tid og kanskje utgjør de viktigste funksjonene i rollen, og ikke *faglig strategisk* arbeid.

I den norske konteksten er studieprogrammene underlagt en rekke regler og administrasjon som kan gjøre rollen komplisert, og emnene synes å være styrende for programmenes utvikling, noe som kan bidra til fragmentering og komplekse strukturer (Aamodt m.fl. 2016). Samtidig er det klart at ledelse av utdanning er avhengig av legitimitet først og fremst av fagpersonene som er involvert i utdanningene, men også fra overordnede personer og styrende instanser (Mårtensson og Roxå 2016). Tilslutt har vi sett at høy utdanningskvalitet kan springe ut fra svært ulike ledelsestilnærminger (Gibbs m.fl. 2008). Vi har altså ikke *en* oppskrift for hvilken ledertilnærming som vil gi oss høy utdanningskvalitet, ledelsen må skje i sammenheng med de rammebetingelsene, styringen, konteksten og kulturen den befinner seg innenfor.

Disse studiene har gitt oss nyttig kunnskap om rammene rundt studieprogramlederne, og gir en god oversikt over tendenser og trender på et overordnet nivå. Vi har derimot mindre kunnskap om hvordan studieprogramlederne *selv* opplever rollen sin og hvordan de erfarer sine muligheter til å bidra til utdanningskvalitet i den konteksten de befinner seg innenfor. Denne avhandlingen ønsker å bidra med slik kunnskap.

Som vi har sett er utdanningsområdet omfattet av mange administrative føringer og sterk sentral styring, både fra nasjonalt og institusjonelt nivå. Når vi nå har sett i hvor stor grad studieprogramlederrollen og funksjonene er knyttet til rammebetingelser, føringer, styring og kultur kan det være interessant å undersøke hvilke implikasjoner styringen av høyere utdanning på det nasjonale makronivået har for studieprogramledernes opplevelser og praksiser. Quality prosjektet (Damsa m.fl. 2015) har oppsummert kunnskapen vi har om tilstanden i norsk høyere utdanning. I konklusjonen i den første rapporten fra prosjektet understrekes nettopp behovet for å se mikro- meso- og makroperspektiver i sammenheng:

Our knowledge of what constitutes quality in higher education is in general packed with findings where we struggle to explain the mechanisms driving particular outcomes. As such,

we would argue for more studies on “quality work” – what we would define as analysis of the linkages between external and structural framework conditions, how universities and colleges govern their educational responsibilities, and quality enhancement at micro level (Damsa m.fl. 2105 s. 64)

Det etterlyses med andre ord forskning som kan si oss noe om *sammenhengene* mellom styringen på et sentralt makronivå og undervisningsarbeid og praksiser som foregår i kontekstene på *mikro-nivået*, eller hos de individuelle aktørene i sektoren.

I mine øyne er studieprogramlederrollen et hensiktsmessig utgangspunkt for slike studier. Studieprogrammene representerer på mange måter et nytt organisasjonsnivå i tillegg til institutter og fakulteter (Aamodt m.fl. 2016), et nytt nivå der mange krav, føringer og praksiser som har stor betydning for utdanningskvaliteten i høyere utdanning møtes. I min studie vil jeg legge spesiell vekt på studieprogramledernes *egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner* innenfor deres *lokale kontekster*, og undersøke hvilke implikasjoner styringen av området kan synes å ha for studieprogramledernes praksis og opplevelse av muligheter til å bidra til økt kvalitet.

1. 4 Hva betyr kvalitet i norsk høyere utdanning?

Stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16, 2016-2017) begrunnes med at ulike rapporter og evalueringer viser store variasjoner i *utdanningskvaliteten* ved institusjonene. Den sterke troen på at mer eller bedre ledelse kan bidra til høyere utdanningskvalitet kan også være et utgangspunkt for å undersøke ulike forståelser av kvalitet i undervisning nærmere.

Hva er høy utdanningskvalitet? Hva kjennetegner et studieprogram av høy kvalitet? Og hvem bestemmer hva som er kvalitet? Som vi skal se har synet på dette har endret seg over tid.

I stortingsmeldingen som lå til grunn for reformen som ble innført i høyere utdanning i 2003 og som fikk navnet Kvalitetsreformen (Meld. St. 27, 2000-2001) er ordet kvalitet brukt 145 ganger, men den inneholder ikke en diskusjon om hva kvalitet *er*, eller en klar definisjon av kvalitetsbegrepet. Reformen understreker institusjonenes ansvar for å sikre utdanningskvaliteten gjennom kvalitetssikringssystemer og evalueringer. I meldingen har

Flere har hevdet at det i stortingsmeldingen blir det satt et likhetstegn mellom kvalitet og evaluering, i betydningen dokumenterbare *resultater* og strategisk ledelse med konsekvenser for tildeling og ressurser (Karlsen 2007). Stortingsmeldingen hadde sitt utgangspunkt i innstillingen til Mjøsutvalget (NOU 2000:14). Dette utvalget støttet seg til OECD som hevdet at styring av norsk høyere utdanning i for stor grad var rettet mot offentlig ”inputs” i form av ressurser og planlegging med for liten vekt på *resultater* og *outcomes*. En kan si at det i dette utvalgets innstilling ble foretatt en sammenkobling mellom kvalitet, produktivitet og effektivitet: *I utvalgets innstilling ble kvalitet langt på vei lik større effektivitet* (Karlsen 2007 s. 40).

Dette står i motsetning til tidligere *bredere* kvalitetsforståelser i det norske utdanningsfeltet. Studiekvalitetsutvalget som ble oppnevnt i 1989 og som avla innstilling i 1990 (UDF 1990) knyttet kvalitet i høyere utdanning til fire områder: *inntakskvalitet* som dreide seg om studentenes forkunnskaper og forutsetninger, *rammekvalitet* som omfattet institusjonenes ressurser, strukturer, lokaler, utstyr og studiesosiale forhold. *Programkvalitet* var knyttet til forhold i selve studiet; som studietilbud, undervisnings- og eksamensordninger. Tilslutt inkluderte også dette utvalget *resultatkvalitet* som var knyttet til læringsutbytte, personlig utvikling og studentgjennomstrømning.

Seinere delte Norgesnettrådet (Norgesnettrådet 1999) *programkvalitet* opp i *program som plan* som inkluderte studieplan, organisering og eksamensopplegg, og *program som handling* som innebefattet gjennomføring av undervisning i praksis. I tillegg la de til *styringskvalitet* som omfattet institusjonenes evne til å igangsette kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Tilslutt innførte de et mer nytte- og markedsorientert kriterium; *relevans* med henvisning til utdanningens forhold til arbeidsmarkedet.

Vi kan altså se at hva som blir ansett som kvalitet, og hva som skal inngå i vurderinger av utdanningskvalitet har endret seg over tid. Både internasjonale trender og føringer, og politiske styringssignaler har påvirkning og bidrar til hvilke kvalitetsforståelser vi har. I Norge kan det se ut som vi har endret fokus fra *innhold-* og *innsatskvalitet* og en *bredere* kvalitetsvurdering som inkluderer planer, prosesser og rammer- til en vurdering av kvalitet med større vekt på *resultater* i form av studentenes læringsutbytte og gjennomstrømning av studenter og produksjon av studiepoeng.

Karlsen (2007) understreker at kvalitetsbestemmelser tradisjonelt har vært et faglig ansvar for den enkelte lærer fra grunnskole til universitet. Han mener dette har blitt gradvis endret og at kvalitet mer og mer blir oppfattet som et institusjonelt og politisk ansvar og at:

det profesjonelle faglige skjønn, om ikke helt er erstattet, så i hvert fall kraftig korrigeret av politiske rammer og mål og påfølgende administrativ virksomhet. Det er ikke lenger de faglige med dokumentert kompetanse og erfaring fra utdannings- og forskningsinstitusjoner som skal vise vei når det gjelder kvalitet. De faglige må heller lydige arbeide innenfor fastlagte systemer og i samsvar med detaljerte byråkratiske instruksjoner (Karlsen 2007 s. 42-43).

Hvilke forståelser vi har av hva som er kvalitet, og hvem som skal være ansvarlig for kvalitetsvurderinger i høyere utdanning har betydning for studieprogramledernes muligheter til å bidra til økt kvalitet. Det vil også få følger for hvordan studieprogramlederne opplever sine muligheter og utvikler sin identitet og rolle som studieprogramleder. I arbeidet skal vi blant annet undersøke hvordan studieprogramlederne forholder seg til kvalitetsarbeid, kvalitetsforståelser og kvalitetssikring.

1.5 Troen på bedre ledelse; New Public Management, managerialisme og nyliberalisme

Bedre *ledelse* av utdanningene og studieprogrammene blir altså sett på som en sentral løsning på kvalitetsutfordringene og kvalitetsforskjellene i høyere utdanning. I tillegg stilles det store forventninger til *hva* studieprogramlederne skal ta ansvar for. I følge stortingsmelding 16 er studieprogramledelsen forventet å ta ansvar for den *faglige sammenhengen og helheten* i studieplanene, de skal sikre *tverrfaglighet* og *samspill med arbeidslivet*, de skal sikre og *utvikle kvaliteten* i programmene og de skal sørge for at hele *fagmiljøet blir engasjert* i utdanningene. I tillegg skal de ta ansvar for *internasjonalisering* og muligheter for *studentutveksling* og til slutt er det også deres oppgave å legge til rette for at *oppdaterte og relevante læringsutbyttebeskrivelser* skal ligge til grunn for arbeidet med *undervisnings- og vurderingsmetoder* (Meld. St. 16, 2016-2017 kap. 5).

Ropet etter, og troen på sterkere eller bedre ledelse for økt kvalitet er ikke spesielt for høyere utdanning:

When faced with major crises or even mediocre performances, cries for superior leadership are heard. All kinds of institutions, from firms to schools and universities to churches, are supposed to benefit greatly from more and better leadership (Alvesson 2013 s. 170).

Vi kan heller ikke si at dette er et helt nytt fenomen. Clarke og Newman (1997) beskriver at mer og bedre ledelse ble fremmet som veien fremover da vestlige økonomier opplevde stagnasjon og tilbakegang i møte med global endring og konkurranse på 1980- og 90-tallet.

I internasjonal forskning om høyere utdanning har den økende vekten på mer og bedre ledelse blitt identifisert i de siste tre tiårene (Middlehurst 2016). Behovet for å øke den globale *konkurransesevnen* i høyere utdanning blir ifølge Middlehurst brukt som begrunnelse for styrket lederskap. Kritikerne, på den andre siden, har beskrevet ropet etter styrket ledelse som en snikende ”managerialisme” knyttet til den politiske styringsideologien som ofte blir betegnet som New Public Management (John og Fanghanel 2016 s. 189).

Flere betegner ropet etter styrket ledelse som ett av flere trekk som karakteriserer denne styringsideologien (Green 2011, Boston 2011) og som har preget reformer som er innført i høyere utdanning de siste ti-årene. Andre trekk som kjennetegner denne styringsideologien er i følge Ferlie m.fl. (2008) markedsbasering med økt konkurranse mellom institusjoner, ansatte, disipliner, institusjoner og studenter. Budsjettfordeling har blitt strammet til gjennom redusert finansiering eller gjennom introduksjon av nye finansieringsinstrumenter som er basert på *indikatorer* og *resultater* heller enn på input. I tillegg innebærer budsjettreformene også større vekt på utførelse og prestasjoner med medfølgende målinger og overvåkning av forskning og utdanning. Troen på at sterkere ledelse vil bidra til økt kvalitet har blitt uttrykt gjennom at ledere ved universitetene i dag er forventet å innta mer aktivt ledende roller:

Executive leadership has been strengthened at the expense of collegial power in deliberative, representative bodies, while the academic community has been transformed into staff and submitted to human resource management (Bleiklie m.fl. 2011).

Kvalitetsreformen som ble innført i 2003 (Meld. St. 27, 2000-2001) blir omtalt som en reform som innebærer elementer av alle disse kjennetegnene, Bleiklie m.fl. (2011) mener reformen førte med seg store strukturelle endringer som potensielt påvirker det akademiske arbeidet og de akademiske profesjonene og deres oppgaver og roller. I 2011 var det det fortsatt et åpent

spørsmål om reformen trengte mer *tid* til å virkelig gjennomtrengte de akademiske organisasjonene og de etablerte *praksisene* eller om den kun hadde bidratt til symbolske strukturelle endringer. Min studie vil gi oss innsyn i erfaringer og praksiser fra utdanningsvirksomheten 10-15 år etter innføring av reformen. Implikasjoner av uttrykk og kjennetegn knyttet til nyliberalisme og New Public management for arbeidet som foregår på mikro-nivået ved universitetene og hvordan dette har hatt implikasjoner for studieprogramledere og deres rom for handling er de sentrale temaene i avhandlingen.

1.6 Styring av styring

Det ser altså ikke ut til å være en direkte sammenheng mellom *hvordan* ledelsen foregår og selve *kvaliteten* på utdanningene (Gibbs m.fl. 2008). Dette kan si oss at når vi skal studere utdanningsledelse er det viktig å ha øye for at ledelsen foregår innenfor en *kontekst*, et fagområde og en kultur, og at den ikke står alene. Den må sees i sammenheng med de rammebetingelsene, den styringen og de omgivelsene den foregår innenfor.

Dette kan gi grunnlag for å anvende teori og tilnærming til ledelse som i stor grad inkluderer organisatoriske praksiser og omgivelser, og som ikke ser på den enkelte lederen som en isolert størrelse, men at han eller hun er i samspill med sine rammer og omgivelser der både lederen og omgivelsene gjensidig kan påvirke hverandre. Kontekst, innhold og styring som rammer inn ledelsen må ansees som viktig (Alvesson og Spicer 2012).

Styring av utdanning utgjør et komplekst utgangspunkt for studien. Her snakker jeg både om den politiske offisielle nasjonale styringen gjennom reformer, lover og forskrifter fra myndighetene, men også om ideer, rasjonaler og interesser som preger tiden vi lever i, også *selvstyringen* av hver enkelt av oss bedriver. Dean (2010) bruker benevnelsen ”government”:

Government is any more or less calculated and rational activity, undertaken by a multiplicity of authorities and agencies, employing a variety of techniques and forms of knowledge, that seeks to shape conduct by working through the desires, aspirations, interests and beliefs of various actors, for definite but shifting ends and with a diverse set of relatively unpredictable consequences, effects and outcomes (Dean 2010 s. 18)

”Government” handler om *styring av styring*, og inkluderer også den enkeltes styring av seg selv i den konteksten en befinner seg innenfor. I analysen søker jeg derfor å skape forbindelser mellom spørsmål om styring, offentlig politikk og administrasjon, og: *the space of bodies, lives, selves and persons* (Dean 2010 s. 20). En studie av styring er ikke en direkte *beskrivelse* av hvordan styring foregår i en spesiell situasjon, for eksempel på et universitet eller en arbeidsplass. Dens fokus vil derimot være å følge *styringspraksisene* som utgjør basisen for de problematiseringene som skapes og hva som skjer når vi styrer og blir styrt

En analyse av ”government” er opptatt av *hvordan* vi styrer og *blir* styrt innenfor ulike praksis-regimer og betingelsene for hvordan slike regimer oppstår, opprettholdes og transformeres. Praksisregimene i governmentality-studier analyseres gjennom fire ulike dimensjoner: hva og hvilke objekter fremheves og *synliggjøres*? gjennom hvilke midler, *verktøy*, prosedyrer, taktikker og vokabular konstitueres styringen? Hvilke former for *kunnskap*, tankemåte, ekspertise ligger til grunn for styringen og til slutt; hvilke former for individuelle og kollektive *identiteter* foregår styringen gjennom? Jeg ivaretar alle disse fire dimensjonene i denne studien av studieprogramlederrollen i norske universiteter.

Flere studier legger vekt på at markedsretting av offentlig sektor medfører større *kontroll* over profesjonelle kunnskapsarbeidere innenfor flere sektorer; blant annet innenfor helse, sosiale tjenester og også utdanning (Coleman og Early 2005 i Green 2011). Det blir samtidig hevdet at vekten på lønnsomhet har medført at vitenskapelig ansatte i høyere utdanning jobber mer, bredere og med færre ressurser, og at det profesjonelle, faglige og akademiske arbeidet og identiteten synes degradert eller truet (Becher og Trowler 2001).

Studieprogramlederne står midt i disse konfliktene og dilemmaene. Som bakteppe for studien ligger en tilnærming til ledelse som blir omtalt som ”Critical Management Studies”, og som forsøker å gi stemme til ledere ikke bare som ledere, men som *hele* mennesker med sine følelser, erfaringer og identitet (Alvesson og Deetz 2000, Alvesson og Willmott 1992). Denne tilnærmingen ser det som en viktig oppgave å ikke bare lytte etter stemmene som snakker høyt og som får mye rom og plass, men også slippe til de stemmene som er lavere og som ikke blir like mye hørt. Ledelse handler ofte om muligheter til innflytelse og makt, men selv om en leder har en tittel eller rolle som i utgangspunktet skulle *tilsi* innflytelse og muligheter til å påvirke, er ikke nødvendigvis dette realiteten i praksis. Ut i fra det vi vet om studieprogramledelse så langt kan det se ut som om dette er en hensiktsmessig tilnærming da

det i flere av de ovennevnte studiene stilles spørsmålstegn til *hvilken* innflytelse, makt og handlingsrom studieprogramlederne i praksis faktisk har (Aamodt m.fl. 2016, Johnston og Westwood 2007).

For å kunne si noe om hvilke muligheter og handlingsrom studieprogramlederne har til å bidra til økt kvalitet, anser jeg det som viktig å også ha fokus på *innholdskomponenten* av lederfunksjonen: *Hva* er det studieprogramledere skal lede? Med dette som utgangspunkt vil jeg også inkludere essensen, eller *innholdet* i ledelsen.

I følge institusjonenes beskrivelse av rollen som studieprogramleder anses utvikling, koordinering og revisjon av *studieplanen* (curriculum) som en sentral innholdskomponent i ledelsesarbeidet til en studieprogramleder. Jeg vil derfor inkludere arbeidet med studieplaner i intervjuer og analyser. Det er jo nettopp den nye organiseringen av studier og studieplaner etter innføring av kvalitetsreformen som gjør studieprogramlederrollen spesielt interessant i et forskerperspektiv.

1.7 Gjennomføring av studien

Avhandlingen har utgangspunkt i en case-studie ved to store norske universiteter, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) og Universitetet i Tromsø (UiT). 16 *studieprogramledere* ved disse to institusjonene med deres tilhørende *studieplaner* er inkludert i studien. Datamaterialet består av intervjuer med de faglige lederne av studieprogrammene og analyse av de skriftlige studieplanene til de aktuelle programmene. Intervjuene har foregått i perioden vår 2014- høst 2015. En del av studieprogramlederne har også respondert på oppfølgingsspørsmål i 2018.

Jeg har vært opptatt av å snakke med de som har *faglig* ansvar for studieprogrammene, men disse har ikke alltid tittel som studieprogramleder. Titlene har variert mellom studieprogramrådsleder, studieleder, studieprogramleder, leder for programråd og programrådsleder. Felles for informantene er at de har hatt det *faglige* overordnede ansvaret for ett eller flere studieprogram.

Kvalitetsreformens nye måte å tenke organisering av studieprogram på innebærer en dreining mot en organisering som er mer lik de tradisjonelle profesjonsutdanningene (Karseth 2006), noe som kan tilsi at de tradisjonelle ”frie” fagene innenfor samfunnsvitenskapelige-humanistiske- og realfaglige fagområdene har måttet gjennomgå de største endringene etter omleggingen. Bachelorprogram innenfor disse områdene er derfor mitt hovedfokus i denne studien.

Intervjuene ble gjennomført med det Kvale (2008) betegner som et semi-strukturelt script. Jeg hadde en intervjuguide som var en oversikt over emner og temaer som skulle dekkes og noen forslag til spørsmål dersom det skulle bli nødvendig. Intervjuene var således ganske åpne. Deltakerne var gjort kjent med temaene for samtalen på forhånd. I utgangspunktet har intervjuene dreid seg rundt to områder som burde ligge deltakerne nær: For det første studieprogramledernes erfaringer og oppfatninger av *rollen* deres som studieprogramleder og hvordan de håndterer denne, og for det andre refleksjoner knyttet til *studieplanen* de har ansvar for og refleksjoner rundt kvaliteten i denne. Jeg har forsøkt å gi stor plass til studieprogramledernes egne erfaringer, oppfatninger og refleksjoner innenfor disse to områdene. I tillegg til intervjuene har jeg også brukt hver enkelt av studieplanene som bakgrunn for intervjuer og analyser. Institusjonenes beskrivelser av rollen som studieprogramleder i kvalitetssikringssystemet og føringer for studieplanarbeid for hver av institusjonene ligger også til grunn for arbeidet.

Studien kan plasseres innenfor en konstruktivistisk, kvalitativ og fortolkende tradisjon (Benton og Craib 2011). I arbeidet har jeg etterstrebet en abduktiv og refleksiv tilnærming (Alvesson og Skjöldberg 2009). Abduksjon starter fra en empirisk basis, men avviser ikke teoretiske forhåndsbetingelser. Analysene av empirien har jeg kombinert med teori som en kilde til inspirasjon for oppdagelsen av mønstre som har ført til økt forståelse. Prosessen alternerte mellom eksisterende teori og egen empiri der begge har blitt fortolket med blick på hverandre. Jeg har i arbeidet med studien gått flere runder mellom empiri og teori. Jeg gikk inn i arbeidet med mye teori om studieprogramledelse og kvalitet i utdanning, men samtalen med studieprogramlederne fikk meg til å endre fokuset mer mot betydningen av styringen av høyere utdanning og implikasjonene av denne styringen. Tidlige analyser av de første intervjuene førte til litteratursøk som igjen bidro til tilnærmingen i de videre analysene.

Intervjuene er gjennomført i fire perioder; vår 2014, vår 2015 og høsten 2015. I tillegg var jeg i ny kontakt med de involverte studieprogramlederne i 2018 for en oppdatering av status. I arbeidet har jeg forsøkt å gi rom for ulike både metodiske og teoretiske tilnærminger. Jeg har i tillegg forsøkt å reflektere over mine egne forforståelser og være kritisk, åpen og spørrende til hvilken betydning disse kan ha for mine analyser.

For meg er det viktig at *studieprogramlederne* er de sentrale informantene i denne studien. Det er *deres* opplevelser, erfaringer og refleksjoner jeg ønsker å ha i fokus. Samtidig har jeg vist at studieprogramledernes praksis ikke er isolert, men sammenvevd i, og styrt av den konteksten studieprogramledelsen befinner seg innenfor. Jeg vil forsøke å fange opp *hvordan* styringen og rammebetingelsene har implikasjoner for mulighetene studieprogramlederne har til å bidra til utdanningskvalitet. I så måte har jeg latt meg inspirere av tilnærminger fra institusjonell etnografi (Smith 1987, 2005, 2014):

Institutional ethnography can best be described as a method of inquiry designed to discover how our everyday lives and worlds are embedded in and organized by relations that transcend them... It starts and remains always with actual individuals and what they are doing in the actual situations of their bodily being, but focuses on how what they do is coordinated beyond local settings (Griffith og Smith, 2014 s. 10).

1.8 Oppsummering av innledningen

Med innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 (Meld. St. 27, 2000-2001) gikk norsk høyere utdanning gjennom store endringer. Selv om endringene hadde kvalitetsutvikling som en viktig motivasjon, stilles det fortsatt spørsmål til kvaliteten i utdanningsprogrammene (Meld. St 16, 2016-2017). Utdanningskvaliteten antas å være tilfredsstillende, men med store variasjoner mellom institusjoner, disipliner og studieprogram (Bakken, P. M.fl. 2019). For å bote på kvalitetsutfordringene etterlyses det bedre og sterkere utdanningsledelse generelt og studieprogramledelse spesielt. Kunnskapen vi har om ledelsen av studieprogrammene er imidlertid mangelfull, det samme gjelder sammenhengen mellom reformer gjort innen styring- og kvaliteten innenfor høyere utdanning (Damsa m.fl. 2015).

De endrede betingelsene har bidratt til å gjøre meg nysgjerrig på hvordan utvikling og ledelse av studieprogram faktisk foregår ved institusjonene, og hvordan de som leder studieprogrammene *selv* reflekterer rundt utvikling, ledelse og endring av utdanningene i dag. Hvordan opplever de som er ansvarlige for studieprogrammene sin egen rolle som utdanningsledere og deres muligheter til å bidra til utdanningskvaliteten? Hvordan navigerer de i landskapet? Hvilke implikasjoner kan vi se at den nye styringen har for deres hverdagspraksiser? Først og fremst har jeg ønsket å gi studieprogramlederne en stemme, jeg har forsøkt å se utdanningsprogrammene ut i fra deres perspektiv.

Studieprogrammene representerer et nytt organisasjonsnivå med klare behov for koordinering (Aamodt m.fl. 2016). Lederne av studieprogrammene utgjør en ny gruppe ledere som har viktige oppgaver for å ivareta kvaliteten i studieprogrammene. Reformen innebar en ny gradsstruktur og en ny organisering av utdanningene i studieprogram satt sammen av mange små emner, ofte fra ulike fagområder. Med kvalitetsreformen fikk vi også en introduksjon av markedsliknende mekanismer i høyere utdanning (Michelsen og Aamodt 2007) med dreining mot produksjon, effektivitet og konkurranse. Det etterlyses mer kunnskap om *hvordan* dette har hatt betydning for det akademiske arbeidet og posisjonen til den akademiske profesjonen når endringene har vedvart over tid (Bleiklie m.fl. 2010).

Dette prosjektet ønsker nettopp å bidra til å øke kunnskapen om studieprogrammene og ledelsen av dem, og undersøke hvilke implikasjoner den endrede styringen har fått for det akademiske arbeidet til de som er ansvarlige for utdanningsprogrammene. Den overordnede problemstillingen for arbeidet er: *Hvordan har styringen av høyere utdanning implikasjoner for studieprogramledernes rolle, arbeid og muligheter til å påvirke utdanningskvalitet?*

Studieprogrammene er den enheten undervisningen i høyere utdanning dreier rundt, det er studieprogrammene som skal bidra til sammenheng og helhet i studieløpene. En studie der studieprogramlederne er i fokus vil forhåpentligvis derfor ikke bare si noe som studieprogramledelsen i seg selv, men kanskje også gi oss inngang til økt kunnskap om undervisning i høyere utdanning generelt, og innsyn i hvordan premisser på makronivå påvirker akademisk arbeid i lokale betingelser.

Kapittel 2: Styling av norsk høyere utdanning

2.1 Styling, verktøy og føringer som angår studieprogramnivået i norsk høyere utdanning

I denne studien har jeg som overordnet problemstilling å undersøke implikasjoner av styling for studieprogramledernes rolle i arbeid med utdanningskvalitet ved to norske universiteter ti-femten år etter innføringen av kvalitetsreformen.

For å kunne forstå hvordan studieprogramlederne opplever sin rolle er det sentralt å få innsikt i stylingen og føringene som denne rollen er innrammet av. I dette kapitlet vil jeg derfor svare på underproblemstilling 1a; hvilke styringsverktøy og hvilke føringer ledelse av studieprogram er underlagt i dag. I en ”government” analyse er det sentralt å inkludere undersøkelser av verktøy, prosedyrer, taktikker og vokabular som konstituerer stylingen (Dean, 2010). Dette kapitlet ivaretar denne dimensjonen av studien.

Den nasjonale stylingen av høyere utdanning er i stadig større grad underlagt internasjonale reguleringer og avtaler, i dette arbeidet vil jeg likevel konsentrere meg om det nasjonale nivået siden det er studieprogram ved norske institusjoner som er mine case i denne studien. Noen av føringene fra politisk hold innebærer løsninger der institusjonene kan velge mellom flere alternativer. Jeg vil komme konkret tilbake til hvilke løsninger som er valgt ved de to aktuelle institusjonene i kapitlet der jeg beskriver casene (kapittel 5).

Dette kapitlet er delt i fire deler, og tar for seg det som kan anses som de overordnede endringene etter at kvalitetsreformen ble innført i 2003 (Meld. St. 27, 2000-2001) og den nye universitets- og høyskoleloven som trådte i kraft fra 2005 (Lov om universiteter og høyskoler 2005). De fire store endringene angår:

- styrings- og ledelsesformer
- finansiering
- kvalitetssikring av utdanning
- organisering av studieprogram og studier

Jeg ser nærmere på hva som var gjeldende føringer for hver av disse i 2015 da mine data i hovedsak ble samlet inn. I tillegg ser jeg også på hva evalueringer av endringene har vist så langt. Ettersom vi behandler områder som er i utvikling avslutter jeg hver del av kapittelet med et blikk på eventuelle signaler om kursen videre innenfor hvert av områdene i tida etter at datamaterialet er samlet inn. Dette siste håper jeg også kan bidra til lesernes vurdering av holdbarheten av funnene i studien.

Disse fire endringene har alle direkte eller indirekte betydning for arbeidet som omgir studieprogramledelsen, noe som kommer tydelig frem i kapittel 5, 6 og 7.

Jeg starter med å redegjøre for bestemmelsene knyttet til styring og ledelse av norske universiteter og høyskoler.

2.2 Styrings- og ledelsesformer i norsk høyere utdanning

2.2.1 Gjeldende føringer styring- og ledelsesformer

Tradisjonelt har en universitetsmodell vært preget av valgte faglige ledere og valgte styringsorganer dominert av vitenskapelig tilsatte med besluttende myndighet på hvert styringsnivå. Ledelsen har vært delt mellom et faglig og administrativt nivå (Bleiklie m.fl. 2007).

Stortingsmelding 27 Gjør din plikt- krev din rett (Meld. St. 27, 2000-2001) introduserte en rekke sentrale tiltak som regjeringen ville innføre og som samlet skulle bidra til at studentene lyktes og til høyere kvalitet i forskningen. Spesielt tre av områdene fra meldingen angår styrings- og ledelsesformer: 1. Økt ansvar og økt ekstern representasjon i styrene ved institusjonene, 2. Styrket ledelse og 3. Større muligheter for institusjonsprofilering.

Endringene innebærer et større skille mellom departementet og institusjonene, og understreker institusjonenes selvstendige ansvar for utforming av egen fremtid. Meldingen foreslår et sett av tiltak som skulle bidra til økt vilje og evne til styring, ansvar og omstilling av institusjonene. Universitetene og høyskolene ble gjort om til forvaltningsorganer med

særskilte fullmakter, og med større frihet til å styre seg selv i faglige, økonomiske og organisatoriske spørsmål.

Etter endringene er det tydelig at det er institusjonenes *styre* som er det øverste organet ved institusjonene (§ 9-1 Lov om universiteter og høyskoler). Alle beslutninger ved institusjonen treffes etter delegasjon fra styret og på styrets ansvar. Stortingsmeldingen tilrådte at institusjonene fortsatt skulle ha valgt rektor som leder av institusjonenes styre, men dette ble det ikke oppnådd enighet om, og loven åpner for institusjonell frihet til å velge mellom valgt eller tilsatt rektor. Dersom institusjonen har valgt rektor, er rektor styrets leder. Hvis rektor er tilsatt, erstattes rektor av et medlem valgt blant ansatte i undervisnings- og forskerstilling, og departementet utpeker ett av de *eksterne* medlemmene til å være styrets leder.

Sammensetningen av styret på 11 medlemmer skal etter loven bestå av minst en styreleder, tre medlemmer valgt blant ansatte i undervisnings- og forskerstilling, ett medlem valgt blant de teknisk og midlertidige ansatte, to medlemmer valgt blant studentene og fire eksterne medlemmer.

Dersom rektor er valgt skal institusjonen også ha en administrerende direktør som er øverste leder for den samlede administrative virksomheten ved institusjonen og sekretær for styret. Dette innebærer det som i sektoren omtales som ”delt ledelse” (Bleiklie m.fl. 2007). Med tilsatt rektor følger ”enhetlig ledelse” som innebærer at rektor er daglig leder for både den faglige og den administrative virksomheten ved institusjonen, og for disponering av ressursene.

På nivåene under styret og rektor, det som i loven omtales som avdeling (fakultet) og grunnenhet (institutt) er det valgfritt for institusjonene hvilke styringsordninger de vil ha, noe som har resultert i ulike kombinasjoner av løsninger med valgte eller tilsatte dekaner og instituttledere, styrer og råd med eller uten besluttende myndighet. Jeg vil komme tilbake til hvilke løsninger som er gjeldende ved de institusjonene som utgjør casene i min studie.

Endringene i styringsform i høyere utdanning innebærer en overgang fra en *kollegial* modell der vitenskapelig ansatte selv valgte sine egne ledere og der hvert nivå av valgte vitenskapelig ansatte hadde besluttende myndighet på sitt nivå til en mer *konsernpreget* modell hvor *toppledelsen* har økt makt og myndighet (Bleiklie m.fl. 2017).

For studieprogramnivået er det ikke sikkert overgangen fra valgt til tilsatt ledelse er av avgjørende betydning i det daglige arbeidet, men det kan være interessant å undersøke om bevegelsen bort fra den *kollegiale* modellen har implikasjoner for vitenskapelig ansattes engasjement, medvirkning, profesjonelle identitetsutvikling og makt i faglig og administrativt studieprogramarbeid.

2.2.2 Evaluering knyttet til styring og ledelsesformer

Et av de sentrale formålene med kvalitetsreformen var å redusere regel- og detaljstyring, spesielt når det gjaldt disponering av budsjettmidler i samsvar med moderne prinsipper for økonomistyring samtidig som en skulle fremme grunnleggende tradisjonelle akademiske verdier som institusjonell autonomi (Bleiklie m.fl. 2007). Institusjonene skulle få større autonomi til å styre seg selv, men samtidig ble det innført nye styringssystemer og finansieringsordninger som stiller nye krav til kvalitet og produktivitet og som institusjonene må oppfylle og som legger klare føringer for deres prioriteringer og disponeringer. Så selv om autonomien til institusjonene på en del områder ble styrket, er styringen gjennom mål- og rapporteringssystemer økt gjennom reformen. I studieprogramsammenheng er innføring av kvalitetssikringssystemer, tilsyn av studier gjennom en egen studietilsynsforordning, innføring av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket eksempler på slike systemer.

I evalueringen av områdene som er knyttet til styring og ledelse fra 2007 (Bleiklie m.fl. 2007) sees det nærmere på hvordan endringene har slått ut. I rapporten pekes det på at flere forhold ved reformen peker i retning av en overgang fra regelstyring til mål- og bedriftsstyring: a) institusjonene har fått større frihet til å organisere sin egen virksomhet og utforme sine egne strategier b) Institusjonstyrene har fått endret sammensetning ved at de *eksterne* styrerepresentantene rolle er styrket c) Institusjonene opererer under et nytt finansieringssystem som i sterkere grad tilsier at de skal opptre strategisk og legge opp til *markedsorientert* konkurranse om studenter og andre ressurser.

Når det gjelder ledelses- og styringsformer pekes det i rapporten på at diskusjonen om *hvem* som rekrutterer og ansetter leder får betydning for hvor lederen har sin naturlige lojalitet. Dersom rektor er ansatt av styret vil lojaliteten være sterk til styret og eierne, mens dersom

rektor er valgt av de ansatte vil han eller hun i større grad føle ansvar for å bidra til å ivareta de ansattes interesser. En kan se for seg situasjoner der vitenskapelig ansatte og eiere kan ha kryssende interesser og der en slik lojalitetsforskyvning kan få stor betydning. I vår sammenheng kan for eksempel studieprogramledere og eiere ha ulike syn på hva som er hensikt og kvalitet i høyere utdanning; der eier er opptatt av produktivitet og effektivitet, mens vitenskapelig ansatte er opptatt av fagets utvikling og studentenes utforsking av egen faglighet.

I 2014 hadde 9 av 13 av universitetene og de vitenskapelige høyskolene fortsatt valgt rektor som styreleder og todelt ledelse, mens 4 hadde tilsatt rektor, ekstern styreleder og enhetlig ledelse (Forskerforbundet, 2014). Underordnede ledere er i de fleste institusjonene tilsatt og henter sitt mandat fra overordnede ledere (Bleiklie m.fl. 2007).

Evalueringen fra 2007 konkluderer blant annet med at loven formelt sett har gitt institusjonene større autonomi. Samtidig kan det se ut som at institusjonene har benyttet denne autonomien til å styrke sin egen ledelse slik at mer beslutningsmyndighet trekkes ut av valgte kollegiale organer og samles i institusjonenes administrative linjer. Rektorer ved institusjonene rapporterer at de opplever økt handlingsrom etter reformen, mens de ansatte hevder at autonomien for deres grunnenheter er *mindre*. Bleiklie m.fl. (2007) stiller spørsmål til om vi her står ovenfor en modell der noe av det økte handlingsrommet institusjonene opplever handler om at de har tettere og sterkere kontroll over grunnenhetene som på sin side opplever at de taper frihet. Altså en *styrket* autonomi på toppen av institusjonene, som har medført *svekket* autonomi på nivåene under.

I en større sammenliknende studie av beslutningstaking ved 26 universiteter i 8 land, deriblant Norge, ble det gjennomført en surveyundersøkelse i 2011 med etterfølgende case studier ved de enkelte universitetene (Bleiklie m.fl. 2017). Studien tar utgangspunkt i to modeller: Den *kollegiale*, hvor lederne på alle nivåer utleder sin autoritet fra fagfeller som velger dem og stiller dem til ansvar overfor valgte forsamlinger, og *konsernmodellen* hvor toppledelsen har økt makt og autoritet, lederstrukturer blir styrket gjennom hele organisasjonen, og der valgte forsamlinger i fakultetene og instituttene har mer begrenset myndighet (Bleiklie, Michelsen, Krücken og Frølich 2017 s. 142). Studien ser på hvem som *deltar* når det gjelder 13 ulike typer beslutninger, fra utvelging av ledere på ulike nivåer til etablering av nye studieprogram og de analyserer hvor *desentralisert* disse beslutningene er. De finner at universiteter i Norge,

England og Nederland har høyere deltakelse fra de ansatte og er mer desentralisert enn ellers i Europa, og at de norske skiller seg klart ut fra samtlige andre universiteter ved at styrende organer på *fakultetene* spiller en viktig rolle. De tilskriver dette til Norges: *traditionally strong corporatists industrial democracy tradition* (s.157). En overgang fra kollegial styringsordning til en mer konsernlignende modell vil i henhold til dette innebære et sterkere brudd med tradisjon og forventninger i Norge enn i mange andre land.

Andre rapporter om høyere utdanning fra de siste årene hevder at dette nye handlingsrommet og autonomien institusjonene har fått i *liten* grad benyttes av topplederne og styret (NOU 2015:1, Finansieringsutvalget 2014). Blant annet begrunnes dette med at budsjettene i stor grad tildeles til grunnenhetene, det vil si fakultetene og instituttene etter prinsippene fra departementets finansieringssystem.

Til tross for det som kan se ut som økt styring og kontroll over grunnenhetene peker Bleiklie også på at hovedinntrykket i 2007 er at de ansatte opplever at de har innflytelse *uavhengig* av hvilken type ledelse deres institusjoner har. Flertallet av de ansatte har tillitt til og er tilfredse med sine ledere, men det er verdt å merke seg at rapporten understreker at det kan se ut som at det er den *faktiske nærheten* til lederne som synes å være den viktigste. 73 % av de ansatte i undersøkelsen sier de vanligvis forsøker å påvirke en beslutning som gjelder forhold ved sin grunnenhet gjennom *samtaler* med ledelsen, noe som krever en tilstedeværende og tilgjengelig leder. Dette er interessant sett sammen med utviklingen vi har hatt etter innføringen av kvalitetsreformen der utvikling av større enheter og sammenslåtte enheter både på institutt, fakultet,- og institusjonsnivå er et kjennetegn. Allerede i 2005 hadde NTNU blitt redusert med 21 enheter og Universitetet i Tromsø med 15 (Bleiklie m.fl. 2007). Trenden er klar i retning av sammenslåtte og dermed større enheter som også innebærer lengre *avstand* til ledelsen. En instituttleder med ansvar for 120 ansatte kan vanskelig være like tilgjengelig for alle enn en som har ansvar for 40.

2.2.3 Signaler fremover knyttet til styring- og ledelsesformer

Det er uenighet i sektoren om valgt eller tilsatt ledelse er det riktige for institusjonene i fremtiden. Signalene fra politikerne er imidlertid tydelige: Regjeringen varsler i stortingsmeldingen om struktur i høyere utdanning (Meld. St.18, 2014-2015) at de ønsker en

endring til at hovedregelen skal være at alle institusjoner skal *tilsette* sine ledere, at *Regjeringen* skal oppnevne alle eksterne representanter i styrene og at styreleder skal være *ekstern*. I 2016 ble lovteksten i Universitets- og høyskoleloven §10.1 og 10.2 endret, i følge forarbeidene for å understreke at ekstern styreleder og ansatt rektor er lovens hovedmodell.

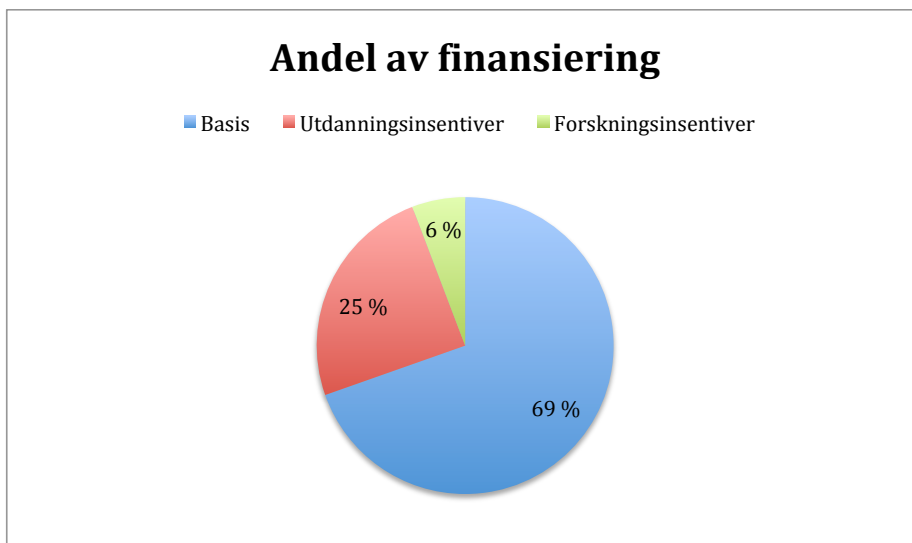
2.3 Finansiering av norsk høyere utdanning

2.3.1 Gjeldende føringer for finansiering

Den andre store endringen som fulgte med innføringen av Kvalitetsreformen var en overgang fra finansiering etter behov til finansiering der en større del av tildelingen var knyttet til *resultatene* institusjonene leverte i form av *studiepoeng* innen utdanningsområdet og *publikasjonspoeng* innen forskningsområdet. Tanken bak var at kvalitet i større grad skulle være kriterium for tildeling av ressurser (Meld. St. 27, 2000-2001). Målsettingen var å belønne universiteter og høyskoler som var preget av kvalitet og som fikk studentene til å lykkes. I tillegg var det ønsket å fremme institusjonenes evne og vilje til raskere omstilling knyttet til kapasitet og opprettelse av nye studietilbud for å tilpasse studieprofilen til endringer i hvilke studier studentene ønsker seg og samfunnets behov for arbeidskraft.

Endringen i finansieringssystemet innebar en markert dreining av fokus fra *innsatsfaktorer* til *resultater* (Finansieringsutvalget 2014). For å sikre institusjonenes autonomi og handlingsrom ble bevilgningen gitt som en samlet rammebevilgning som kunne disponeres etter noen gitte rammer av styret ved institusjonene.

I dag gis institusjonene finansiering etter følgende tredelte modell, der ca. 30% er basert på institusjonenes resultater (Forslag til statsbudsjett 2015):



Figur 1: Forslag til statsbudsjett 2015

Utdanningsinsentivene er basert på hvor mange studiepoeng studentene ved institusjonen har avlagt og en fast sum per inn/ut-reisende utvekslingsstudent. Forskningsinsentivene er basert på publikasjonspoeng knyttet til de ansattes publikasjoner.

Midlene knyttet til utdanningssiden er delt inn i seks ulike kategorier A-F etter hvor kostnadskrevende de forventes å være. Profesjonsutdanninger med forventet stort behov for laboratorier, utstyr og høy lærertetthet gir høyere uttelling enn utdanninger som forventes å kreve mindre utstyr og lavere læreroppfølging. I 2015 ga for eksempel en årsenhet på 60 studiepoeng for en medisinstudent institusjonen 145 000 kr (kategori A), mens en tilsvarende årsenhet for en bachelorstudent i humanistiske fag (kategori F) ga 36 000 kr (Database for statistikk om høgre utdanning). Budsjettmidlene knyttet til studiepoeng blir delvis betalt ut i det året studentene starter (60%) og resten i budsjettåret etter at de har avlagt eksamen (40%)

Den totale rammen for tildeling på utdanningssiden er en såkalt *åpen* ramme, som betyr at departementet ikke har satt et tak på hvor mye institusjonene skal tildeles samlet. Rammen knyttet til forskning er derimot lukket, den totale summen er satt på forhånd, så hvis alle institusjonene publiserer mer vil hvert enkelt publikasjonspoeng gi mindre uttelling fordi rammen skal deles på flere.

2.3.2 Evaluering knyttet til finansiering

Det er gjennomført flere evalueringer av finansieringssystemet siden innføringen, både av Kunnskapsdepartementet selv og av eksterne (se blant annet UHR 2005, UHR 2006, Vagstad-rapporten 2007, Econ Pöyry 2008). De fleste evalueringene konkluderer med at finansieringssystemet fungerer greit etter intensjonene, og kun mindre justeringer foreslås. I januar 2015 la finansieringsutvalget; ekspertgruppen oppnevnt av Kunnskapsdepartementet frem sin rapport. Siden denne er veldig grundig i sine analyser vil jeg i hovedsak legge denne til grunn i denne delen av kapittelet.

Endringene i finansieringsordningen har i stor grad innfridd intensjonene departementet hadde. Finansieringsutvalget (2014) peker på at studiepoeng avlagt ved institusjonene har hatt stor *økning* etter innføringen av det nye finansieringssystemet og kvalitetsreformen; de hevder at dette i hovedsak kan forklares ved økt *opptak* til høyere utdanning. En av målsettingene var studenter som lykkes; eller det at studenter ikke faller fra; men fullfører studieprogrammet de har startet på, og avlegger den planlagte graden. Selv med de klare målene på dette punktet, kan man bare se en svak forbedring i gjennomførings- og frafallstallene. Dette mener ekspertgruppen kan skyldes at dagens finansieringssystem belønner studiepoengproduksjon uavhengig av en student fullfører en *grad* eller ikke. Det er en fare for at systemet kan oppmuntre til opptak av *flere* studenter fremfor å bruke tid og ressurser på å forbedre kvaliteten på studieprogrammene slik at flere studenter fullfører. Det kan se ut som om finansieringsmodellen har hatt fokus på å øke *kvantiteten* fremfor *kvaliteten* (Finansieringsutvalget 2014).

Det kan også se ut som kostnadskategoriene (A-F) blir brukt på en annen måte enn det de var tiltenkt. I utgangspunktet var disse tenkt som en måte å fordele budsjettmidler *mellom* institusjoner, og at institusjonene skulle ha *faglig frihet* til å fordele ressurser, velge innhold og organisering av studietilbudene internt i institusjonene. Denne institusjonelle autonomien er i liten grad tatt i bruk, og institusjonene har i langt større utstrekning enn forutsett lagt departementets finansieringsmodell til grunn også ved den *interne* budsjettfordelingen. Eventuelle skjjevheter har dermed i stor grad blitt videreført internt ved mange institusjoner. I mitt arbeid er kun bachelorstudier fra de tradisjonelle disiplinprogram inkludert. Disse er stort sett plassert i de laveste finansieringskategoriene E og F som utgjør mellom 90 000 og 120 000 per student per år for hver student. Flere av studieprogrammene i studien deler imidlertid

emner med profesjonsstudieprogram i finansieringskategori C som utgjør ca. 180 000 kr per student per studieår. En kan se for seg at siden en student på et profesjonsstudium gir større økonomisk uttelling for institusjonen kan behovene til disse studentene veie mer enn de fra disiplinprogrammene dersom behovene er i konflikt. Studieprogram som ikke er populære og ikke tiltrekker seg så mange studenter, eller studieprogram som er faglig krevende, og derfor ikke så lett får studentene gjennom studiene vil få tilsvarende lite finansiering.

Produktivitetskommisjonen (NOU 2015:1) er tydelig i sin vurdering, og hevder finansieringsmodellen har bidratt til uheldige konsekvenser for dimensjoneringen av undervisningstilbud i høyere utdanning. De mener dette har ført til at det er opprettet for mange plasser innenfor det de omtaler som ”billige” fag, som lavere grads studier innenfor samfunnsvitenskap og økonomisk-administrative fag, på bekostning av realfagene. De mener dette ikke er i samsvar med arbeidslivets behov fremover og at det kan ha en negativ innvirkning på produktiviteten i økonomien.

Når institusjonene får sine ressurser blant annet ut i fra hvor mange studiepoeng studentene avlegger oppstår det *konkurranse* om å tiltrekke seg studenter. En kan stille spørsmål ved om dette også kan påvirke *hvilke* studieprogram institusjonene tilbyr, og det *faglige innholdet* og *nivået* i emnene og programmene? I analysen i kapittel seks ser jeg på hvordan denne konkurransen har implikasjoner for studieprogramledernes praksis og refleksjoner.

Når topplederne ved institusjonene i 2007 ble spurt om hva de anså som det viktigste virkemidlet for å påvirke inntektssituasjonen ved institusjonene etter innføringen av kvalitetsreformen ser de først og fremst mulighetene til å *øke* inntektene. Mens kun 3% av rektorene i sektoren sier de vil bruke det nye handlingsrommet de har fått gjennom kvalitetsreformen og finansieringsmodellen til å ”reducere kostnader gjennom mer effektiv bruk av de ansatte”, svarer 52 % av rektorene og 74 % av direktørene at de vil bruke det til å ”øke inntektene ved å produsere flere studiepoeng” (Bleiklie m.fl. 2007). Forfatterne mener dette viser at finansieringssystemet i stor grad handler om økt kamp om studentene.

Produktivitetskommisjonen (NOU 2015: 1) på sin side oppfatter at dagens konkurranse er *lite* produktiv. De er bekymret over den store variasjonen mellom institusjonene i karaktersettingen og mener det kan se ut som om også karakterer blir brukt i konkurransen om studenter. Vi ser også at i konkurransen om studentene kommer universitetene og store

høgskoler best ut med flere søkere til hver studie plass enn det som blir de mindre høgskolene til del (Bleiklie m. fl. 2007).

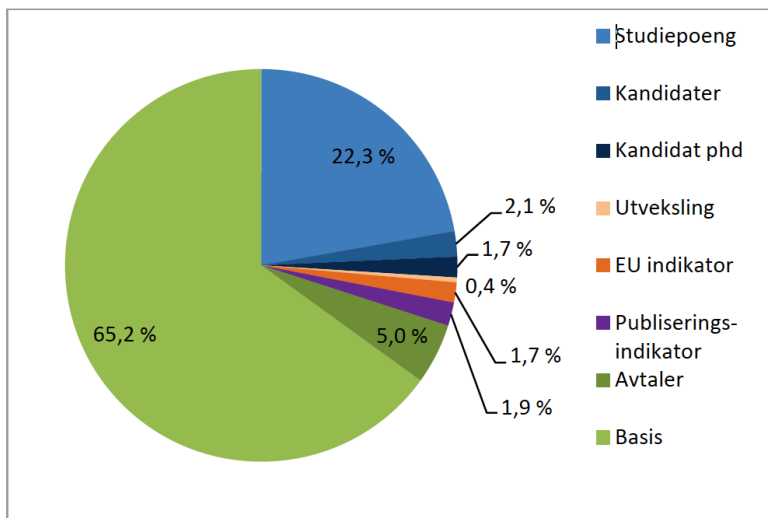
2.3.3 Signaler fremover om finansiering

Finansieringsutvalget konkluderer også med at finansieringsmodellene vi har i dag stort sett fungerer etter intensjonene. De foreslår å opprettholde en modell som er delvis resultatbasert og som gir uttelling for produksjon av studie- og publikasjonspoeng.

Oppsummert kommer utvalget med tre forslag til endringer som har betydning for styring og ledelse av studier og studieprogram:

- Innføring av et incentiv for *kandidat*produksjon. En fastsatt sum til institusjonene for hver student som fullfører en bachelorgrad (10 000 kr) - eller mastergrad (30 000 kr)
- Innføring av nye kostnadskategorier (A-F), med reduksjon av dagens seks til fire.
- Innføring av at 5 % av den resultatbaserte uttellingen til institusjonene avhenger av en utviklingsavtale mellom departementet og institusjonene knyttet til tre elementer; 1) utvikling av kvaliteten, 2) utvikling i samspill med samfunns- og næringsliv og 3) utvikling av institusjonens profil. Avtalen skal inneholde målsettinger for institusjonen og knyttes til finansiering gjennom at institusjonens måloppnåelse skal ha en finansiell konsekvens etter avtaletidens utløp (3-4 år).

Forslaget til ekspertgruppen er oppsummert slik i rapporten:



Figur 2: Forslag fra Finansieringsutvalget (2014)

Forslaget har fått blandet mottakelse av institusjonene, der de gamle universitetene stort sett har vært positive i sine tilbakemeldinger, mens de mindre institusjonene og de nye universitetene er mer kritiske til at utvalget ikke har gått nærmere inn på *basiskomponenten* av bevilgningene (Khrono.no 8.01.2015).

Blant de 88 høringsvarene som kom inn innen den korte fristen er NOKUT (NOKUT høringsvar Finansieringsutvalget 11.02) sitt svar interessant i vår sammenheng. NOKUT støtter stort sett forslagene, men peker på noen problemstillinger departementet bør være spesielt oppmerksomme på: at det er en fare for at utveksling mellom institusjoner vil vanskeliggjøres ved å innføre at institusjonene får betalt for hver kandidat som gjennomfører en grad, at skifte av studieprogram kan vanskeliggjøres, at summene som blir foreslått for kandidatproduksjonen vil stimulere til ytterligere vekst i antall studieprogram og studieplasser på *master*nivået, muligens på bekostning av bachelornivået. NOKUT nevner også at innføringen av indikatorer knyttet til utviklingsavtaler ikke bør føre til ekstra byråkrati eller økt administrasjon.

Regjeringen uttrykker i Stortingsmeldingen om struktur i høyere utdanning (Meld. St. 18 2014-2015) som kom våren 2015 at de ønsker å *videreføre* hovedtrekkene i dagens finansieringssystem med en forholdsvis stor basiskomponent og resultatindikatorer på utvalgte områder. De ønsker en utvikling der den resultatbaserte andelen skal øke over tid:

Til den resultatbaserte delen skal det være knyttet incentiver som bidrar til god måloppnåelse. Regjeringen vil vurdere følgende indikatorer: studiepoeng, kandidater på bachelor,- master- og doktorgradsnivå, internasjonal utveksling av studenter og mobilitet av yngre forskere, inntekter fra EU og Norges Forskningsråd, publiseringspoeng og bidrags- og oppdragsinntekter (Meld. St. 18 2014-2015 innledning).

Finansieringsordningen ble endret i 2017 (Prop. 1 S 2015-2016 og Prop. 1 S (2016-2017)). Her ble det innført en prøveordning med utviklingsavtaler mellom departementet og en del institusjoner som foreslått av ekspertgruppen i 2014. Departementet anser avtalene som et verktøy for å løfte saker eller områder der styre og ledelse ser behov for spesiell oppmerksomhet. I Stortingsmelding 16 (Meld. St. 16, 2016-2017) gjør departementet det klart at alle statlige universiteter og høyskoler skal ha utviklingsavtaler fra 2019. Her kan man også lese at: *Departementet mener at avtalene får større effekt ved å knytte økonomiske virkemidler til dem, og tar sikte på å legge frem forslag til dette i prop. 1-2017-2018.* (Meld. St. 16, 2016-2017 s. 91).

Dette siste er interessant, det viser at styringsverktøyene knyttet til utdanningssiden i høyere utdanning i dag fortsatt og også i stadig større grad preges av verktøy fra NPM med finansiering som er knyttet til resultater, produksjon og avtaler mellom institusjonene og departementet med økonomiske virkemidler. I analysedelen i denne avhandlingen undersøker jeg på hvilke måter resultatfinansiering medfører implikasjoner for valgene og arbeidspraksisene til studieprogramlederne i deres faglige hverdagspraksiser.

2.4 Kvalitetssikring av høyere utdanning i Norge

2.4.1 Gjeldende føringer for kvalitetssikring

Som vi har sett i de forrige delene i dette kapittelet om styring, ledelse og finansiering var en av målsettingene med Kvalitetsreformen at institusjonene skulle få økt faglig frihet. Samtidig ønsket departementet seg økt kvalitet og mindre frafall og økt gjennomstrømming i utdanningsløpene. Det ble uttrykt at myndighetene stilte økte krav til kvalitet på utdanningstilbudene (Meld. St. 27, 2000-2001). Med innføringen av reformen ble det stilt

krav til at institusjonene skulle dokumentere kvaliteten i utdanningene: *Økt faglig frihet for universiteter og høyskoler gir også behov for effektive systemer for kvalitetssikring* (Meld. St. 27, 2000-2001).

Departementet la til grunn at institusjonene selv måtte ha hovedansvaret for kvaliteten i sine studietilbud. Institusjonene skulle utarbeide planer for kvalitetsarbeid og innføre systemer som dokumenterer kvalitetsarbeidet. Studentevaluering av undervisning ble innført som en obligatorisk øvelse, og det ble understreket at slik evaluering skal systematiseres og brukes langt mer enn tidligere. NOKUT ble opprettet og fikk oppgavene både med å føre tilsyn og bidra til å utvikle kvaliteten på alle norske utdanninger og institusjoner.

Dagens retningslinjer for kvalitetssikring av studier er ikke detaljerte, men gir tydelige signaler om at institusjonene selv har ansvar for å sikre kvaliteten i studietilbudene sine og at de skal ha interne systemer for kvalitetssikring av utdanningene. Systemene skal gi lærestedene nødvendig kunnskap om kvaliteten i egne utdanningstilbud.

Kvalitetssikringssystemene skal avdekke *sviktende* kvalitet i utdanningene og i tillegg sikre at studietilbudene er gjenstand for *kontinuerlig forbedring*. Kvalitetssikringsarbeidet skal dokumenteres og styret ved institusjonen skal være informert om arbeidet.

Institusjonenes kvalitetssikringssystem skal evalueres av NOKUT minst hvert sjette år. NOKUT støtter seg på faglige råd og vurderinger fra uavhengige sakkyndige som de oppnevner og som gjennomfører evalueringene av systemene. De sakkyndige er som regel vitenskapelig ansatte ved andre universiteter og høyskoler og representerer ulike fag og fagtradisjoner.

Grunnlaget for evalueringene er universitetsloven, gjeldende forskrifter for sektoren og NOKUTs kriterier for evaluering av institusjonenes system for kvalitetssikring; Studietilsynsforskriften (FOR-2013-02-28-237). I evalueringene skal det etter forskriftens § 6 legges vekt på fem områder: a) om institusjonen stimulerer til engasjement for kvalitetsarbeidet blant ansatte og studenter, b) om mål, ansvar, prosesser og aktørene som inngår er klart beskrevet, og hvordan systemet utvikles etter behov, c) om sikring og vurdering av kvaliteten bygger på dokumentert informasjon som systematisk innhentes fra flere kilder, og om det er særskilte prosesser for å innhente informasjon om nye studier, d) om

den informasjonen som genereres analyseres, vurderes og rapporteres til ansvarlige fora og ledernivå, e) om tiltak iverksettes på grunnlag av de kvalitetsanalyser som gjøres.

Oppsummert kan vi si at kvalitetssikringssystemene skal være godt beskrevet og kontinuerlig utvikles, prosessene skal dokumenteres, datagrunnlaget skal komme fra flere kilder, analysene skal rapporteres til ledelsen både lokalt og sentralt ved institusjonene. Ansatte og studenter skal være godt kjent med, og engasjeres i kvalitetssikringsarbeidet og det skal igangsettes relevante tiltak ved kvalitetssvikter som systemene avdekkes. I tillegg er det som sagt uttrykt tydelig at studentevalueringer skal inngå og stemmene fra studentene vektlegges. Ved de to institusjonene som denne studien dekker er studieprogramlederne tiltenkt en viktig rolle i ansvaret for kvalitetssikringen av studieprogrammene. I denne undersøkelsen vil jeg derfor undersøke hvordan programledere opplever ansvaret for kvalitetssikring og hvordan dette eventuelt inngår i deres fortellinger om praksis.

2.4.2 Evaluering av kvalitetssikringssystemene

Har så innføringen av kvalitetssikringssystemene ført til høyere utdanningskvalitet ved universiteter og høyskoler? I det følgende vil jeg gjøre rede for hva evalueringer og forskningen sier om dette. På noen områder kan det se ut som om systemene har bidratt til positiv utvikling, blant annet kan det se ut som at kravene om sikring av kvalitetene har brakt med seg sammenkopling av ulike deler av administrative prosesser i langt sterkere grad enn tidligere (Stensaker 2006). Kravet til at rapporter og analyser skal legges frem for relevante råd og ledelse har ført til at det brukes noe mer tid og noen flere diskusjoner om kvalitet i utdanning enn tidligere.

Det kan imidlertid se ut som vitenskapelig tilsatte ved universitetene har liten tiltro til kvalitetssystemenes bidrag til utdanningskvaliteten. Kun 8% av de faglige tilsatte ved de gamle universitetene i NiFU sin undersøkelse (Aamodt m.fl. 2014) er helt enige i at kvalitetssystemet ved institusjonen bidrar til kvalitet i studieprogrammet.

De sentrale funnene som er dratt frem i sluttrapporten knyttet til evalueringen av kvalitetsreformen (Michelsen og Aamodt 2007) peker på at *administrativt* ansatte har nøkkelroller i kvalitetssystemene og har spilt den dominerende rollen i utviklingen av

systemene. De vitenskapelig ansattes involvering er svært varierende. Rapporten peker på at det er en fare for at:

kvalitetssystemene som er etablert kopler ansatte og studenter fra kvalitetssystemene heller enn å involvere dem. Den byråkratisering og profesjonalisering man nå kan identifisere på kvalitetsfeltet innebærer også at terskelen for personlig engasjement blir høyere (Michelsen og Aamodt 2007 s. 12)

2.4.3 Signaler fremover knyttet til kvalitetssikring

I forbindelse med oppfølgingen av Stortingsmeldingen om struktur i høyere utdanning (Meld. St. 18 2014-2015) sendte Kunnskapsdepartementet ut et forslag om endring av forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (Studiekvalitetsforskriften). I høringsbrevet (Høringsnotat- forslag til endringer i forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning 2015) fra departementet ble formålet med endringen uttalt å være å legge til rette for økt kvalitet i høyere utdanning og forskning.

Oppsummert innebærer endringene en skjerping av at det er *tilsyn* og ikke *evaluering* av institusjonene som skal gjennomføres av NOKUT. *Evaluering* erstattes med ordet *tilsyn* i hele forskriften. Samtidig understrekes det at tilsynet ikke bare skal gjelde institusjonenes kvalitetssikringssystemer, men at det innebærer et bredere tilsyn med institusjonenes *samlede kvalitetsarbeid*. Det tilføres i forskriften at kvalitetsarbeidet skal være i tråd med kravene til europeiske standarder og retningslinjer i høyere utdanning. Departementet uttrykker bekymring for at det er opprettet og opprettes for mange og smale studietilbud (spesielt på master- og doktorgradsnivå) og ønsker å gjøre det vanskeligere å opprette nye master og p.h.d.-tilbud. Kravene til faglig bredde på mastertilbud skjerpes, og det samme gjelder kravene til størrelse og bredde på fagmiljøene som tilbyr studieprogrammet. Universiteter og vitenskapelige høyskoler får fortsatt akkreditere og opprette nye studier selv, men det understrekes at institusjoner som er selvakkrediterende må vurdere studietilbudet ut fra de samme standarder og kriterier som NOKUT benytter ved akkreditering av nye studietilbud og at institusjonenes vurderinger må dokumenteres. Alle eksisterende studietilbud må oppfylle de nye kravene innen utløpet av 2018.

Det kan se ut som de nye forslagene også innebærer større makt til NOKUT i tilsynsarbeidet. For det første kommer det inn allerede i §1 at *NOKUT avgjør selv når det skal iverksette tilsyn*. For det andre reduseres betydningen av sakkyndige i NOKUTs komiteer.

Begrunnelsen er at NOKUT i noen sammenhenger opplever oppnevning av sakkyndige som unødvendig byråkratiserende og uhensiktsmessig og at NOKUTs administrasjon i flere tilfeller er mer kompetent enn de sakkyndige til å gjøre vurderinger som ikke krever en særlig faglig kompetanse.

I forslaget til ny forskrift er betydningen av de sakkyndige tonet ned, ved å tilføre at de sakkyndige skal avgi rapport og *gi anbefaling* til NOKUT. Det skal fortsatt brukes sakkyndige i tilsyn der faglige vurderinger vil ha betydning. NOKUT fastsetter selv kriterier for de sakkyndiges kompetanse og de sakkyndiges mandat. Departementet skriver på sine nettsider at noe av forslaget innebærer å tydeliggjøre ansvaret NOKUT har for å føre tilsyn med kvaliteten ved utdanningstilbudet til universitetene og høyskolene. ”Målet er å styrke NOKUTs bidrag til kvalitetsheving i universitets- og høyskolesektoren” (Regjeringen.no, 2016)

I stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16, 2016-2017) varsles det at NOKUT sin rolle skal styrkes og at mulighetene deres til å drive tilsyn utvides fra kun å holde tilsyn med kvalitetssikringssystemer til å drive *bredere tilsyn på utdanningskvalitet*. NOKUT skal fastsette utfyllende kriterier for institusjonenes kvalitetsarbeid i egen studietilsynsforskrift. I februar 2017 lanserte NOKUT ny studietilsynsforskrift (Forskrift om tilsyn med utdanningskvalitet i høyere utdanning). I denne har de fastsatt kriterier for det interne kvalitetsarbeidet ved universiteter og høyskoler.

2.5 Organisering av studieprogram og studier

2.5.1 Gjeldende føringer for organisering av studieprogram og studier

Som jeg viste i den forrige delen av kapittelet gjelder NOKUTs kriterier og standarder for organisering av studietilbud for alle studier og studieprogram som opprettes.

Selvakkrediterende institusjoner, som begge casene i denne studien omfatter skal også bruke disse i opprettelse og kvalitetssikring av studier.

I denne delen av kapittelet viser jeg først vise hvilke nye føringer kvalitetsreformen brakte med seg, og deretter kravene til studieprogram som NOKUT stiller ved akkreditering av nye studier ved institusjoner som ikke er selvakkrediterende. Det er de samme kravene som skal ligge til grunn for studieplaner og studieprogram også ved institusjoner som er selvakkrediterende, som de to institusjonene som er behandlet i denne studien. Seinere ser jeg på evalueringer og forskning knyttet til studieprogram og studier og til slutt på signaler fra myndighetene om kommende endringer.

En av de mest fremhevede målsettingene med kvalitetsreformen var at studentene skulle lykkes (Meld. St. 27 2000-2001). Departementet var bekymret for det store frafallet og den lave gjennomstrømmingen og ønsket grep for å få flere studenter gjennom høyere utdanning.

Som vi har sett tidligere i kapittelet innebar reformen store endringer knyttet til styring, ledelse, finansiering og kvalitetssikring. Likevel; den største endringen for studenter og vitenskapelig ansatte var kanskje den nye Bologna-organiseringen av studier i studieprogram på bachelor,- master og doktorgradsnivå. Der den første omtales som lavere grad og de to siste som høyere.

Kvalitetsreformen stilte krav til tettere oppfølging av studentene i hele læringsløpet og innførte nye studieordninger der studenter tas opp til tre-årige studieløp. Det ble lagt vekt på at undervisningen skulle være studentaktiv, og følges av jevnlig evalueringer av studentenes læringsutbytte som skulle bidra til bedre læring. Med innføringen av reformen ble det forventet flere vurderingssituasjoner. Kravet om ekstern sensurering av alle eksamener ble endret til at ekstern sensurering kun er pålagt ved vurdering av studenters individuelle arbeider på *høyere* nivå, og at det er tilstrekkelig med ekstern vurdering av eksamens- eller vurderingsordningen på lavere grad (Lov om universiteter og høyskoler § 3-9).

Det ble innført en ny gradsstruktur der lavere grad betegnes som bachelor, og skulle gi yrkeskompetanse eller mulighet for opptak til høyere studier, som igjen skulle gi yrkeskompetanse, eller opptak til videre doktorgradsstudier. De nye studieløpene skulle

tilpasses europeiske standarder, med ny karakterskala (A-F), og angis i studiepoeng (ECTS) mot tidligere vekttall. 60 studiepoeng tilsvarer de tidligere 20 vekttallene per år.

Departementet foreslo at de nye studieprogrammene på bachelornivå ved de tradisjonelle universitetene skulle bestå av minst *tre* fag hvorav ett skulle ha en studielengde på *minst 80* studiepoeng. Det ble lagt vekt på at det var viktig at man fikk en struktur på tilbudene som var sammenlignbar mellom institusjonene, og at inndelingene i emner ikke burde innebære en oppstykkning av fagene i mindre studieenheter enn det som er hensiktsmessig i det enkelte studium.

Departementet la vekt på at forholdet mellom studenten og institusjonen burde styrkes, blant annet gjennom *avtaler* mellom student og institusjon der det kommer klart fram hvilke rettigheter og plikter partene har.

Dette var i hovedtrekk endringene knyttet til *organisering* av studier som kvalitetsreformen bragte med seg. Nå går vi over til å se på føringene for *studieplaner* og studier fra NOKUT (Studietilsynsforskriften § 7). I grove trekk legges det vekt på to ting; krav til *plan* for studiet og krav til *fagmiljøene*. Når det gjelder plan for studiet stilles det krav til at studiet skal ha et dekkende *navn* og at det skal beskrives gjennom krav til *læringsutbytte* i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. For hvert studieprogram skal det etter 2011 defineres ett læringsutbytte for kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse for alle studier. Det legges vekt på at læringsutbyttet for de enkelte fag/emner i studieprogrammet til sammen skal resultere i det totale læringsutbyttet, eventuelle spesialiseringer skal også føre til det samme læringsutbyttet.

Utvikling og endringer av læringsutbyttebeskrivelser er et viktig ansvarsområde for studieprogramlederne, både stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16, 2016-2017) og rollebeskrivelsene av studieprogramlederrollen ved begge institusjonene som inngår i studien understreker dette.

Det skal komme tydelig fram av planen at studiets innhold og oppbygning, arbeids- og undervisningsformer og eksamensordninger og andre vurderingsformer skal samsvare med og være tilpasset læringsutbyttebeskrivelsen slik at læringsutbyttet kan oppnås. Ellers skal studiet ha tydelig *relevans* for arbeid og/eller videre studier, ha tilfredsstillende kopling til forskning,

faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid. I tillegg skal det finnes muligheter for internasjonal utveksling og tilslutt skal institusjonene tilby lokaler og infrastruktur som er tilpasset studiet.

Når det gjelder krav til fagmiljøene stilles det ulike krav til fagmiljøene som tilbyr utdanninger på de ulike nivåene. For alle gjelder at fagmiljøets sammensetning, størrelse og samlede kompetanse skal være tilpasset studiet slik det er beskrevet i plan for studiet og samtidig ivareta forskningen og det faglige eller kunstneriske utviklingsarbeidet som utføres.

For bachelornivået som er hovedfokus i denne studien skal minst 20 % av det samlede fagmiljøet være personer med førstestillingskompetanse, for studier på masternivået skal 40% være personer med første kompetanse og 10% være professorer eller dosenter.

2.5.2 Evaluering av organisering studieprogram og studier

Gjennomgående meldes det om jevnt god kvalitet i norsk høyere utdanning, men med noen unntak som angår både studieprogramnivået og ledelse av disse som er interessante for denne studien. Men først; studentene melder at de stort sett er fornøyde med utdanningenes akademiske kvalitet, men mindre fornøyde med den *didaktiske* innrammingen av studiene sine (Damsa m.fl. 2015). Flere melder også at de ikke er tilfredse med oppfølgingen, tilbakemeldingene og veiledningen de får fra de vitenskapelig ansatte på studieprogrammet de følger (Damen m.fl. 2016). Etter kvalitetsreformen så vi en økning i skriftlige innleveringer som fikk tilbakemelding fra ansatte, men denne utviklingen har endret seg etterpå, fra 2005 til 2010 leverte studentene *færre* skriftlige oppgaver (Aamodt m.fl. 2014).

Aamodt m.fl. (2014) peker på at ansatte mener at den *faglige ledelsen* på studieprogrammene også gir lite tilbakemelding på undervisningen. Under 10 % av ansatte ved de gamle universitetene sier seg enige i at ledelsen for studieprogrammet følger opp de ansattes undervisning, og at undervisning i all hovedsak synes å være overlatt til den enkelte lærer uten særlig grad av innblanding fra ledelsen. De mener dette er et uttrykk for at det utøves lite *faglig lederskap* gjennom tilbakemeldinger fra ledelsen på de ansattes undervisning, dette er muligens en pekepinn på at vi ikke kan se noen endring bort fra at undervisning ene og alene er et individuelt ansvar.

Ellers uttrykkes det bekymring for at studentene får for liten anledning til *faglig fordypning* (Aamodt m.fl. 2014). Forskerne mener det er nærliggende å se dette i sammenheng med etableringen av de nye studietilbudene etter kvalitetsreformen der studiene er splittet opp i til dels små enheter eller moduler. De nye studieprogrammene førte til at fagenhetene i stor grad ble splittet opp i mindre enheter, for NTNU sin del er de fleste emnene på kun 7,5 studiepoeng.

De små emne-enhetene på studieprogrammene er fleksible og bidrar til at emner kan gjenbrukes i flere studieprogram, og gjør det også lettere tilgjengelig for studentene å ta opp igjen emner de stryker i eller ønsker forbedring av karakteren på (noe som igjen kan føre til mindre frafall og høyere gjennomstrømming). Med de mange små emnene kan en også forvente hyppige innleveringer og tøft arbeidspress for studentene.

Produktivitetskommisjonen (NOU 2015:1) er imidlertid bekymret over at det er stor variasjon i hvor mye *tid* studentene bruker på arbeid knyttet til sine studier. For flere av utdanningene oppgir studentene at de i snitt bruker langt under 30 timer i uka, og kommisjonen finner ikke at det er samsvar mellom karakternivået og tidsbruk. Karaktersnittet for de studieprogrammene der studentene bruker mye tid er ikke bedre enn på de studieprogrammene der studentene bruker relativt mye mindre tid. Av dette slutter kommisjonen at det stilles for *lave* krav og forventninger til studentene, og at man har for lave ambisjoner på studentenes vegne.

Grepperud m.fl. (2016) peker på at ettersom antall studenter har økt med 100 000 til 260 000 studenter fra 1995 til 2015 sitter vi med en mindre homogen studentgruppe, og utfordringer som tidligere var forbeholdt grunn,- og videregående skole etter hvert også blir anliggende for universitets- og høyskolesektoren. De mener dette kan sees klarere ved åpne studier enn på de som er adgangsbegrensede. Med de nye studiegruppene er behovet for å aktivt bistå og hjelpe studentene i deres læringssituasjon mer påkrevd i dag enn for 30-40 år siden. Forskerne mener det ikke lengre er noen farbar vei å legge alt ansvar for læringen på studentene. Det pekes også på at på grunn av høye utgifter må studentene bruke mer tid på lønnet arbeid enn tidligere, de bruker også mindre tid på campus, med hverandre og med lærerne enn tidligere. Dette kan muligens også forklares med at den store veksten ikke i like stor grad er fulgt opp

med campusutbygging, og at det ikke er plass ved institusjonene for å jobbe individuelt eller med andre.

Som vi så i forrige del om kvalitetssikring er det en bekymring for *byråkratisering* av høyere utdanning. Produktivitetsutvalget (NOU 2015: 1) viser at *administrative* stillinger i sektoren har økt mer enn forsknings- og undervisningsstillinger i perioden etter at kvalitetsreformen ble innført. Spesielt har veksten i de administrative stillingene vært stor etter 2009. Større krav til *dokumentasjon, rapportering og kvalitetssikring* oppgis av produktivitetsutvalget som forklaringer på veksten. Her er vi inne i et dilemma. På den ene siden er faglig ansatte skeptiske til økt byråkratisering, samtidig er det stort behov for administrativ støtte knyttet til dokumentasjon, studentoppfølging og kvalitetssikring. De faglige ansatte er stort sett godt fornøyde med den administrative støtten de får; nesten 60% sier seg helt eller delvis enige i at studieprogrammene har god administrativ støtte (Aamodt m.fl. 2014). Under 10% av de ansatte ved de gamle universitetene er helt uenige i utsagnet: ”Studieprogrammet har god administrativ støtte”. Undersøkelsen peker på at den administrative støtten og oppfølgingen av undervisningen ser ut til å fungere best der det er god kommunikasjon mellom ledelse og ansatte og der det er gode *prosesser* rundt faglige prioriteringer. Det antydes at det er mulig dette kan betraktes som et uttrykk for at det er utviklet kvalitetskulturer i forhold til utdanning i varierende grad og at dette henger sammen med den faglige ledelsen, forskerne mener dette bør undersøkes nærmere gjennom kvalitative undersøkelser.

Når det gjelder vurdering av studentene og karaktersetting av deres prestasjoner uttrykkes det bekymring spesielt fra produktivitetskommisjonen (NOU 2015:1). De peker på at når studenter beveger seg mellom institusjoner er det stor forskjell på hvilke karakterer de oppnår. NTNU ser ut til å være den ”strengeste” av institusjonene, mens de små høyskolene jevnt over gir høyere karakterer. Dette blir regnet som et uttrykk for at de små høyskolene er snillere, og at de faglige kravene til studentene er lavere der. De uttrykker også bekymring for at dette kan ha sammenheng med at det på grunn av finansieringsmodellen etter kvalitetsreformen har oppstått en *konkurranse* om studentene. Konkurranse mellom institusjoner, ansatte og studenter er et av trekkene ved markedspreget styring. I analysen kommer jeg inn på hvilke implikasjoner slik konkurranse kan ha for studieprogramledernes valg, refleksjoner og praksis.

Kvalitetsreformen fjernet også kravet om ekstern sensur ved alle eksamener, nå trenger institusjonene kun å bruke ekstern sensor ved selvstendig arbeid på høyere grad. Dette bidrar også til bekymring om at den felles normen for nivå innenfor fagområdene ikke spres i fagkulturen nasjonalt på samme måte som før. Produktivitetskommisjonen mener kravet om ekstern evaluering av eksamensordningen gjennom bruk av tilsynssensor må følges nærmere i tiden fremover.

2.5.3 Signaler fremover knyttet til studieprogram og studier

Kunnskapsdepartementet presenterte en stortingsmelding om kvaliteten i høyere utdanning på våren 2017 (Meld. St. 16, 2016-2017). I begrunnelsen for meldingen oppgis det at sektoren fortsatt har utfordringer knyttet til høyt frafall og for stor tidsbruk, ulik praksis i karaktersetting, store kvalitetsforskjeller innen samme studieprogram institusjonene mellom, store variasjoner i den generelle utdanningskvaliteten (undervisning, oppfølging, veiledning). Til slutt; for dårlig ledelse av studieprogrammene spesielt og av utdanningsvirksomheten generelt.

I Stortingsmeldingen (Meld. St. 16, 2016- 2017) varsles det om et knippe tiltak for å utbedre svakheter. Et av de viktigste verktøyene som blir varslet er etablering av en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet, gjennom både utlysning av Senter for fremragende utdanning og muligheter for merittering for gode undervisere. Et annet verktøy er å utvikle en portal for kvaliteten i høyere utdanning med indikatorer på studieprogramnivå med data fra flere ulike kilder. I tillegg oppmuntres flere utdanninger til å ta i bruk nasjonale deksamener, både for å få kunnskap om læringsutbytte og som et ledd i å standardisere karakterbruken.

2.6 Oppsummering styring i høyere utdanning

I dette kapitlet har vi sett på hvilken styring, styringsverktøy og føringer ledelse av studieprogram var underlagt i norsk høyere utdanning på det tidspunktet da intervjuene med studieprogramlederne i denne studien foregikk.

Vi har sett at kvalitetsreformen markerte et skift over til *produksjonsorienterte* mål og bedømmelse og økt *økonomisk* tankegang og *markedslogikk* (Maassen et al. 2011; Maassen

2008). Selv om institusjonene har fått større institusjonell autonomi, er de underlagt *streng*e føringer og *tydelige målsettinger* som klart styrer sektoren.

Oppsummert kan vi se at ideene bak endringene og reformene som er innført de to siste ti-årene i høyere utdanning i Norge, er like med de generelle ideene som finnes også i andre europeiske land. Av flere blir den betegnet som tett knyttet til fremkomsten av nyliberalisme og introduksjonen av markedsprinsipper i den offentlige sektoren og oppstandelsen av New Public Management (NPM) (se for eksempel John og Fanghanel, 2016).

Flere evalueringer peker på at institusjonell autonomi, desentralisering, managerialisme, og markedstankegang har stått høyt på agendaen i tiden etter at kvalitetsreformen ble innført (Damsa m.fl. 2015). Som jeg har vist i signalene fra myndighetene på hver av delene i dette kapitlet varsles det om *ytterligere* utvikling i denne retningen, med *tilsatt* rektor som *regel*, politisk utnevnt *ekstern* styreleder, ytterligere vekt på *produksjon-* og *resultatinsentiver* i finansieringssystemet, med flere *indikatorer* og *avtaler* med enkelte institusjoner og større vekt på NOKUTs *kontroll-* og *tilsynsfunksjon*. Hansen (2011) skiller mellom ”myke” og ”harde” trekk fra NPM. De myke trekkene er assosiert med stor tro på ledelse og lydhørhet til brukerne som kunder. De harde trekkene, eller verktøyene, angår konkurranse, markedsretting, resultatfinansiering og insentiv-strategier. Jeg mener jeg i dette kapitlet har vist at styringsverktøyene i norsk høyere utdanning i stor grad preges av både de myke og harde trekkene fra NPM.

Bleiklie og Kogan (2007) hevdet at markedsrettingen av høyere utdanning knyttet til tilpasningen til Bologna-erklæringen var mindre fremtredende i Norge enn i andre land. I dette kapitlet har jeg imidlertid vist at vi i de seinere årene i Norge også kan se tydelige tendenser til utvikling mot markedsretting. Selv om trekkene kanskje ikke var så tydelige ganske kort tid etter innføringen av kvalitetsreformen, kan det nå se ut som utviklingen mot markedsretting og New Public management har blitt sterkere når det har gått lengre tid.

I denne studien vil jeg se nærmere på hvilke *implikasjoner* disse føringene har for *studieprogramledernes* praksis og muligheter til å bidra til utdanningskvalitet. Hva betyr denne styringen for de enkelte aktørene på mikronivået og deres *hverdagspraksiser* og refleksjoner.

Jeg mener vi ut i fra det jeg har beskrevet kan si at høyere utdanning og studieprogramledelse i Norge er omgitt av en diskurs preget av tankegods og ideer fra New Public Management og nyliberalisme. I dette kapitlet har jeg vært mest opptatt av å beskrive myndighetenes styring og de styringsverktøyene som anvendes. Men hva består egentlig tankegodset, *ideene* og *kunnskapen* om New Public Management og nyliberalisme av? Hva er egentlig New Public Management og nyliberalisme? Dette svarer jeg på i neste kapittel.

Kapittel 3: Studieprogramledelse, hverdagspraksiser og subjektivering i en nyliberalistisk kontekst

3.1 Innledning

Som oppsummert i forrige kapittel har den politiske styringen av høyere utdanning i stadig større grad blitt preget av verktøy og tilnærming fra moderne styringsideologi ofte omtalt som New Public Management (NPM) og nyliberalisme. NPM som styringsideologi har preget styringen av offentlig sektor i de ti-årene, men i ulik grad i ulike land og med forskjellige uttrykk i de ulike delene av den offentlige administrasjonen.

I dette kapitlet viser jeg hvordan utviklingen jeg har beskrevet i kapittel to kan forstås som NPM, og går derfor inn i hva som kjennetegner NPM og ser nærmere på hvilke implikasjoner dette har for ledelse av studier i høyere utdanning. For studien er NPM og nyliberalisme nyttige som perspektiver fordi det identifiserer noen av de sentrale aspektene og verktøyene vi så i kapittel 2, og knytter disse til bredere ideologiske strømmer.

Dette kapitlet utgjør svaret på underproblemstilling 1b: Jeg vil altså se nærmere på tankemåter og kunnskap som ligger til grunn for denne styringen og hvilke uttrykk slik styring kan få. Hva er NPM og nyliberalisme? Hvilke kjennetegn og uttrykk kan de ha? I analysekapitlet skal vi se nærmere på hvilke implikasjoner noen av disse kjennetegnene kan få for studieprogramlederne i høyere utdanning.

Dette kapitlet er hovedsakelig delt i to deler; den første delen undersøker New Public Management som styringsideologi og ser på sammenhengen mellom NPM og nyliberalisme. Her vil jeg også se på utbredelse av NPM i Norge generelt og etterpå hvilke spesielle uttrykk den har fått innenfor utdanningsområdet. Denne første delen starter med de helt overordnede ideene og utviklingen av NPM og nyliberalisme, deretter belyser jeg ideer, uttrykk og trekk som er vist seg spesielt relevante for høyere utdanning.

I den andre delen av kapitlet diskuterer jeg hvordan implikasjoner av NPM og nyliberalisme kan *undersøkes* og forskes på. Spesielt vektlegger jeg undersøkelser knyttet til implikasjoner for enkelte aktørers, og da særlig studieprogramlederens hverdagspraksis. Avslutningsvis i kapitlet viser jeg vei videre til analysen i avhandlingen og hvordan denne bygger på teorien.

3.2 New Public Management; grunnleggende ideer og kjennetegn

Hva som preger NPM og hvilke uttrykk den har varierer både mellom ulike land og forskjellige sektorer. Konseptet betegner i hovedsak en global bølge av administrative reformer som har hatt innflytelse på offentlig sektor i mange land de siste 25 årene (Pollitt og Bouckaert 2004).

I følge Christensen og Læg Reid (2011) hadde de fleste reformer preget av New Public Management like mål, de skulle bidra til å:

- forbedre *effektiviteten* og prestasjonsevnen i offentlig sektor
- øke *reaksjonstiden* hos offentlige kontorer i møte med kunder og klienter
- *redusere* offentlige utgifter
- øke og *dokumentere* ansvarligheten (accountability) til lederne i sektoren

De sentrale ideene og prinsippene knyttet til New Public Management har blitt definert, kategorisert og benevnt på ulike måter. Boston (2011) betegner NPM slik:

It comprises neither a unified theory of, nor a random collection of ideas about, public management, but rather embodies a particular kind of administrative argument based upon specific doctrines and related justifications (Boston 2011 s.17).

Reformer i offentlig sektor inspirert og preget av NPM ble innført i den vestlige verden på 1980- og 1990-tallet, med New Zealand og Storbritannia i spissen. Offentlige ledere og politikere som hadde ansvar for implementeringen av reformene ble inspirert av en mange ulike kilder og tradisjoner (Boston 2011). I det følgende skal vi se spesielt på to ulike tradisjoner som blir ansett å være viktige inspirasjonskilder for NPM:

- Managerialisme
- Nyliberalisme

Public choice teori og Agency teori blir ofte også nevnt som tradisjoner og teorier som anses som sentrale som inspirasjon for NPM (Boston 2011), jeg har valgt å innlemme disse underveis i beskrivelsen av managerialisme og nyliberalisme.

3.3 Managerialisme

”Managerialisme” er en tradisjon som kan spores tilbake til 1880-årene og til Frederick Winslow Taylor sitt arbeid knyttet til ”Scientific management” (Boston 2011). I denne fremstillingen vil jeg trekke frem *fire* sentrale trekk knyttet til managerialisme.

For det første: denne tilnærmingen ser på ledelse som svært viktig; ikke bare *kan* alt ledes, men alt *bør*, eller *skal* ledes (Boston 2011). Tilnærmingen henter sin inspirasjon fra ledelse og styring innenfor næringsliv og industri i privat sektor og mener at viktige elementer herfra kan overføres problemfritt til offentlig sektor. En underliggende idé innenfor managerialisme er at organisasjoner generelt er mer *like* enn *ulike* og likheten mellom dem er uavhengig av om de befinner seg i privat eller offentlig sektor. Institusjoner i offentlig sektor blir ikke ansett å være forskjellige fra bedrifter i det private næringslivet (Møller og Skedsmo 2013). Det å lede og styre en organisasjon blir som en følge ansett som generisk, og ett sett med ledelsesferdigheter, kapabiliteter, metoder og prosedyrer anses som relevante og anvendbare på tvers av alle organisasjoner, uavhengig av om de er offentlige eller private, kommersielle eller ikke-kommersielle (Pollitt 1998). Ledelse blir innenfor denne tilnærmingen sett på som en generell, generisk egenskap som kan overføres fra en sektor til en annen uavhengig av kontekst og innhold i lederarbeidet. Denne tilnærmingen anser en god leder som en god leder uavhengig av kontekst, kultur eller område han eller hun befatter seg med (Green 2011). Samtidig har managerialismen stor tro på at god ledelse kan løse alle problemer innenfor både privat og offentlig virksomhet (Deem og Brehoney 2005).

For det andre: siden managerialisme henter sin inspirasjon fra ledelse i næringslivet og kommersiell virksomhet har den en sterk orientering til *marked* og *kunder*, og legger vekt på atferd som er rettet mot effektivitet, økonomisk lønnsomhet og markedsresponser (Becher og Trowler 2001). Innenfor utdanningsområdet kan vi for eksempel se at studenter blir omtalt som *kunder*, og undervisning (studiepoeng) og forskning (publikasjonspoeng) blir omtalt som *produksjon* (Se for eksempel i NOU 2015:1) og næringslivet og samfunnet som ansetter ferdige kandidater og anvender kunnskap fra forskning blir omtalt som *markedet*. Produksjon, lønnsomhet og effektivitet blir verdsatt over alt annet, og en leder som ivaretar dette med gode resultater vil bli vurdert som god uavhengig av hvilket område eller kontekst ledelsen befinner seg innenfor. Det legges stor vekt på å *definere* og *måle* de ulike oppgavene som individer og organisasjoner presterer eller yter og å *utnytte* ressursene som er tilgjengelige på

en mest mulig *effektiv* måte. Dette inkluderer stor oppmerksomhet på ”job-sizing”, arbeidsplanlegging og programmering, beskrivelser av prosesser og prosedyrer og detaljerte spesifiseringer av ønskede utbytter og resultater (Boston 2011). Markedstanken står sterkt og bringes inn i offentlig virksomhet for å øke effektiviteten og sikre høy produksjon.

I privat næringsliv finnes et marked med mange ulike tilbydere av samme produkt. Det gjelder derfor å få kunden eller forbrukeren til å velge den rette leverandøren. Det er ofte flere tilbydere av samme produkt og det oppstår en konkurranse om å ha det beste produktet, prisen eller omdømmet. På samme måte som en bedrift tjener penger på å produsere og selge flere varer kan et universitet tjene penger fra staten på å ”produsere” studiepoeng og publikasjonspoeng. I en slik kontekst gjelder det å tiltrekke seg flest mulig studenter for å øke produksjonen. I norsk sammenheng er høyere utdanning i hovedsak offentlig finansiert, så det er ikke snakk om et reelt marked. Når finansieringen i stor grad er dekket av offentlige midler snakker vi ofte om at det utvikles et ”kvasi-marked” som skal *etterligne* et reelt marked (Green 2011). I et reelt marked kan kundene velge produkt eller leverandør etter kriterier de selv kommer frem til, i et kvasi-marked er det andre som har bestemt kriteriene for kvalitet gjennom *kvalitetsindikatorer* som institusjonene måles etter og som offentliggjøres (Se for eksempel studiebarometeret.no, eller den foreslåtte indikatorportalen for høyere utdanning). Reed (2002) peker på at innenfor managerialisme anses ofte behovene og kravene fra *kunden* (eller studenten i vår sammenheng) som viktigere eller *overordnet* tilbyderen (universitetet).

For det tredje: managerialisme har stor tro på bruk av *insentiver* (Boston 2011). Grunnlaget for denne tilnærmingen baserer seg på Public Choice teori som har hatt betydelig innflytelse på de økonomiske disiplinene og statsvitenskap siden 1960, og har preget policyformuleringer i offentlig administrasjon. Sentralt i Public choice teorier er troen på at menneskelig atferd i overveiende grad styres av *egeninteresse*. Mennesker bryr seg om hverandre, men vil sette sine *egne* interesser foran andres når andres og egne interesser kommer i konflikt. Folk vil følge sine egne mål, og det som tjener dem selv best på en mest effektiv måte, ut i fra den informasjonen de til enhver tid har tilgjengelig. Mennesker anses å respondere på belønninger og sanksjoner og det er store forventninger til at gjennomtenkte insentivstrukturer kan bidra til forbedrede ytelser og økt ”produksjon” både fra individer og organisasjoner. *Finansielle* insentiver anses som tungtveiende i regulering av atferd, og finansielle oppmuntringer eller incentiver blir gjerne foretrukket fremfor ikke-finansielle. I vår kontekst så vi for eksempel i forrige kapittel at departementet mener det vil være hensiktsmessig å anvende både

individuelle insentiver med finansiell belønning i form av lønn som meritterte undervisere, og også finansielle insentiver i utviklingsavtalene til de enkelte institusjonene: *Departementet mener at avtalene får større effekt ved å knytte økonomiske virkemidler til dem (Meld. St. 16, 2016-2017 s. 87).*

Sentralt i managerialismen er ideen om at ledere *bør* og *skal* gis betydelig autoritet og myndighet, med beslutningstagende ansvar og medfølgende ressurser, dog under klar hierarkisk *kontroll*, klart spesifiserte intenderte resultater og sterke incentiver for prestasjon. Studieprogramlederne i denne studien handler innenfor slike rammer. Som vi skal se i analysen kan endringen for eksempel mot en mer hierarkisk kontroll ha stor betydning for hvilket handlingsrom de praktiser innenfor.

Tre nøkkelmål blir ofte omtalt som ”3E`s” innenfor managerialisme (Green 2011, Becher og Trowler 2001): Economy, Efficiency and Effectiveness. Lederne skal lede etter mål som skal kunne dokumenteres som oppnådd og samfunnet skal ha størst mulig verdi og utbytte av ressursene som legges inn. For at samfunnet skal sikres at ressursene som legges inn gir uttelling stilles det høye krav til transparens og ”accountability” (Green 2011). Institusjonene og lederne skal kunne *dokumentere* at målene som er satt blir nådd. Dette er bakgrunnen for et apparat av tester, kvalitetssikringssystemer og rapportering med hensikt å dokumentere at resultatene og målene er oppnådd. Jeg vil komme nærmere inn på begrepet innenfor høyere utdanning seinere i kapitlet. La oss først se på den andre inspirasjonskilden til New Public Management Boston (2011) viser til.

3.4 Nyliberalisme

Policy-utformingen i mange demokratier ble i 1980- og 1990-årene påvirket av innflytelse fra nyliberalisme. Spesielt gjelder dette for Storbritannia og USA, under Thatcher- og Reagan-administrasjonene (Boston 2011). Ved siden av nasjonale stater har også nyliberalismen hatt stor innflytelse på internasjonale institusjoner som Det internasjonale pengefondet, OECD og Verdensbanken.

Fremveksten av nyliberalismen forklares ofte med en blanding mellom politiske, økonomiske og sosiale krefter. Spesielt fremheves inflasjon kombinert med økende arbeidsledighet i mange OECD land i 1970-årene som viktig (Boston 2011).

Landene var preget av økende bekymring over at veksten i sosiale velferdsprogrammer i de vestlige landene etter 2.verdenskrig ikke hadde ført til tilsvarende gevinst i sosiale muligheter og mobilitet. I tillegg ble velferdsprogrammene ansett å bidra til et uholdbart skattepress, underminere arbeidsincentiver og legge grunnlag for urimelig store og ineffektive offentlige byråkratier. Thatcher, for eksempel, ytret bekymring for at folk, på grunn av tilbudene velferdsstaten tilbød, når de hadde et problem, forventet at samfunnet skulle løse det:

I think we've been through a period where too many people have been given to understand that if they had a problem, it's the government's job to cope with it. "I have problem. I'll get a grant", "I'm homeless, the government must house me". They're casting their problem on society. And, you know, there is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families. And no government can do anything except through people, and people must look to themselves first. It is our duty to look after ourselves, and then to look after our neighbour (hentet fra Dean 2010 s. 177)

For å motvirke disse tendensene tilbød nyliberalismen en mirakelkur: Myndighetene i landene må gjøre *mindre*, mens det kommersielle markedet må gjøre *mer*. I korte trekk måtte myndighetene utøve større skattemessig disiplin, redusere omfanget av og størrelsen på offentlig aktiviteter, sikre et mer målrettet system av velferdsytelser, gjøre skattegrunnlaget bredere og kutte marginals-katten, oppmuntre til økt konkurranse gjennom liberalisering og deregulering, fjerne subsidier til kommersielt rettede aktiviteter og redusere beskyttende reguleringer for arbeidere (Boston 2011).

Kuren innebar virkemidler som at statlige virksomheter skulle privatiseres, kommersielle og ikke-kommersielle aktiviteter skulle separeres, offentlige byråer skulle utsettes for større *konkurransepress* og respondere på "kundernes" preferanser. Forbruks- og budsjettkontroll ble innført og ledernes frihet og autonomi ble utvidet. For å fremme transparens og synliggjøre lederes og institusjonenes ansvarlighet (accountability) ble finansielle systemer forbedret.

Tankegodset og anbefalingene fra nyliberalismen la mye av grunnlaget for mange NPM-ideer, blant annet kommersialisering, privatisering, konkurranseutsetting og kostnadsreduksjoner. Men; Boston (2011) understreker:

This is not to suggest that neo-liberalism was the sole inspiration. Cost-cutting and a quest for greater efficiency was a feature of public sector management across the OECD during the 1980's and early to mid 1990's, irrespective of the ideological orientation of the government (Boston 2011 s. 19)

Lavere økonomisk vekst og store skatteunderskudd krevde at myndighetene reduserte kostnadene, noe som påvirket ressursene som var tilgjengelige for offentlige institusjoner og virksomheter. Med denne bakgrunnen kan kravene om effektivitet og prestasjonsevnen som assosieres med New Public Management også anses som først og fremst et produkt av tidene.

3.5 Post NPM

I noen av landene som var tidlig ute med NPM reformer har konsekvenser av reformene allerede blitt synlige og en har sett en endring i styringen som en følge av dette. Slike reformer blir omtalt som "Post NPM" (Gregory 2006, Halligan 2006). Eksempler på konsekvenser av NPM kan være større sosiale forskjeller og utfordringer knyttet til den politiske styringen (ungovernableness). Konsekvensene har bidratt til bekymring og initiert nye reformer med målsetting om å øke kapasiteten for nasjonal sentral styring (Gregory 2006, Halligan 2006). Re-integrasjon, behovsbasert helhetstankegang og digitalisering blir nevnt som komponenter i reformer basert på post-NPM. Denne tenkningen retter seg mot re-etablering av representative myndigheter fremfor ledelses- og økonomiske prinsipper. Jeg vil komme tilbake på eksempler på reformer som blir har preg av post-NPM i den norske konteksten litt seinere i kapitlet.

3.6 NPM i Norge

Norge anses å ha gått fra å være tilbakeholdende eller motvillig til å implementere NPM reformer til å rykke fort fremover og sette i gang store endringer og reformer med klare NPM trekk (Hansen 2011, Bleiklie m.fl. 2008). I dag har norske myndigheter implementert

reformer med stor grad av NPM komponenter. Implementeringen av reformene startet i en viss grad med lokal styring i kommunene (Tranvik og Fimreite 2006). Disse reformene ble igangsatt med bakgrunn i kritikk av at prosjektet med velferdsstaten hadde bidratt til at lokale autoriteter endte opp som passive byråkratiske organisasjoner. Håpet var at reformene skulle bidra til mindre sektorisering, styrke lokalt autonomi, minke kommunale hierarki og utvikle offentlige servicetjenester som i større grad var individualiserte.

Hanne Foss Hansen (2011) har undersøkt NPM i Skandinavia og Norge, hun fremhever følgende fem områder som viktige for utviklingen i Norge.

Konkurransse og privatisering: Frem til 1992 var det meste av infrastruktur som jernbane, telekommunikasjon, energiforsyning og posttjenester i Norge offentlige, organisert som sentrale byråer og mer integrerte virksomheter, men seinere har den kommersielle virksomheten i disse blitt gjort om til ulike former for autonome statseide foretak. Telenor og Statoil er gode eksempler, begge disse ble delvis privatisert på begynnelsen av 2000-tallet.

Ledelse gjennom målstyring og resultater: Ledelses- og styringspraksis i det offentlige Norge har gjennomgått store endringer med et formalisert system for styring gjennom mål og resultater. Byråer og offentlige etater blir kontrollert gjennom styring gjennom mål og resultater, og i tillegg gjennom årlige tildelingsbrev og formell og uformell styringsdialog. I tillegg øker bruken av evalueringer for oppfølging og for videreutvikling av aktivitetene i virksomhetene.

Brukertilfredshet: Med markedsrettingen fulgte også et større fokus på brukerne av de ulike tjenestene. Brukertilfredshet ble ansett som viktig og kontrollen med denne ble styrket gjennom store brukerundersøkelser og brukernes krav og rettigheter ble tillagt større vekt.

Innføring av kvasi-markeder: På noen viktige arenaer ble konkurransen økt ettersom kvasi-markeder ble introdusert gjennom innføringen av at ”pengene følger brukeren” systemer og andre typer resultatavhengige finansieringsmodeller. Dette gjelder for eksempel både innenfor utdanning og helse.

Disaggregation/Oppløsning: Oppdeling av etater og byråer der regulerende byråer har blitt autonomisert gjennom intern delegering av autoritet i personal og økonomi og i noen tilfeller også gjennom viktige policy saker.

NPM og nyliberale strømninger har tradisjonelt blitt forbundet med den politiske høyresiden. I Norge har dette sett litt annerledes ut, høyresiden er foregangsfigurer også her, men den *virkelige* orienteringen mot markedsretting startet da Arbeiderpartiet motstrebende og ikke uten konflikt endret synet sitt på administrativ policy i retning mot nyliberalisme (Hansen, 2011).

I internasjonal litteratur har tidligere Norge og Skandinavia blitt betraktet som *modernisere* mer enn *markedsrettere* (Pollitt og Bouckhaert 2004). Reformene i Norge har blitt ansett å være mer preget av de ”myke” trekkene fra NPM knyttet til managerialisme og lydighet til brukerne mer enn de ”harde” nyliberalistiske strømningene knyttet til konkurranse, markedsretting og insentivstrategier. Hansen (2011) mener hennes analyse viser at dette har forandret seg og at hun i sin analyse kan vise til at både Norge og de andre skandinaviske landene i de seinere årene er langt mer enn bare moderniserere:

...All three countries have increasingly followed competition and marketization strategies even though these have not been uncontroversial (Hansen, i Christensen og Lægred 2011 s. 129)

I Norge og Danmark mener hun også å kunne identifisere post-NPM strategier, her kan det blant annet finnes eksempler på NPM reformer som har blitt trukket tilbake. Et eksempel som nevnes er Statskonsult som i 2004 ble gjort til et statseid firma, men som i 2008 ble endret tilbake til et direktorat; direktoratet for forvaltning og IKT (difi). Et annet eksempel på reformer inspirert av post-NPM tanker er NAV reformen som har slått sammen ulike tjenester i stedet for å dele opp (”disaggregation”) og i sin kommunikasjon med omverdenen legger stor vekt på at tilbudet skal være tilpasset behovet til brukerne og tilby ”one-stop” behandling av brukernes behov.

I forrige kapittel om styringen av høyere utdanning så vi klare trekk fra både de myke og harde NPM strategiene, med stor grad av både markedsretting og konkurranse. I den neste delen av dette kapitlet ser jeg spesifikt på hvilket tankegods fra NPM, managerialisme og nyliberalisme som har fått stor betydning for høyere utdanning.

3.7 NPM og nyliberalisme i høyere utdanning

Som vi så i kapittel 2 finnes det i styringen av høyere utdanning i Norge elementer av både myk NPM som brukerorientering og vekt på kvalitetssikring og kvalitetsforbedring, men også elementer fra det som betegnes som hardere NPM virkemidler (Christensen og Læg Reid 2011) som prestasjonsmålinger, økende grad av resultatfinansiering og rettferdiggjøring av ansvarlighet (Accountability). Institusjonene har fått økt autonomi, men de har samtidig blitt underlagt strengere sentral *kontroll* gjennom krav til rapportering og målstyring.

I denne delen skal jeg gå nærmere inn på hva tidligere forskning sier både om hvilke NPM trekk som finnes i høyere utdanning, i tillegg vil jeg også se mer på hva vi til nå vet om implikasjoner av innføringen av NPM i høyere utdanning for det akademiske arbeidet i sektoren.

Zepke (2016) hevder nyliberalistiske ideer og teorier har fått geopolitisk dominans over hele verden gjennom globaliseringen, men at teoriene har fått ulike utslag i forskjellige land og ulike sektorer. I sitt arbeid har han spesielt undersøkt aspekter fra den nyliberalistiske diskursen som har hatt implikasjoner for praksisen og arbeidet i høyere utdanning. Han peker på tre uttrykk som har fått spesielt stor betydning; vekten på *populær og anvendbar kunnskap*, *accountability* og *performativitet*. I det videre går jeg nærmere inn på hver av disse. I fremstillingen har jeg beholdt Zepkes tre aspekter og setter disse i sammenheng med annen teori og kunnskap på hvert aspekt.

3.7.1 Nyliberalisme i høyere utdanning; Populær og anvendbar kunnskap

Populær og anvendbar kunnskap (Zepke 2016) viser til at kunnskap som læres og undervises i høyere utdanning i den nyliberalistiske konteksten bør være praktisk og økonomisk anvendbar i utdanningsmarkedet.

Universiteter og høyskoler blir sett på som et spesifikt marked der varer; hovedsakelig kunnskap, blir omsatt. Hva som er *salgbart* har innflytelse på hvilken *betydning* kunnskapen har, eller får. Der kunnskapen ved universitetene tidligere ble utviklet innenfor akademiske disipliner og forskningstradisjoner forbundet med søken etter sannhet basert på fornuft, resonnementer og argumentasjon, anses kunnskapen i den nyliberalistiske konteksten å ha

blitt transformert til en kunnskap som bedømmes mer etter hvordan den fungerer i en kontekst av *anvendelse* eller *brukbarhet* (Høstaker og Vabø 2005). Kunnskapen som umiddelbart er anvendbar er mest salgbar på markedsplassen, og blir derfor håndtert som viktig og verdifull. Dette er ofte kunnskap som Giddens (1990) omtalte som ”type 2” kunnskap: tverrfaglig, flyktig, brukbar og anvendt.

Dette synet på kunnskap bidrar til å styre *hvilken kunnskap* som vektlegges innenfor de enkelte studier, men bidrar også i avveining av hvilke *studietilbud* som utvikles og tilbys.

Kårhus (2011) illustrerer hvordan tøff konkurranse på denne utdanningsmarkedsplassen påvirker *utvikling* av studietilbudene. Han viser hvordan lokale studiesteder strekker seg langt for å imøtekomme studentens ønsker for å rekruttere eller beholde dem. Ettersom studiestedene delvis finansieres gjennom hvor mange studenter de har, eller hvor mange studiepoeng de studentene produserer, er studiestedene avhengige av tilbud som studentene velger. I sin studie viser han hvordan dekaner på regionale høyskoler med idretts- og friluftstudier kommuniserer lokal legitimering av sine idretts- og friluftslivstilbud. Disse studiene er en av tre som hadde høyest økning mellom 2003-2006. En av dekanene sier det slik:

Høgskolen har et veldig fokus på å tilpasse studiene sine i de retningene studentene velger, altså en veldig markedstilpasning i forhold til studentønsker, rett og slett for å overleve- ja, jeg tror det er rett å si at vi som driver en idrettsutdanning her er mer lydhøre for studentenes ønsker enn andre fagmiljøer på høgskolen- det vil jeg faktisk si, altså, det tror jeg er helt rett. (Kårhus 2011 s. 49)

Han sier videre at de ved hans institusjon har dyrket markedstilpasningen, men at de også forsøker å ha den akademiske og vitenskapelige basisen, men innrømmer at de har et utviklingspotensial der.

I tillegg til at kunnskapen blir sett på som en *vare* som kan selges på et marked argumenterer Zepke (2016) også for at den blir sett på som den viktigste kilden, eller ressursen i et konkurrerende marked stater i mellom. Anvendbar kunnskap er ofte ansett som eneste oppnåelige økonomiske fordel, spesielt for små land. Olssen og Peters (2005) uttrykker at i de nye globale nyliberalistiske omgivelsene har høyere utdanning fra myndighetene sin side fått

en høy stjerne, den betegnes som: ...*the new star ship in the policy fleet for governments around the world* (Olssen og Peters 2005 s. 313). Universitetene blir sett på som en nøkkeldriver i kunnskapsøkonomien og som en følge av dette har høyere utdanningsinstitusjoner blitt oppmuntret til å utvikle samarbeid mellom industri og business i en rekke nye formater. Representanter fra industri, næringsliv og privat sektor har for eksempel sentrale plasser i styrer ved norske universiteter både på institusjons-, fakultets- og instituttnivå.

Denne endringen i hvilken kunnskap som blir ansett som verdifull har også følger for pedagogikken i høyere utdanning. Giroux (2014) hevder at dette kunnskapssynet har bidratt til en endring i undervisning og læring der undervisning med fokus på kritisk læring har blitt erstattet med:

mastering test-taking, memorizing facts, and learning how not to question knowledge or authority. Pedagogies that unsettle common sense, make power accountable, and connect classroom knowledge to larger civic issues have become dangerous at all levels of schooling. This method of rote pedagogy, heavily enforced by mainstream educational reformists, is, as Zygmunt Bauman notes, "the most effective prescription for grinding communication to a halt and for (robbing) it of the presumption and expectation of meaningfulness and sense" (Giroux 2014 side 6).

Der universitetene tidligere var et sted for å tenke, hevder Giroux at de nå er blitt et sted der studenter forberedes til å bli mest mulig konkurransedyktige på den globale markedsplassen (Giroux 2014).

Dette kunnskapssynet har betydning for de tradisjonelle disiplinutdanningene ved universitetene. Der de tradisjonelle "frie" studieprogrammene tidligere blant annet var preget av disiplinær kunnskap og fagspesifikk undervisning, er studieprogrammene i dag mer preget av kunnskapsformer som tidligere var forbundet med profesjonsstudier. Disse er ofte assosiert med forventninger om tverrfaglig kunnskap med vekt på sammenheng mellom teori og praksis og anvendbar kunnskap, der fokus har vært mer innrettet mot ferdigheter og generell kompetanse (Karseth 2006). Karseth mener nyliberalistiske inspirerte reformer i norsk høyere utdanning har bidratt til økt fokus på den *individuelle* lærende, og at synet på studenten har endret seg til studenten som *forbruker* heller enn som deltaker.

The curriculum restructuring has developed consumerist mechanisms which on the surface seems to offer students greater choice and control over their learning (Karseth 2006 s. 277)

mens de i praksis kanskje har *mindre* kontroll siden programmene i høyere grad er fragmentert, styrt og klart uttrykker på forhånd satte mål med lite rom for studentens egne preferanser, kritiske engasjement og interesser.

Oppsummert kan vi si at kunnskap som er anvendbar, brukelig og populær tillegges stor vekt kan se ut som det har følger både for hvilke *aktører* som blir invitert inn i styre og stell ved utdanningsinstitusjonene, hvilke *utdanninger* som tilbys, hvilken *kunnskap* i studieprogrammene som blir vektlagt og hvordan studieprogrammene *organiseres* og *undervises*. I den første delen av analysen skal jeg nettopp undersøke hvilke implikasjoner denne forventningen om anvendbar og omsettelig kunnskap har for arbeidet og refleksjonene til studieprogramleiderne.

3.7.2 Nyliberalisme i høyere utdanning; accountability

Den andre anvendelsen av nyliberalisme i høyere utdanning Zepke (2016) identifiserer er ”accountability”; vilje eller forpliktelse til å vise at arbeidet, prestasjonene eller ytelsene vi så på i forrige del er gjort i tråd med forutsatte eller gjeldende standarder. Vekten her er lagt på *hvordan* ressurser brukes og spesielt hvordan bruken av midlene og kvaliteten på det som produseres *redegjøres* for. Jeg har dessverre ikke funnet et godt norsk ord som er dekkende for hele accountability-begrepet og jeg har derfor valgt å bruke det engelske ordet i avhandlingen.

”Accountability” refererer til en generell trend som innebærer å offentlig måle prestasjoner (El-Khawas 2007). I følge Stensaker og Harvey (2010) er begrepet ”accountability” semantisk tett knyttet til regnskaps,- eller bokføring. De viser til at de første sporene av konseptet finnes så langt tilbake som til 1085, da William I av England ba innehavere av eiendommer om å gi en oversikt, eller ”a count” over sine eiendommer. Etter hvert som staten ble tyngre, og byråkratiene og tjenestene som staten tilbyr har økt, har vi sett en gryende skepsis til om den gamle modellen der innbyggere velger representanter som på sin side holder de offentlige arbeiderne ansvarlige er tilstrekkelig. Argumentasjonen har vært knyttet til at staten har blitt

for kompleks, og måtene tjenestene utøves på av og til er så vanskelige å forstå at ”accountability”, eller det å vise at midlene brukes på riktig måte må utvikles på andre måter.

Accountability i høyere utdanning synes å ta uendelig mange former; som juridiske krav og føringer, omfattende planleggingsdokumenter, finansielle og akademiske revisjoner som kvalitetssikringsprosedyrer og akkreditering og revisjon av studieprogram, sammenligninger mellom universiteter utformet som ligataveller og budsjettssystemer som belønner prestasjoner. Disse mangfoldige kravene og praksisene *sikrer* og *synliggjør* at det som omtales som produktene og prestasjonen i høyere utdanning er tilpasset og attraktive for markedet.

Stensaker og Harvey (2010) har gjennomført en review knyttet til ulike former for accountability i høyere utdanning. De mener dette er et krevende terreng å bevege seg i, nettopp fordi accountability har så mange uttrykk og tar mange former.

Jeg skal se litt nærmere på noen av uttrykkene: Trow (1996) skiller for eksempel mellom to sentrale dimensjoner av accountability: Den første dimensjonen skiller mellom *ekstern* og *intern* accountability, der den første er relatert til forpliktelsen universiteter og høyskoler har til *eierne* og de som finansierer institusjonene, og den andre er knyttet til hvor bra ulike *deler* av institusjonen presterer, om og hvordan ansatte jobber mot oppgavene og hvordan enheter og folk arbeider for å forbedre kvaliteten på aktivitetene. Den andre dimensjonen er mellom det som Trow omtaler som *juridisk/finansiell* og *akademisk* accountability. Der den første handler om *forpliktelsene* institusjonene har, om for eksempel å rapportere på hvordan *ressurser* brukes og om institusjonene handler i samsvar med *lover* og regler og den andre; *akademisk* accountability er knyttet til forpliktelsene institusjonen har til å informere om sine *undervisnings- og læringsaktiviteter*.

Stensaker og Harvey mener Trow sine ulike typer accountability er nyttig, men at den kan kritiseres for å ikke være klinkende klar og at de ulike typene accountability i modellen ikke utelukker hverandre. *Akademisk* accountability kan for eksempel komme i både interne og eksterne former og kan også være knyttet til *lover* og regler om hvordan *undervisning* på et universitet skal foregå.

Vidovich og Slee (2001) tilbyr en annen typologi som også identifiserer fire ulike former for accountability: oppadvendt, nedadvendt, inn- og utadvendt. Med *oppadvendt* accountability inkluderer Vidovich og Slee enhver form for accountability som involverer et "principal-agent" forhold med byråkratiske-, juridiske-, og prosedyre- virkemidler. *Nedadvendt* inkluderer ansvaret "bestiller" eller "principal" har ovenfor agenten som i høyere utdanning kan oversettes til å handle om kollegiale mekanismer. *Innadvendt* accountability relaterer mer til hvordan profesjonelle utøvere eller disipliner holder *etiske* eller *profesjonelle* standarder, og tilslutt omtaler de *utadvendt* accountability som refererer til hvordan institusjonene responderer til *markeder*, brukere og klienter i høyere utdanning, inkludert den politiske arenaen.

Som vi kan se har de ulike formene for accountability legitime intensjoner om å kommunisere, synliggjøre og rettferdiggjøre bruk av ressurser og kvalitet på tjenester levert av det offentlige. Biesta (2004) bruker Charlton sin argumentasjon om at accountability er en "slippery rhetorical term" (Biesta 2004 s. 234) med minst *to* ulike betydninger: en *teknisk rasjonell* betydning, og en løsere, mer *generell* betydning. I denne siste har accountability å gjøre med ansvarlighet og bærer med seg konnotasjoner om å være "svar skyldig". Den *tekniske* betydningen er litt smalere og refererer til plikten til å presentere "auditable accounts" (Biesta 2004 s. 235).

I utgangspunktet refererte termen som sagt kun til *finansiell* dokumentasjon. Den nåværende bruken av accountability er mer ledelsesrettet, eller "managerial" og oppfattes av Biesta som en direkte forlengelse av denne finansielle bruken: *an accountable organization is one that has the duty to present auditable accounts of all of its activities* (Biesta 2004 s. 235).

Sammenhengen mellom de to betydningene er svak, i følge Biesta; kun hvis det er legitimt å anta at leveransen av "auditable" dokumentasjon er synonym med *ansvarlig* atferd er det overlapp mellom de to betydningene av accountability. Retorikken opererer dog ofte med en rask switch mellom de to betydningene, noe som gjør det vanskelig å se en kritikk eller motstand mot accountability som noe annet enn en bønn for uansvarlige handlinger. Den opprinnelige bruken av begrepet innenfor en strikt økonomisk kontekst hadde som hensikt å oppdage og avskrekke inkompetanse og uærlighet i håndtering av penger. I bruken av begrepet i organisasjons- og styringskontekster argumenterer Charlton i følge Biesta for at logikken fra de økonomiske kontekstene er direkte anvendt, uten å vurdere i hvilken grad

denne logikken er hensiktsmessig i de nye omgivelsene den blir anvendt innenfor. Praksisene må tilpasse seg prinsippene for revisjonsprosesser fordi det blir ansett som en sannhet at transparente organisasjoner er reviderbare, og at reviderbare organisasjoner er ledbare og vice versa. Derfor må organisasjoner gjøres reviderbare- for enhver pris. Charlton mener at dette er viktig å huske hvis vi vil forstå hvordan accountability foregår i mikro- og makromanageriale kontekster.

Før den teknisk-manageriale tilnærmingen ble accountability begrepet ofte brukt i profesjonelle sammenhenger; som et system av gjensidig, innadvendt ansvarlighet, heller enn et system for styring. På 70- og 80-tallet snakket man om *profesjonell* accountability (Poulson 1996); dette er ansvarligheten lærere, eller undervisere har til seg *selv* som profesjonelle, til sine kolleger og profesjonelle partnere, og til elever, foreldre og hele samfunnet for øvrig. Denne ble tidligere sett på som en *integrert* del av lærerprofesjonen, heller enn et eksternt krav. Gustav Karlsen (2007) argumenterer for at det tradisjonelt har vært den *enkelte læreren* som har tatt ansvaret for kvaliteten i sin egen undervisning og i sine møter med elevene og studenter. Med accountability systemene i høyere utdanning i dag mener han imidlertid det kan se ut som om dette ansvaret har flyttet seg fra den enkelte læreren og over til institusjonene.

I denne endringen fra profesjonell og demokratisk accountability til en mer "new managerialism" tilnærming mener Gewirtz m. fl. (1995) at vi har sett en endring fra fokus på offentlige tjenester og velferdsgoder med forpliktelser til profesjonelle standarder som likhet, omsorg, samhandling og sosial rettferd til fokus på kundetilfredshet, effektivitet, og vekt på konkurranse, spesielt på det frie markedet.

Biesta (2004) har undersøkt hvilke *relasjoner* som blir produsert eller lagt til rette for i accountability-kulturer innenfor utdanningsområdet. Han har undersøkt hvordan accountability kulturen har betydning for måten mennesker omgås, enten som individer, grupper eller organisasjoner. Han er ikke bare interessert i hvilke relasjoner som *muliggjøres*, men også de relasjonene som blir gjort *vanskelige*, eller umulige.

Han er opptatt av at relasjonene innenfor utdanningskontekster preget av en accountability kultur *endrer* relasjonene mellom aktørene; mellom institusjoner og lærere, og mellom lærerne og studentene og eventuelt deres foreldre. Relasjonene endres til et formelt forhold

der ”kvalitet” er assosiert med prosesser og prosedyrer heller enn med innhold og hensikter. Aktørene endres til tilbydere, produsenter, handelsvarer og forbrukere, og relasjonene blir *økonomiske* mer enn *politiske*.

Han forstår politiske relasjoner som det å ta ansvar for samfunnets felles utfordringer og bekymringer, det å ta ansvar for det som ikke er av umiddelbar eller direkte interesse for hver enkelt av oss som forbrukere, men det som kan være av *felles* samfunnsnyttig interesse.

Samtidig som relasjonene endres til mer formelle, økonomiske relasjoner, er Biesta bekymret for en avprofesjonalisering av relasjonene mellom skoler/lærere og foreldre/studentere:

Teachers and educational institutions have been maneuvered into a position in which they have to go along with the customer and meet the customer's needs (Biesta 2004 s. 249). Som en følge av dette har det blitt stadig vanskeligere for lærerne og de akademiske institusjonene å handle i tråd med egen profesjonelle dømmekraft, spesielt hvis denne er i konflikt med de opplevde behovene til de lærende. Studentene (og deres foreldre) på sine side har havnet i en forbrukerrolle, som gjør det vanskelig for dem å stole på og ha tillit til profesjonaliteten til både lærere og utdanningsinstitusjoner.

Biesta anser posisjonen til lærerne og utdanningsinstitusjonene som spesielt utsatt fordi de har havnet på tilbydersiden i relasjonen. De har i tillegg i mange tilfeller også mistet den profesjonelle *kontrollen* over det de tilbyr siden de økene grad har blitt leverandører av sentralt ordinerte utdanningsstrategier. Studenter og foreldre kan fortsatt heve stemmen som forbrukere av utdanningsprodukter som staten tilbyr, mens lærere og utdanningsinstitusjoner har mindre av denne kjøpekraften, og som et resultat har de ikke posisjon i den økonomiske ligningen til å heve stemmen sin: *The obvious option for them would be to raise their professional voice, but this voice has been made suspect within the culture of accountability* (Biesta 2004 s. 249)

Biesta konkluderer med at accountability kulturen har endret *relasjonene* i utdanningslandskapet dramatisk. I prosessen har også *identitetene* og selv-oppfatningene til partene som er involvert endret seg. Han ser på dette som sterke psykologiske mekanismer, kulturen gjør det utfordrende for foreldre/studentere og lærere/institusjoner å utvikle gjensidige og demokratiske relasjoner basert på en delt bekymring for den felles utdanningens goder; relasjoner som er karakterisert av ansvarlighet. Han er bekymret for at accountability kulturen

og de tilhørende formelle økonomiske relasjonene kan være en trussel for muligheter for *nærhet* og at dette igjen kan føre til avstand som bidrar til at moralske impulser kan nøytraliseres.

Oppsummert handler accountability om å stå til rette for *kvaliteten* på arbeidet eller tjenester som tilbys. Som vi har sett kan accountability forstås på mange måter, og forventes og kreves fra mange hold (eiere, brukere, kolleger, samfunnet) og på mange områder. Utfordringene i det Biesta omtaler som en accountability-kultur oppstår kanskje nettopp fordi kravet kommer fra så mange hold og tar så mange former? Hvordan oppleves dette som en del av hverdagspraksisen for studieprogramlederne ved universitetene og i hvilken grad styrer dette deres hverdagspraksiser og deres profesjonelle identitet og relasjonene de inngår i? Dersom mange aktører i høyere utdanning skal redegjøre for ulike typer accountability til mange ulike mottakere kan det fort utgjøre mye arbeid for sektoren. Hva og hvem som definerer *hva* som er kvalitet i tilbudene kan også være avgjørende. I den tredje delen av analysekapittelet undersøker jeg om disse sentrale trekkene ved NPM kan gi oss innsikt i hvordan studieprogramledere opplever sin rolle, og hvordan de utøver studieprogramledelsen i praksis.

3.7.3 Nyliberalisme i høyere utdanning; Performativitet, ytelse og produksjon

Den tredje anvendelsen Zepke (2016) mener nyliberalismen har hatt i høyere utdanning er knyttet til den betydningen *prestasjonene* og *ytelsene* til institusjonene og dens medlemmer tillegges i det globale utdanningsmarkedet. Olssen (2002) hevder at nyliberalismen fungerer som en ”prestasjons”- ide som etablerer en ny relasjon mellom staten og subjektene. Lyotard (1984) bruker termen ”*performativity*” for å beskrive styringen i høyere utdanning. Begrepet innebærer at akademiske ledere opptrer som utøvende myndigheter som styrer ytelsen og prestasjonene til institusjoner, lærere, forskere og studenter etter på forhånd satte kriterier.

Ball (2012) beskriver performativitet som:

A powerful and insidious policy technology that is now at work at all levels and in all kinds of education and public service, a technology that links effort, values, purposes and self-understanding to measures and comparisons of output. Within the rigours and disciplines of

performativity we are required to spend increasing amounts of our time in making ourselves accountable, reporting on what we do rather than doing it. (Ball 2012 s. 19)

Universiteter opererer i markedet gjennom å anvende policyer og praksiser som omsetter ikke bare kunnskap, men også undervisning, læring og forskning i henhold til definerte standarder. Disse standardene vurderer ytelsen og prestasjonene til lærere og studenter og behandler disse som kvaliteter som kan telles og måles. Karin Widerberg (2015) illustrerer med sin etnografiske studie knyttet til sin egen arbeidshverdag hvordan dette slår ut i hennes egen hverdagspraksis som ansatt ved et av universitetene i Norge. Hun viser hvordan hun gjennom sitt timeregnskap skal gjøre rede for *hvordan* tiden hennes brukes. Problemet hun erfarer er at mange av aktivitetene som i virkeligheten tar mye av hennes tid, ikke er lagt inn som timeførbare enheter i det offisielle timeregnskapet og dermed ikke synliggjøres. De er usynlige aktiviteter. Hun illustrerer med sin studie både det at det arbeidet som *kan* telles tillegges stor vekt og betydning, og også at det å rapportere tidsbruken tar mye kapasitet og tid som kunne bli brukt på andre og mer meningsfylte aktiviteter.

Ball (2012) hevder at akademikerne har måttet tilegne seg nye ferdigheter i disse omgivelsene; presentasjonsferdigheter, det å blåse seg selv opp; *making a spectacle out of ourselves* (Ball 2012 s. 19). Det å synliggjøre og rettferdiggjøre vår egen betydning og våre egne prestasjoner blir svært viktig, både for institusjoner og enkeltaktører. En utfordring kan være at dersom spriket mellom det vi viser til omverden at vi gjør, og det vi faktisk gjør blir stort, mener Ball det kan være en fare for at vi kan bli transparente og synlige for andre, men likevel tomme og ugjenkjennelige for oss selv.

Olssen og Peters (2005) hevder at hegemoniet til nyliberalismen og til diskursene knyttet til New Public Management har bidratt til fundamentale endringer i hvordan universiteter og andre institusjoner i høyere utdanning definerer og rettferdiggjør sin institusjonelle eksistens. Den tradisjonelle profesjonelle kulturen med åpen intellektuell debatt har blitt erstattet med et institusjonelt stress på *ytelse* og *produksjon*. Dette kommer til uttrykk gjennom den store betydningen som blir gitt strategisk planlegging, ytelsesindikatorer, kvalitetssikringssystemer, akademiske revisjoner og akkrediteringer. I regimer preget av ”performability” blir erfaring ikke tillagt særlig stor vekt, produktivitet er alt. Du *er* det du klarer å synliggjøre at du produserer. Ansatte i akademia må henge på, strebe etter flere publikasjoner, flere

forskningsmidler og flere studenter, og i tillegg er det avgjørende å *synliggjøre* sin egen produksjon.

Ball (2012) mener vi ved universitetene i økende grad tilpasser oss utfordringene knyttet til å rapportere og dokumentere vår praksis og at strukturene i institusjonene er i endring. Sosiale strukturer og sosiale relasjoner har blitt erstattet av *informasjonsstrukturer* som skal synliggjøre produksjon og prestasjoner. Ansatte i akademia er tynget av ansvarlighet for å prestere, og hvis de mot formodning ikke skulle gjøre det, står de i økende fare for å bli ansett som *uansvarlige*. Ball ser på performativitets-kulturen som et moralsk system som nedbryter og re-orienterer målene til profesjonelle utøvere i høyere utdanning. Den gjør oss ansvarlige for våre egne og andres prestasjoner. Han mener denne kulturen bidrar til at ansatte i akademia tar ansvar for å jobbe hardere, raskere og bedre som en del av vår egen og andres personlige verdi.

I en akademisk hverdag der tiden er begrenset og stadig skal fylles med det som gir mest verdi og synlighet blir det viktig for ansatte å veie hvor *mye* tid som brukes på *hva*. Selv om for eksempel undervisning blir vurdert som en verdifull og viktig arbeidsoppgave av mange, er undervisningsutvikling for eksempel: *situated in a nexus of time constraints and cost-benefit analysis for younger academics* (Cannizzo 2018). Cannizzo viser hvilke refleksjoner unge akademikere gjør seg i møte med den akademiske hverdagen. Kravene til performativitet og prestasjon er lett å identifisere bak valgene de tar knyttet til egen tidsbruk. Dersom studentevalueringene på undervisningen de har ansvar for er tilfredsstillende, ønsker akademikerne i hans studie for eksempel ikke bruke mer tid enn nødvendig på undervisning:

Because I'm more interested in research, I want to do the bare minimum with teaching; get good student evaluations, but not go overboard... As long as I'm keeping my head over water with teaching, that's fine with me (Associate professor, social sciences) (Cannizzo 2018 s. 83)

Studentevalueringene blir her ikke bare brukt som en demonstrasjon av verdien eller kvaliteten på undervisningsaktivitetene, men også som en demonstrasjon av den akademiske læreren sin evne til å synliggjøre sin verdi som agent i det høyere utdanningssystemet. Ball (2003) mener en kostnad av slike performative omgivelser kan være en form for ”verdi-schizofreni”: *...were commitment, judgement and authenticity within practice are sacrificed for impression and performance* (Ball 2003 s. 221).

De prestasjonene som er målbare og verdifulle i akademia kan av den enkelte underviser bli ansett som viktigere enn den enkeltes engasjement, ansvarlighet og verdivurderinger. Den enkelte akademiker blir utsatt for minst to sett med rasjonaler med tanke på styring relatert til det akademiske selvet; de må både fremstå som kompetente ansatte, konseptualisert gjennom oppnåelsen av prestasjonsstandarder, men også som kunnskapsrike eksperter. Spenningen mellom disse to rasjonalitetene kan i følge Mirowski (2013) innebære en opplevelse av selv-fragmentering.

Som jeg skrev innledningsvis i dette kapittelet ble nyliberalistiske ideer i utgangspunktet legitimert gjennom hensiktsmessig og effektiv bruk av statens midler. Det å ha høye krav til hvordan tid og offentlige midler faktisk brukes, og hvilke resultater de gir blir en naturlig konsekvens av en slik legitimering. Så hva er egentlig problemene, utfordringene eller farene med å oppmuntre til prestasjoner, effektiv bruk av midler og synliggjøring av disse? I følge Ball (2012) oppstår problemene når pedagogikken og forskningsaktivitetene *utelukkende* orienteres mot de aktivitetene som mest sannsynlig gir positiv uttelling på målbare resultater og indikatorer på bekostning av verdier, sosiale og emosjonelle aspekter eller moralsk utvikling som ikke har umiddelbar målbar verdi. Slike konflikter kan føre til dilemmaer mellom den enkeltes profesjonelle vurdering og ”*the tyranny of metrics*” (Ball 2012 s. 20).

Kvantifiseringen og forsøkene på oppdeling av de akademiske oppgavene kan også innebære en fare for at engasjement og forpliktelse blir erstattet av kontrakter, og begrensede tilbudsavtaler:

This is to say, to the extent that HE practices- teaching, writing and research- can be rendered into calculabilities, they can also be re-written as contracts of performance that can, at some point, be put out to tender (Ball 2012 s. 20).

Dersom vi deler opp oppgavene i det akademiske arbeidet og tallfester dens tid og verdi, er det ikke langt til oppgavene kan settes ut på anbud. Hva vil i så fall skje med det arbeidet som ikke er synliggjort, eller blir ansett som mindre viktig? Del to av analysen handler om studieprogramledernes opplevelse av, og navigering mellom ulike forpliktelser og arbeidsoppgaver som gir mer eller mindre uttelling.

3.7.4 Nyliberalisme, makt, motstand og subjektivitet

Det kommer ofte til uttrykk at verdiene i den nyliberalistiske diskursen kan være i konflikt med sentrale verdier i akademia. Et eksempel kan være synet på kunnskap som verdi i seg selv og viktigheten av dyptgående refleksjon og kritikk som vi forbinder med intellektuelt arbeid i akademia og forventningene om *nyttig* og *brukbar* kunnskap i den nyliberalistiske diskursen.

Selv om en kan finne eksempler på at akademikere uttrykker spenning og konflikter mellom hvordan nyliberale diskurser konstituerer verdi, suksess og kvalitet og deres eget syn på hva som er verdifullt og tegn på suksess i intellektuelt arbeid (Davies 2003) har NPM diskursen fått hegemoni, og det er få tegn på systematisk og bred motstand. Flere har uttrykt undring over dette:

How is it, given that neoliberal discourse can so easily be constituted as monstrous and absurd (for example valuing intellectual work in dollar terms), that academics appear to have engaged in relatively little systematic or widespread resistance and critique as a way of life? And how has neoliberalism become apparently viable, even normalised set of signifying practices through which academics control, regulate and report on their own work and on the work of others? (Davies og Petersen 2005 s. 34).

Flere stiller slike spørsmål (se for eksempel Ball og Olmedo 2012); hva er det som gjør at det vi kan spore så lite motstand i høyere utdanning mot det nyliberalistiske hegemoniet? Nyere studier viser at det finnes motstand, men at motstanden bærer preg av å være en stille avstandstaken. Ese (2019) har funnet at akademikere reagerer med fire ulike motstandsstrategier mot det han omtaler som managerialisme i høyere utdanning; de *gjemmer* seg for kolleger og studenter, de *spiller dumme* gjennom å ikke sette seg inn i retningslinjer og føringer, de *forholder seg ikke til* føringene, eller de *overpresterer* gjennom å legge mye mer arbeid inn i undervisnings- og forskningsoppgavene enn det de er tildelt. Han mener motstanden bærer preg av resignasjon og frykt.

For å ha muligheter til en analyse av motstand kan det være hensiktsmessig å anvende tilnærminger til hvordan individer tar valg og hvordan de styrer seg selv og andre. For denne studien mener jeg dette kan være en hensiktsmessig inngang til hvordan studieprogramlederne

konstituerer seg selv i studieprogramlederrollen. Jeg vil i denne sammenhengen bruke subjektivering som inngang i analysen av intervjuene med studieprogramlederne seinere i avhandlingen.

I forbindelse med refleksjoner knyttet til hvilke muligheter individer har for å ta valg som angår hvordan de styrer seg selv og andre møter vi på begrepet subjektivitet. Fra Foucault har vi begrepet "assujettissement" som i utgangspunktet refererte til innflytelsen normaliserende makt har på individer, som videre "produserer" eller "fabrikkerer" seg selv (Harrer 2005).

For Foucault synes begrepet "subject" å ha to ulike betydninger; på den ene siden relaterer subject til *underkastelse* til noen andre gjennom kontroll eller avhengighet. På den andre siden refererer det til selv-konfigurasjonen av en identitet gjennom overbevisning eller selv-kunnskap (Foucault 1982). Foucault så på subjektet ikke bare som substans, men som form. Subjektet er ikke en konstant størrelse; det er: *not primarily or always identical to itself* (Foucault 1997, s. 290). Du har ikke den samme relasjonen til deg selv når du konstituerer deg selv som et politisk subjekt når du avlegger stemme eller taler på et møte som når du søker å oppnå dine ønsker i en seksuell relasjon. Subjektet er en endeløs prosess av konstruksjoner av identiteter som er større eller mindre i omfang, men aldri fullstendig, er begrenset av uforutsette omstendigheter i det spesielle historiske øyeblikket de foregår innenfor.

Ball (2012) hevder dette perspektivet gir oss muligheter til å se på ideen om subjektivitet som prosesser som fokuserer på hva vi *gjør*, heller enn på hva vi *er*. Poenget er at det er ikke noe individ, eller *selv*, som er ontologisk forut for makt, subjektet er ikke allerede formet. Selvet er ikke bare en konstant begynnelse, men også en konstant slutt. Subjektet er på denne måten både styrt av andre, men samtidig er subjektet en styrer av seg selv.

Det har vært en del diskusjoner rundt ulike tolkninger av Foucaults "subjectivity" begrep, der det har blitt sådd tvil om han skilte mellom "subjectivity" og "subordination" eller underkastelse. Noen mener Foucault med dette identifiserte en ambivalens med formuleringen, han utdyper ikke spesifikt på hvilke måter subjekter er formet gjennom underkastelse (Butler 1997). I følge Butler (1997) er sammenhengen mellom *underordning* og *produksjon* av selvet utforsket i hans arbeider. Butler mener makten tar form av en dreining, en dreining tilbake på selvet, eller en dreining *av* selvet. Denne aktive dreiningen av subjektet

av makt på seg selv gjør i følge Butler likevel ikke subjektet individuelt ansvarlig for den spesifikke naturen av sin underordning. Hun argumenterer heller for at denne hengivelsen til underordningen er måten makten arbeider på i hver enkeltes psyke og at dette er den snikende måten makt virker på: ”*The subject is the effect of power in recoil*” (Butler 1997 s. 6). Den statlige styringen kan på denne måten forstås å foregå som en internalisert og mer usynlig disiplinering (Foucault 1991).

Begrepet subjectivity har vært gjenstand for diskusjon (se blant annet Harrer 2005). Der noen har tolket det slik at Foucault endret tankegangen fra å analysere hvordan makt/kunnskapsmekanismer *fabrikkerte* subjekter, til å analysere hvordan mennesker *konstituerer* seg selv. *Konstituering* og *fabrikkering* refererer til to distinkte fenomener, der det fabrikkering innebærer en større underordning enn den andre. Denne vridningen i Foucault sine samlede verker blir ofte omtalt som Foucaults ”return of the subject”, begrunnet med at han i sin tidligere tenkning blir beskyldt for å delta i en utryddelse av subjektet. Harrer (2005) argumenterer for at det ikke finnes et slikt brudd og hevder at Foucault i sine arbeider alltid har sett på den moralske selvkonstitueringen som avledning eller at komplementeringen av å normalisere makt og undertrykkelse: skapelsen av subjektet inkluderer *både* undertrykkelse og selvkonstituering. Den opprinnelige betydningen av Foucault sitt ”subjectivity”-begrep refererte nettopp til innflytelsen normalisering av makt har på individer, som igjen produserer eller fabrikkere subjekter. I den opprinnelige formen ble ordet ”assujettissement” brukt, direkte oversatt til norsk: undertrykkelse.

Flere peker på at nyliberalismen nettopp virker å få sitt gjennomslag gjennom subjektivering og at dette er forklaringen på de uunngåelige implikasjonene den politiske styringen har på akademisk arbeid og hverdagspraksis i høyere utdanning (Se for eksempel Davies og Petersen 2005), og også kan bidra til å forklare den svake eller manglende motstanden; makten virker på en måte som gjør at vi den enkelte av oss driver *selvstyring* i tråd med den nyliberalistiske diskursen og dens verdier og prinsipper.

I analysen kommer jeg nærmere inn på problemene knyttet til motstand i nyliberalistiske kontekster. Foregår utviklingen som studieprogramleder gjennom underordning, eller kan vi se en mer aktiv *selvkonstituering*? Finnes det motstand i vår nyliberalistiske kontekst? På hvilke måter kommer motstand til uttrykk? Og ikke minst; hvordan opplever studieprogramlederne at motstand blir møtt?

3.7.5 Nyliberalisme: Utenfor oss og inne i oss

Ball (2012) beskriver nyliberalismen i høyere utdanning som noe som finnes både ”out there” og ”in here”. På den ene siden peker nyliberalisme-begrepet på en reell økonomisk og politisk dynamikk gjennom reformer, regelverk, lover og retningslinjer i systemet: *A business dynamic which seeks profit from the buying and selling of higher education* (Ball 2012 s. 18). Dette har blitt en del av den finansielle planleggingen og styringen og involverer på ulike måter utveksling, eller handel med den akademiske praksisen i sektoren. Denne nyliberalismen er de konkrete retningslinjene, policydokumentene og reformene som styrer virksomheten.

På den andre siden peker nyliberalisme-begrepet på verdier og tenkning som ”setter seg” i hver enkelt av oss, i: *our hearts and souls, into the ways in which we think about what we do, and into our social relations with others* (Ball 2012 s. 18). Denne ”indre” nyliberalismen angår hvordan vi *relaterer* oss til og møter studentene og kollegene våre, deltakelsen vår i nye studieprogrammer og emner, hvilke former for pedagogikk vi vektlegger og hvordan vi utøver vår kunnskapsproduksjon. Den handler om våre individuelle praksiser og opplevelser. Som aktører i en nyliberalistisk kontekst *blir, opptrer, praktiserer og lever* vi på måter som farges av og preges av styringen vi er underlagt. I tillegg handler denne også om vår fleksibilitet, smidighet, innovasjon og produktivitet relatert til den akademiske virksomheten. I hvor stor grad underlegger vi oss kravene fra styringen, og på hvilke måter? I mitt materiale skal vi seinere se at studieprogramlederne er preget av denne på ulike vis.

Cannizzo (2018) advarer mot en *cookie-cutter typification or explanations* i analyser av implikasjoner av nyliberalisme. Han argumenterer for en *cultural turn*. Som jeg har vist i dette kapitlet har NPM og nyliberalisme fått ulike uttrykk i forskjellige land og i ulike sektorer. Det eksisterer ikke en enkelt nyliberalistisk logikk som kan forklare alle ulike programmer, reformer og rasjonaliteter. Den nyliberalistiske diskursen har ikke de samme effektene og implikasjonene i alle lokasjoner. I ulike geografiske og institusjonelle kontekster vil den nyliberalistiske diskursen sirkulere og fungere i et utall måter gjennom samspill med den lokale kulturen de politiske økonomiske omgivelsene som kontinuerlig vil konstituere og re-konstituere det sosiale.

For å unngå overgeneralisering fra nyliberalistiske modeller er det derfor viktig å undersøke *nettopp* de lokale praksisene og programmene der vi ved å innta et visst perspektiv kan hevde at nyliberalistiske prosesser har manifestert seg og undersøke *everyday neoliberalism* (Mirowski 2013) og søke etter *the attitudes, imaginaries, and practices that have come to inform everyday life* (Mirowski 2013 s. 92). Nettopp dette er min intensjon med denne studien.

I en demokratisk vestlig styreform styrer ikke staten kun gjennom pålegg, regler og lover. I slike kontekster styres individene også gjennom eksperter og tjenester som har som oppgave å bistå individene til å maksimere egen kapasitet til å velge og være fri. Ettersom individer befinner seg i mange ulike sosiale roller og strategier for styring, kan det å styre på denne måten medføre fragmentering av selvskhet, individualitet eller jeg-het. Mirowski mener fragmenteringen av det nyliberale selvet starter når hver agent innser at han/hun ikke bare er en ansatt, eller en student, men samtidig også et produkt som kan selges, eller en vandrende reklame, en leder av sitt eget rennommé, en biograf av sine egne rasjonaler, og en entreprenør av sine muligheter. Så; denne fragmenteringen av selvet innebærer en definisjon av frihet, for å bli klar over seg selv som menneskelig kapital innebærer en rasjonalisering av selvet; du kan selv velge hvordan du ønsker å fremstille deg selv.

Ball (2012) sine tanker om nyliberalismen er delvis basert på Foucaults (2008) beskrivelser av nyliberalismen som relasjoner av makt og hvordan denne makten utøves. Makt blir ikke bare ansett for å være styrende myndigheters overføring av vilje gjennom lovlige bestemmelser og instrumenter, den har også innflytelse på hvordan *relasjoner* mellom subjekter som anser seg selv som frie, men som likevel er styrt av selv-pålagte politiske, kulturelle, intellektuelle og økonomiske normer. Hvis vi legger dette til grunn: "*Government is everywhere*". Den involverer ikke bare myndighetenes administrasjon og ledelse, men styringen forventer selvkontroll av subjektene i alle aspekter av livet som for eksempel styringen i familier, av barn, hushold, investering i utdanning, trening og læring. Foucault refererte til dette kontinuumet av aktiviteter som *governmentality*, eller som "*the conduct of conduct*"

Flere har brukt *governmentality* begrepet og *governmentality* tilnærming for å undersøke *hvilke* implikasjoner nyliberalisme har for hverdagspraksiser og subjektivering i høyere utdanning (se blant annet Zepke 2016, Cannizzo 2018). Ettersom jeg denne studien ser spesielt på denne siste delen av nyliberalismen, den som Ball (2012) beskriver som

nyliberalismen ”inne i oss” har jeg i min analyse av styringsdokumenter, studieplaner og intervjuer i denne avhandlingen også brukt dette som et sentralt teoretisk og metodisk bakteppe. Jeg går derfor nærmere inn på disse to begrepene og hvordan de er brukt i min studie i det følgende.

3.8 Undersøke implikasjoner av nyliberalisme

3.8.1 Government og governmentality

I denne fremstillingen støttet jeg meg i hovedsak på Dean (2.utg. 2010) og Zepke (2016) sine tekster om *government* og *governmentality*. Likevel; det er viktig å understreke at grunnlaget for tankegangen i utgangspunktet er hentet hos Foucault. I forordet til Deans bok om *governmentality* kan vi lese:

When I originally published this book in 1999 I had attempted to write a text that would introduce the concept of governmentality derived from Michel Foucault in a reasonably clear and concise way (Dean 2010 s. 1)

Da boken til Dean ble publisert i første versjon fantes det ikke utgivelser verken på fransk eller engelsk av Foucault sine forelesninger ved College de France i 1977-78 og 1978-79, de ble først publisert på fransk i 2004 og oversatt til engelsk av G. Burchell i 2007, 2008.

Arbeidene til Dean har vært derfor utgjort et viktig bidrag til ”governmentality studies” innenfor mange sektorer i årene etter at boken kom ut (se blant annet; Cannizzo 2018, Oldervik 2014). Det har også blitt hevdet at Foucault sin bruk av begrepet ”governmentality” dekket mange veldig ulike betydninger slik at det kan være vanskelig å bruke det som et analytisk begrep uten å skape forvirring (Se blant annet Rehmann 2016). Jeg drister meg likevel til å vise til opprinnelsen av begrepene fra Foucault, og heller synliggjøre ulike tolkninger der disse finnes.

Government og governmentality er komplekse begreper, som jeg mener har en bredere betydning enn de norske oversettelsene ”styring” og ”styringsmentalitet”, jeg vil derfor anvende de engelske benevnelsene i denne fremstillingen.

Foucault (1982 s. 220) definerer government som *the conduct of conduct*, eller ledelse av oppførsel, eller ledelse av ledelse. "To conduct" betyr å lede, guide eller å styre, og i følge Dean kan det også implisere en bedømmelse av *hvordan* dette skal gjøres. "Conduct" har en moralsk eller etisk side som kommer til syne når vi setter ordet i sammenhenger som for eksempel "to conduct oneself"; da blir man opptatt av ansvar for å oppføre seg innenfor det som er passelig i ulike situasjoner, som for eksempel på jobb, i familiære situasjoner eller med venner. Begrepet kan også ha en mer *normativ* karakter; og innebære ett sett av standarder eller normer for oppførsel som atferd kan dømmes ut i fra og som kan fungere som et slags ideal som individer og grupper bør sikte mot. Slike diskusjoner forutsetter at det er mulig å regulere og kontrollere atferd rasjonelt og bevisst, og at det finnes personer med funksjoner som har ansvar for å sikre at regulering foregår, for eksempel lærere eller andre profesjonelle aktører og deres *codes of conduct* (Dean 2010 s. 18).

Government, eller styring, innebærer altså alle forsøk med noen grad av bevissthet til å forme aspekter av vår atferd i henhold til spesielle sett med normer og for ulike mål. Det finnes et mangfold av styrende myndigheter og autoriteter, og et spekter av atferd som kan styres, av påkalt normer, av søkte hensikter og av effekter, utbytter og konsekvenser. Dean ender opp i denne definisjonen av government:

Government is any more or less calculated and rational activity, undertaken by a multiplicity of authorities and agencies, employing a variety of techniques and forms of knowledge, that seeks to shape conduct by working through the desires, aspirations, interests and beliefs of various actors, for definite but shifting ends and with a diverse set of relatively unpredictable consequences, effects and outcomes (Dean 2010 s. 18)

En analyse av "government" vil med dette som bakgrunn være opptatt av *virkemidlene*, både kvalitative og kvantitative som anvendes for styringen. Hvilken type styrende autoritet eller påvirkning som anvendes vil være av interesse, og hvilken *kunnskap*, hvilke teknikker og andre virkemidler som er involvert. I tillegg vil enhetene som blir styrt og hvordan styringen blir oppfattet å være av interesse. Det samme gjelder målene som søkes nådd og ikke minst styringens resultater, implikasjoner og konsekvenser.

Slik jeg forstår det vil dermed en governmentality analyse av implikasjoner nyliberalistiske ideer har for ledelse av studieprogram ved norske universiteter både være opptatt både av nyliberalismen ”der ute” (Ball 2012), altså styringsdokumenter, strategier, virkemidler, bakenforliggende teori og kunnskap, incentiver og policyer, men i tillegg også undersøke hvilke implikasjoner dette har for *livene* som leves, jobbene som gjøres, oppfatningene til aktørene; hvordan de tenker og hvordan de utøver sine hverdagspraksiser innenfor styringen; altså nyliberalismen ”her inne” (Ball 2012).

Et viktig poeng i governmentality studier er at styring ikke bare handler om praksiser av styring; men av praksiser av *selvet*. Å analysere government er å analysere de praksisene som forsøker å forme, skulpturere, mobilisere og undersøke valgene, ønskene, aspirasjonene, behovene, og livsstilene til individer og grupper: *This is a perspective, then, that seeks to connect questions of government, politics and administration to the space of bodies, lives, selves and persons* (Dean 2010, s. 20).

Governmentality handler ikke kun om myndigheters styring av individer eller institusjoner, men også om styring av *selvet*, eller av *selv-styring*. Governmentality studier er opptatt av individet og dets individualitet eller personlighet, karakter, kapasiteter, nivåer av selvrespekt og motivasjonen individene besitter. Denne tilnærmingen åpner for å undersøke sammenhengene mellom spørsmål om styring, autoritet og politikk med spørsmål om identitet, selv og person, slik som jeg har rettet analysene mot i denne studien.

Relasjoner oppfattes som viktige i governmentality studier; for det første gir tilnærmingen en mulighet til å reflektere over relasjonene mellom politikk og etikk. Samtidig sees ikke styring (conduct) på som skapt av enkeltstående enheter som styrende myndigheter eller utdanningsinstitusjoner, men som *relasjoner* som oppstår i mer eller mindre åpne felt av muligheter; i og mellom individer, grupper og deres medlemmer og institusjoner og deres forbindelser. Foucault (1991) forsøker med konseptet å vise hvordan staten samarbeider gjennom mangfoldige relasjoner med individer, grupper og fellesskap i sin ”conduct of conduct”

Zepke (2016) hevder governmentality referer til måtene styring eller makt er *normalisert* i moderne liberalistiske samfunn og at den søker å undersøke betingelsene for konsensus eller forutsetningene for aksept av maktrelasjoner. I følge Bye (2012) er tilnærmingen verdifull for

å undersøke både ledelsen av et samfunn og ledelsen av individene i samfunnet sin faktiske praksis; hva de *gjør* og *hvordan* de tenker gitt den styringen de er underlagt.

Dersom government, eller styring ikke er en direkte kommandering fra styrende myndigheter, men tenkes mer som et *samspill* mellom ulike individer, grupper og fellesskap, fremstår de som blir styrt som aktører, og styringen innebærer dermed en form for *frihet*, eller *valgmulighet*. De som er styrt er *aktører*; det er mulig for dem å handle og tenke på *ulike* måter, og også på måter som ikke er forutsett av autoritetene. Government angår formingen av menneskelig oppførsel og oppfattes av den styrte som et *rom for handling* og frihet. Den innebærer også muligheten for at den styrte til en viss grad kan handle eller tenke annerledes enn det som er forventet. Noen måter å styre på, omtalt som liberale styringsmåter, er kjennetegnet av at de forsøker å virke nettopp gjennom friheten eller kapasitetene til de som er styrt. Liberale styringsmåter oppfatter derfor ofte friheten, eller *frihetsfølelsen* til den styrte som et teknisk virkemiddel for å sikre målene til styringen (Dean 2010). Liberale rasjonaliteter forsøker å definere naturen, kildene og effektene som mulige anvendbarheter av aktørene sine kapasitetene til handling og tenkning som vi for eksempel ser i ”rational choice”-tilnærminger (Christensen og Lægneid 2012).

Denne opplevelsen av frihet og valgmuligheter innenfor governmentality-studier henter fra Foucault har vært gjenstand for en del kritikk. Rehmann (2016) hevder for eksempel at denne delen av tankegangen bidrar til å gjøre den uanvendelig for ulike typer ideologikritikk. Han bruker som eksempel lavtlønnede løsarbeidere i USA, og sier at det kan oppfattes som svært vanskelig for disse å identifisere valgmuligheter og spissfindige teknikker av selv-styring. I en nyliberalistisk kontekst der individene gis oppfatning av at alle muligheter er tilgjengelig for alle, mener Rehmann en slik tilnærming kan oppfattes som at governmentality studier: *tries to provide the existing dispersion and helplessness and social movements and the Left vis-a-vis neo-liberal hegemony with a theoretical justification* (Rehmann, i Zamora og Behrent 2016 s. 150), eller en teoretisk rettferdiggjøring av hjelpeløsheten til venstresida i møte med nyliberalistisk idelogi.

Rehmann mener governmentality studier og Foucault ikke forholder seg til *hegemoniet* den nyliberalistiske tankegangen har i den moderne vestlige verden, og at tilnærmingen derfor vanskeliggjør en identifisering av hvor og hvordan nyliberalismen tar opp og kaprer frigjørende elementer av selv-sosialisering og selvstyring og integrerer dem i et modernisert system av

”spissborgerlig hegemoni” (Rehmann 2016 s. 150). Istedenfor å se etter strategier som kan *håndtere* svakhetene i systemet, blir teorien kritisert for å *bekreft*e og *naturalisere* dem. På en måte kan man oppfatte at Rehmann kritiserer governmentality studier for å være naive og passive. Studiene forholder seg i for liten grad til hva som er riktig eller galt. Troen på at både de som styrer og de som blir styrt har frihet til å handle eller tenke selv er påfallende lik troen på det frie mennesket som finnes i nyliberalismen. Rehmann hevder at tilnærmingen ikke har noen åpning for *motstand* mot det bestående hegemoniet. Igjen er vi tilbake til Foucault sitt teoretiske grunnlag og det utydelige skille mellom ”subjectivity” og ”subjection”, der disse to er vanskelige å skille fra hverandre. Det kan oppfattes som at sosialisering til et selv (subjectivity) og underordning (subjection) defineres som det samme. Og hvilken plass er det til motstand i så fall? Denne kritikken av governmentality studier er også en av grunnene til at jeg har valgt å bruke en del i analysen til å undersøke hvordan studieprogramledernes motstand blir møtt og uttrykt.

Rehmann mener motstand i denne forståelsen kun vil være begrenset til små taktiske forskyvninger innenfor rammeverket av de dominerende idelogiene som har hegemoni. Alle forsøk på å formulere et alternativ til de eksisterende betingelsene vil bli ansett som en ”illusory fallacy” (Rehmann 2016 s. 150). Det er problematisk å utrykke motstand mot en ideologi som har hegemoni og som blir ansett som selvsagt, og som det eneste og beste alternativet. Innenfor nyliberalistisk tankegang, for eksempel, anses transparens og effektiv utnyttelse av skattepengene som sentrale begrunnelser for ”accountability” praksiser. Det er vanskelig å si seg uenig i at samfunnet sine ressurser skal komme flest mulig til gode.

Government som ”styring av styring”, forutsetter frihet til å handle og tenke både hos de som styrer og de som er styrt. Dean (2010) mener at en av konsekvensene til denne forutsetningen er at når vi styrer andre eller oss selv bruker vi vår *tenkning*, eller vår mentale kapasitet. Det er denne forutsetningen som bringer oss over i termen ”governmentality”, eller styringsmentalitet.

3.8.2 Governmentality/Styringsmentalitet

Dean (2010) deler governmentality i ”govern” og ”mentality” som er mentalitetene av styring, eller den mentale disposisjon til å styre.

Ideen om mentaliteter av government er mer avansert enn at det er en kollektiv bevissthet eller en kollektiv måte å tenke på som enkelt kan defineres eller beskrives. Den vektlegger forståelsen av hvordan *tenkningen* involvert i styringspraksiser er både eksplisitt, men også implisitt innbygd i språk og andre tekniske instrumenter. Den er relativt tatt for gitt, det vil si at den vanligvis ikke er så åpen for spørsmål fra de som praktiserer den. Det at disse mentalitetene omtales som kollektive er ikke nødvendigvis for å identifisere dem med spesifikke sosiale grupper eller klasser, selv om det nok også kan være mulig å undersøke relasjonen mellom de ulike mentalitetene blant spesifikke herskende og underordnede grupper. Det at de omtales som kollektive mentaliteter handler mer om at måten vi tenker om det å utøve autoritet på trekker på ekspertise, vokabular, teorier, ideer, filosofier og andre former for kunnskap som er tilgjengelige for oss. I nåværende liberale styringsformer er dette tankegodset ofte hentet fra humaniora eller samfunnsvitenskap: psykologi, økonomi, ledelse eller medisin, men kan også inkludere myter og fortellinger som ikke er hentet fra like rasjonelle kilder og som har større grad av emosjonelle elementer, spesielt i urolige tider preget av krig og kriser.

Måtene vi tenker på om styring er mangfoldige og heterogene og involverer ulike typer medvirkning og bygger på ulike typer av tankegods. Dette tankegodset anses ofte som et *kollektivt* produkt. Samfunnsvitenskapelige forskere og filosofer har søkt å analysere den kollektive naturen av tanker og teorier gjennom å undersøke deres sosiale, politiske og økonomiske betingelser. Governmentality studier derimot er opptatt av hvordan slike tanker og ideer opererer innenfor våre organiserte måter å *gjøre* ting på; våre ”*regimes of practices*” og deres ambisjoner og effekter. Governmentality studier er interessert i tanker innvevd i tekniske virkemidler i og for forming og gjenskaping av opptreden og dens praksis og institusjoner: *Thus to analyse mentalities of government is to analyse thought made practical and technical* (Dean 2010 s. 27). Inngangen i min studie er basert på nettopp studieprogramledernes fortellinger, vurderinger, tanker og refleksjoner som er innvevd i praksisen de utøver som ledere av studier.

En analyse av government viser praksiser av styring i komplekse og variable relasjoner til de ulike sannhetene som produseres i sosiale, kulturelle og politiske praksiser. På den ene siden styrer vi andre og oss selv med utgangspunkt i det vi tenker er sant om hvem vi er og hvilke aspekter av vår eksistens det bør jobbes med: Hvordan, med hvilke virkemidler og med

hvilke målsetninger. Samtidig som vi styrer oss selv fungerer dette også som grobunn for *ulike* måter å produsere hva som er sannhet på. Dette innebærer en forståelse av et mer likevektig samspill mellom den myndigheten staten har og innbyggerne. Staten sees ikke på som den *eneste* som sitter på og kan utøve makt. Spørsmålet om hvordan det styres og blir styrt kan med dette som bakteppe ikke reduseres til om eller hvordan en dominerende gruppe eller herskende stat sikrer sin posisjon gjennom legitime eller illegitime virkemidler.

En analyse av government ser på diskurser om styring som integrert i styringsarbeidet heller enn bare et virkemiddel for legitimeringen, den anser styring som et resultat av *mange* aktører og medvirkende heller enn av ett statsbyråkrati, den vektlegger at vi må unngå et forhåndsgitt syn på distribusjon av makt og autoritet. Gjennom å utfordre slike sentraliserte syn på makt og staten, vil analyser av slike fordelinger og distribusjoner av makt fremstå som noe som må undersøkes som konstruert, som gjenstand for motstridende interesser og skapt gjennom mangfoldige elementer. Å undersøke styringsregimer (regimes of government) er å utføre analyser i flertall; det finnes allerede et mangfold av praksisregimer (regimes of practices) i et gitt område, hver av dem satt sammen av mange og heterogene elementer satt sammen av en rekke relasjoner som er mulige å sette i sammenheng med hverandre i utallige kombinasjoner.

3.8.3 Gjennomføre governmentality studier- synlighet, verktøy, kunnskap og identitet i styring av høyere utdanning

Med et slikt teoretisk fundament; hvordan kan vi gå frem for faktisk å gjennomføre governmentality analyser? Hvilke betydning vil en slik tilnærming få for mitt arbeid om implikasjoner av styringen av høyere utdanning og arbeidet knyttet til studieprogramledelse?

Dean (2010) peker på fire viktige dimensjoner i governmentality studier:

- Synlighet
- Teknikker og praksiser
- Kunnskap
- Identiteter

Den første dimensjonen innebærer karakteristiske måter å se og visualisere på som er karakteristiske for virksomheten til det spesielle regimet. Hva belyses og legges vekt på, og hva skygge- eller mørkelegges, oversees eller skjules: *An architectural drawing, a*

management flow chart, a map, a pie chart, a set of graphs and takes, and so on, are all ways of visualizing fields to be governed (Dean 2010 s. 41).

Disse visualiseringene gjør det mulig å se for seg "picture" hvem og hva som blir styrt, hvordan relasjoner av autoritet og lydighet er konstituert i rommet, hvordan ulike lokaler og agenter er forbundet med hverandre, hvilke problemer som må løses og mål som søkes nådd. I denne sammenhengen vil visuelle fremstillinger av for eksempel organisasjonskart, studieplaner på papir og på nett kunne representere denne dimensjonen. Jeg ser nærmere på denne blant annet i kapittelet om utforming av studieplaner.

Den andre dimensjonen handler om distinkte måter å tenke og stille spørsmål ved ting på som baserer seg på vokabular og prosedyrer for produksjon av sannhet. Denne dimensjonen handler om de tekniske aspektene ved styringen, det Dean omtaler som "the techne of government" (Dean 2010 s. 42). Her vil det være aktuelt å stille spørsmål ved gjennom hvilke midler, mekanismer, prosedyrer, instrumenter, taktikker, teknikker, teknologier og vokabular blir autoriteten konstituert og regler fullendt? I min studie er dette behandlet i kapittel 2.

Den tredje dimensjonen av praksiser av styring handler om former for kunnskap som kommer fra og utgjør bakgrunn for styringsaktivitetene, eller "the episteme" av styringen (Dean 1995). Her spør litteraturen om hvilke former for tanker, kunnskap, ekspertise, strategier og kalkuleringsmidler eller rasjonalitet ligger til grunn for styringspraksisene. Hvordan gir disse styringspraksisene støtte til ulike former for sannhet? Governmentality studier følger de mer eller mindre eksplisitte og målbevisste forsøkene på å organisere og reorganisere institusjonelle rom, deres rutiner, ritualer og prosedyrer, og styringen av aktørene på spesielle måter. Programmer, eller styringsprogrammer er alle forsøk på å regulere, reformere, organisere og forbedre det som i praksisregimer har til hensikt å nå ulike mål artikulert med ulike grader av klarhet og overbevisende kraft. I dette kapittelet undersøker jeg hvilken kunnskap og tanker som ligger til grunn for styringsverktøyene som er beskrevet i kapittel 2.

Den siste dimensjonen knyttes til karakteristiske måter å forme subjekter, selv, personer, aktører eller agenter på. Denne er opptatt ulike former for individuell og kollektiv identitet som styringen opererer gjennom og som styringspraksiser og -programmer forsøker å forme. Her kan man spørre; hvilke former for personer, selv og identitet er forutsatt av styringspraksisene og hvilke transformasjoner søker disse praksisene? Hvilke statuser,

kapasiteter, egenskaper og orienteringer er forventet av de som utøver autoritet (politikere, byråkrater, profesjonelle) og de som blir styrt (arbeidere, forbrukere, elever og velferdsmottakere)? Hvilke rettigheter har de? Hvilke muligheter til påvirkning har de? Identitetsformene som blir promotert og forutsatt av ulike styringspraksiser bør ikke forveksles med et virkelig subjekt, eller endestasjon for disse praksisene. Styringspraksiser forutbestemmer ikke former for subjektivitet. De stimulerer, fremmer, fasiliterer og fostrer ulike kapasiteter, kvaliteter og statuser for bestemte agenter. De er suksessfulle i den grad disse agentene erfarer seg selv gjennom slike kapasiteter, kvaliteter og statuser:

How is someone who buys goods at a supermarket to be made to identify as a consumer? How is someone who depends on social security relief from a public authority made to identify as an active job seeker?" (Dean, 2010 s. 44). I følge Dean innebærer alt dette styringsarbeid; *work of government, a way of acting on conduct to elicit various identifications for various reasons* (Dean 2010 s. 44).

Denne dimensjonen har en stor plass i analysen i denne avhandlingen; hvordan identifiserer en vitenskapelig ansatt ved et universitet seg som studieprogramleder? Hvordan fremmes kvalitetene og kapasitetene til en studieprogramleder i styringsarbeidet i systemet? Og hvilke muligheter har den enkelte studieprogramleder til å påvirke kvaliteten i arbeidet som pågår innenfor styringsdiskursen?

For å identifisere hvilke spørsmål som kan være aktuelle å undersøke i governmentality studier anbefales det å starte med en identifisering av spesielle områder der *the activity of governing comes into question* (Dean 2010 s. 38). De momentene eller områdene der styring utgjør et *problem*. Heller enn å starte med en global teori eller med staten eller med maktrelasjoner, bør vi starte med å undersøke ulike og spesifikke kontekster der styring blir problematisert eller stilt spørsmål ved: *in which actors and agents of all sorts must pose the question of how to govern* (Dean 2010 s. 38). I slike kontekster er det ikke alltid enkelt å skille mellom de som styrer og de som blir styrt, ofte vil de som blir ansett å utøve autoritet også gjenstand, eller offer for, utøvelsen av andre former for autoritet. I min studie er dette tydelig, da studieprogramlederne i beskrivelsene av rollen har legitim makt og ansvar for den *faglige* og *pedagogiske* kvaliteten i programmene, men samtidig opplever seg styrt av retningslinjer og forventninger fra både statlige myndigheter og faglige overordnede. Som jeg viste i innledningskapittelet er studieprogramleder-rollen en rolle som er problematisk, den anses

som svakt fungerende, en rolle med stort forbedringspotensial. Samtidig anses den som en rolle som kan løse mange utfordringer innenfor utdanningsområdet i høyere utdanning.

3.8.4 Å følge styringspraksiser- aktørenes selvoppfatning og hverdagspraksiser

En government-analyse er i utgangspunktet opptatt av hvordan-spørsmål; Hvordan styrer vi? og hvordan er vi styrt? En studie av styring er ikke en direkte *beskrivelse* av hvordan styring foregår i en spesiell situasjon, for eksempel på et universitet eller en arbeidsplass. Dens fokus vil derimot være å følge *styringspraksisene* som utgjør basisen for de problematiseringene som skapes og hva som skjer når vi styrer og blir styrt. Dette betyr først og fremst å undersøke alt det som er nødvendig for et spesielt regime av styringspraksiser, betingelsene for styringen i en bred forståelse; styringsdokumenter, administrative rutiner, opplæring, bruk av maler og skjemaer og så videre. Men, det å liste opp slike betingelser for styring er kun en beskrivelse av de empiriske rutinene for styringen; en government analyse derimot vil i tillegg forsøke å forstå hvordan det tenkes: disse betingelsene er basert i former for *kunnskap* fra ulike eksperter og ulike former for ideer som søker å forene og rasjonalisere disse teknikkene og praksisene i relasjon til spesifikke sett av mål, skjemaer av evalueringer etc. (s. 40). Å stille spørsmål til styring er også å spørre om hva som *skjer* når vi styrer eller blir styrt og bringer oss igjen tilbake til synet på makt som ikke endimensjonalt:

The focus on how questions, then arises from a rejection of the political a priori of the distribution of power and the location of rule. Power from this point of view, is not a zero-sum game played within an a priori structural distribution. It is rather the (mobile and open) resultant of the loose and changing assemblage of governmental techniques, practices and rationalities (Dean 2010 s. 40).

Innenfor høyere utdanning er det gjort en del studier på new public management og nyliberalisme, men få av disse studiene har i stor grad vektlagt denne siste delen av nyliberalismen; hvordan den har implikasjoner for aktørenes *selvoppfatning*, *hverdagspraksiser* og *selvstyring* innenfor de nye rammene:

“The Enterprise university” and the signifying practices that come with it are, it seems, everywhere apparent- although its inevitable effects on academic work and day-to-day

practices, and on academic identities, has yet to be adequately researched (Davies and Petersen 2005, s.33. Hentet fra Archer 2008 s. 266)

Dette er et nettopp det feltet jeg med dette arbeidet ønsker å bidra til mer kunnskap om, gjennom å få økt innsikt i hvordan studieprogramledere forstår og opplever sine roller og sine hverdagspraksiser

3.9 Oppsummering av teori og veien mot analyse

Ideer, tankegods, kjennetegn og trekk fra New Public Management og nyliberalisme har preget tenkningen og styringen i offentlig sektor og høyere utdanning de siste 20-30 årene. Trekkene og kjennetegnene har hatt ulik betydning og gjennomslag i ulike deler av verden og innenfor ulike sektorer. Som jeg viste innledningsvis i dette kapittelet har vi en del kunnskap om utbredelsen av ideene i stater og sektorer.

Likevel vet vi ikke så mye om *hvordan* denne politiske styringen og ideologien har fått betydning for enkeltaktørers *hverdagsopplevelser* og *praksiser* i høyere utdanning. Hvordan agerer og styrer den enkelte vitenskapelig ansvarlige seg selv, sine kolleger og sine egne profesjonelle og pedagogiske identiteter? Hvordan forstår de sin egen og andres rolle innenfor systemet? Hva slags handlingsrom, makt og muligheter for påvirkning oppleves som tilgjengelig? I analysekapittelet skal vi undersøke hvordan myndighetenes og institusjonenes bilde av utdanningskvalitet rekontekstualiseres i hverdagspraksisene på studieprogramnivået.

Analysen har jeg organisert rundt uttrykkene fra nyliberalisme og NPM som jeg i dette kapittelet har vist har spesiell aktualitet for høyere utdanning. Jeg vil altså se spesielt på implikasjoner av disse tre uttrykkene:

- 1. Vekten på anvendbar og nyttig kunnskap**
- 2. Performativitet: Prestasjon, produksjon, målstyring og resultatfokus**
- 3. Accountability: Kvalitetssikring, dokumentasjon og revisjon**

Som vi også har sett i dette kapittelet er forståelser av makt og motstand sentrale i governmentality studier. Del 4 av analysen ser derfor nærmere på eksempler på motstand og

studieprogramledernes opplevelser av makt, altså; hvordan de enkelte aktørene både styrer og blir styrt:

4. Motstand og makt: Styring og selvstyring

Analysen i kapittel seks bygger på datamateriale fra intervjuene, beskrivelsene av studieplanene og lokale styringsdokumenter innenfor utdanningsområdet. Til sammen vil de fire delene gi oss kunnskap om hvordan studieprogramlederne reflekterer om sin egen rolle, sin hverdagspraksis og hvilke muligheter de opplever til å bidra til utdanningskvalitet.

Kapittel 4: Metodisk tilnærming

I dette kapitlet sier jeg først litt om bakgrunnen for studien, deretter beskriver jeg hvordan jeg har gjennomført prosjektet. Jeg presenterer datamaterialet som ligger til grunn for analysen, og hva jeg har sett etter og lagt vekt på i analysearbeidet.

Når dette er på plass presenterer og diskuterer jeg de vitenskapsteoretiske og metodiske perspektivene som danner bakteppet for studien. Til slutt reflekterer jeg rundt valgene jeg har tatt og hvilke konsekvenser dette har for kvaliteten i studien.

4.1 Bakgrunn for prosjektet

I denne studien er jeg spesielt interessert i bachelorprogrammene innenfor universitetenes gamle frie disiplinfag. Jeg vil undersøke hvilke implikasjoner den endrede styringen i høyere utdanning har for studieprogramlederne innenfor disse fagene sin hverdagspraksis. Hvordan styrer dette deres valg, refleksjoner og praksiser? Det er flere grunner til at jeg har valgt å konsentrere meg om bachelorutdanninger i disiplinfag; for det første fordi disse programmene har måttet gjøre store endringer for å tilpasse seg reformene i perioden fra kvalitetsreformen og til i dag som jeg har beskrevet i innledningskapitlet. For det andre fordi jeg tenker at disse, i en tid der nytteperspektivet står høyt, potensielt er utsatt for press fordi de ved første øyekast ikke fremstår som umiddelbart like ”nyttige” som profesjonsutdanningene.

For å forsøke å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført en casestudie med en refleksiv, kvalitativ tilnærming (Alvesson og Skjöldberg 2009). Casestudier anbefales brukt på forskningsspørsmål som dreier rundt hvordan eller hvorfor, når forskeren har liten eller ingen kontroll over hendelsene og når fokuset i undersøkelsen er på *samtidige* fenomener i en ”real-life” kontekst (Yin 2009).

I en casestudie vil det være mange variabler av interesse, for min del svært mange; krav fra myndigheter og forventninger fra samfunnet, ulike fagkulturer, menneskelige relasjoner, institusjonelle rammer, forventninger til rollen som studieprogramleder, studenters og underviseres forutsetninger og kompetanse, økonomiske rammebetingelser og så videre. Selv i en stor studie må det gjøres avgrensninger. Jeg har måttet snevre inn og holde noe utenfor. I det følgende vil jeg beskrive grunnlaget for mine valg. Mitt hovedfokus har vært

studieprogramledernes oppfatninger og erfaringer, og jeg har brukt datamateriale fra intervjuer med personer som har faglig lederansvar for studieprogram på bachelornivå. I tillegg har jeg vært opptatt av å utforske studieprogramledernes perspektiv med en dokumentanalyse av dokumenter som på ulike måter bidrar til å regulere og styre arbeidet til studieprogramlederne. Seinere i dette kapittelet vil jeg avklare og spesifisere nærmere hvilke vitenskapsteoretiske tilnærminger jeg har hatt som ledetråder, men først vil jeg beskrive forskningsdesignet jeg har jobbet ut i fra.

4.2 Forskningsdesign

I denne delen av kapittelet vil jeg først beskrive forskningsdesignet, deretter vil jeg diskutere og begrunne valgene jeg har tatt, og erfaringene jeg har gjort underveis.

Jeg har konsentrert meg om 16 studieprogram på bachelornivå ved to universiteter, 8 ved hver av institusjonene. Studieprogrammene utgjør casene i studien. Studieprogrammene er enten innenfor helt *like* fag, eller i tilnærmet like fagtradisjoner fra hver av institusjonene. Alle studieprogrammene representerer tidligere ”frie” disiplin-fag innenfor samfunnsvitenskap, humaniora og realfag/teknologi (kategoriene i tabellen under er hentet fra Samordnet opptak).

Datamaterialet består av intervjuer med studieprogramlederne fra de aktuelle programmene og dokumentanalyse. Intervjuene har varighet på 60-90 minutter. Intervjuene er semi-strukturerte (Kvale 2009) med en ganske åpen intervju- guide.

I tillegg til data fra intervjuene kommer analyser av dokumenter som studieplanene for programmene og institusjonenes forskrifter for studieplanutforming/utvikling. Jeg har også deltatt på en del møter, spesielt ved NTNU med studieprogramledelse som tema, disse er ikke med i det formelle datagrunnlaget, men har bidratt til bakgrunnsinformasjon.

Datamaterialet består av dokumenter og intervjuer. Her kunne jeg også inkludert observasjoner av studieprogramlederjobben i praksis. Jeg kunne inkludert observasjoner av møter, samtaler, møtereferater og undervisning. Dette ville utvidet og styrket praksiselementet i studien. Grunnen til at jeg utelot dette var at dersom jeg hang rundt studieprogramlederne i møter og undervisning ville det være vanskelig å ivareta studieprogramledernes anonymitet.

Valget om å utelate dette fører med seg at vi kun kan legge min oppfatning av studieprogramledernes *fortellinger* om deres praksis til grunn, dette er deres fremstilling og det er viktig at vi tar dette forbeholdet i vurderingen av studien.

Her er en oppsummering av datamaterialet:

16 bachelor-studieprogram innenfor følgende områder:

- a. Samfunnsvitenskap og psykologi
- b. Historie, religion, idefag og Språk, litteratur
- c. Matematikk, realfag og Informasjonsteknologi og informatikk

Programmene fordeler seg slik på fagområder og ved institusjoner:

Fagområde	Antall program NTNU	Antall program UiT	Til sammen på området
Samfunnsvitenskap og psykologi	3	3	6
Historie, religion, idefag og språk og litteratur	3	2	5
Matematikk, realfag og informatikk	2	3	5
Sum	8	8	16

1. **Intervju** med studieprogramlederne
2. **Dokumentanalyse** av dokumenter knyttet til studieprogrammene og studieplanarbeid ved institusjonene:
 - a. Studieplaner for de 16 programmene
 - b. Forskrifter for utvikling av studieplaner ved institusjonene/fakultetene

4.3 Utvalg

Jeg har foretatt et *strategisk* utvalg av institusjoner, studieprogram og dokumenter for å belyse problemstillingen. Et strategisk utvalg bygger ikke på et prinsipp om tilfeldighet, men er derimot valgt ut på grunnlag av systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut i fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessant for det aktuelle fenomenet som skal undersøkes (Grønmo 2004). Hensikten med utvalget er ikke å trekke slutninger fra utvalget til universet, men å belyse de enhetene som er valgt. I neste del av kapittelet sier jeg derfor mer om hvilke tanker som ligger bak valgene jeg har tatt i utvalget av institusjoner, studieprogram og dokumenter til denne studien.

4.3.1 Valg av institusjoner

For å undersøke hvordan styringen av studieprogram foregår ved norske universiteter i dag har jeg valgt å konsentrere meg om to av de store norske universitetene; Norges Teknisk Naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske Universitet (UiT). Å gjennomføre studien ved samtlige universiteter i Norge er en uoverkommelig oppgave, og ville føre til at det ble vanskelig å oppnå den dybden jeg ønsket meg. Samtidig kan det være både institusjonelle og faglige ulikheter mellom universitetene når det gjelder styring, utvikling og ledelse av studieprogram. Å gjennomføre casestudien ved mer enn en institusjon gir muligheter for å bringe eventuelle ulikheter inn i analysen.

De to valgte universitetene er begge store nok til at de har *mange* bachelorprogram innenfor mange fag, noe som bidrar til at det er mulig å velge ut studieprogram fra omtrent de samme fagområdene ved begge institusjonene, selv om studieprogramleder i ett spesifikt studieprogram ikke ønsket å delta i studien. Samtidig muliggjør størrelsen på universitetene anonymisering av deltakerne (dette kommer jeg tilbake til seinere i kapittelet).

Begge universitetene har de siste årene vært gjennom store fusjonsprosesser, datamaterialet fra NTNU er i hovedsak samlet inn *før* fusjonen med Hist, Gjøvik og Ålesund i januar 2016. Ved UiT har fusjon og intervjuer foregått litt mer parallelt, dette er diskutert i analysen. Ellers har de to universitetene ulik historie, kultur og profil. Dette vil jeg si mer om i beskrivelsene av casene.

I valget mitt av case var jeg også opptatt av tilgang og kjennskap. I mitt arbeid med universitetspedagogikk ved NTNU har jeg hatt et godt samarbeid med det universitetspedagogiske miljøet ved UiT. Jeg håpet på at dette ville bidra til å lette tilgangen til studieprogramledere, aktuelle dokumenter, formell og uformell bakgrunnsinformasjon.

Ved mitt eget universitet (NTNU) møtte jeg interesse for prosjektet fra ledelse og administrasjon på mange nivå. Jeg opplevde at det fantes et *ønske* om mer kunnskap om studieprogramledelse ved institusjonen som gjorde at jeg inkluderte mitt eget arbeidssted i undersøkelsen. Det er også her jeg har størst muligheter til å påvirke til endring og utvikling i arbeidet mitt som kommer etter at prosjektet er avsluttet. En fare ved å inkludere egen arbeidsgiver i prosjektet kan være at funn som er kritiske til ledelsen sine strategier eller ikke ønskelige kan være ubehagelige å rapportere. Jeg har forsøkt å diskutere alle funn åpent mine analyser, men understreker at det kan være ulike syn på hvordan undervisning best kan ledes, de funnene jeg presenterer er ikke en 100% sannhet, jeg skriver mer om ”den kritiske forskeren”, normativitet-relativitet og objektivitet-subjektivitet i den siste delen av dette kapitlet.

4.3.2 Valg av studieprogram og studieprogramledere

Bachelorprogrammet er den nyeste programkonstruksjonen i høyere utdanning, og kanskje det vi vet minst om, og som ofte blir omtalt som en utfordring. Undersøkelser av bachelorstudiet peker på at de mangler tydelige kvalitetsmål og helhet og sammenheng (Haakstad og Nesje 2012). Leder av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT, Terje Mørland) etterlyser i Universitetsavisa (11. februar 2013) tydeligere faglig ledelse og godt samarbeid mellom alle som bidrar i bachelorprogrammet for at programmet skal bli mer enn summen av enkelt-ennene. Bachelorprogrammet er en viktig bestanddel i all høyere utdanning, og *grunnlaget* for videre studier. Dersom vi skal bidra til en kvalitetsheving i høyere utdanning har jeg vurdert det slik at dette er et hensiktsmessig sted å holde fokus i mitt prosjekt.

Kunnskapsområdene i akademia og fagene er omgitt av ulike fagkulturer og har faglig egenart. Dette var elementer jeg gjerne ville ha med i analysen. Jeg ønsket derfor en faglig bredde i studieprogrammene i studien. I starten av arbeidet ønsket jeg å inkludere både

profesjonsprogram og rene disiplinprogram, men etter å ha gjennomført intervjuer i begge typer programmer vurderte jeg det slik at kompleksiteten ved å inkludere begge ble så stor at jeg valgte å utelukke profesjonsprogrammene. Disse styres i større grad av nasjonale retningslinjer og forskrifter og flere aktører som fag- og yrkesorganisasjoner, praksisfelt og politisk innflytelse bidrar til at studieprogramledere i slike program står ovenfor andre utfordringer enn i et program som ikke er profesjonstilknyttet. I denne studien har jeg derfor valgt å utelate ledelse, oppbygging og utvikling av profesjonsutdanningene, de er en egen studie verdt og andre forskere i Norge har også bidratt til viktig kunnskap om profesjonsutdanningene (Se blant annet Karseth 2006).

I utvalget av bachelorprogram som case har jeg både vurdert at de må komme fra ulike faglige kategorier. Jeg ville gjerne ha med tilnærmet faglige like program fra begge institusjonene, og jeg ønsket at studieprogram og studieprogramledere skulle være mulige å *anonymisere*. Jeg har derfor ikke inkludert veldig spesielle tverrfaglige studieprogram som går på tvers av mine faglige kategorier, selv om jeg ser at disse absolutt kunne være interessante case i forhold til styring og ledelse på tvers av institutter og fakulteter. For meg har imidlertid behovet for anonymisering stått høyt i denne studien.

Vike (2001) diskuterer i sin artikkel ”Anonymitet og offentlighet” ulike begrunnelser og retningslinjer knyttet til anonymitet i antropologiske feltarbeid. Han hevder det i antropologiske hovedoppgaver og avhandlinger er tradisjon for å anonymisere hele eller deler av datamaterialet. Vike stiller spørsmål til om dette skal være en regel som automatisk skal gjelde for alle studier, han mener anonymisering av data *innebærer en form for manipulasjon av data som forringer analytisk kvalitet* (Vike 2001 s. 83).

Streng anonymisering av personer og steder i feltarbeid har ofte vært begrunnet med *beskyttelse* av deltakerne. Vike mener vi må veie dette behovet for beskyttelse mer kritisk opp mot hensynet til en informativ og kritisk offentlighet. Etter hvert som feltarbeid brukes mer i organisasjoner og delkulturer i egen kultur, og kanskje også mer flytter seg oppover mot ledende grupper og eliter kan det være interessant å tenke gjennom om de som beskyttes ikke nødvendigvis er de som er mest utsatt, men som Vike sier det: *... snarere er dem som opplever behov for informasjonskontroll av sin normale håndtering av makt (...)* (Vike 2001 s. 83). Jeg synes Vikes refleksjoner er interessante, men jeg har likevel etterstrebet anonymitet av deltakerne i min studie. I studien kan episoder og beskrivelser som beskrives i intervjuene

være lite flatterende for deltakerne, lederne eller institusjonene jeg bruker som case. Jeg ønsker å komme tett inn på hvordan studieprogramlederne reflekterer og handler når de utfører jobben sin. Noen av studieprogramlederne uttrykker også motstand eller uenighet med strategien ved egen institusjon eller ledelse. Jeg har forsøkt å følge Fangen (2010) sitt gode råd om å *skrive om dem på en etterrettelig måte og sørge for en tilstrekkelig grad av anonymisering* (side 197).

I noen tilfeller har jeg også måttet vurdere om intern anonymitet er viktig. Dersom det er et problem at ulike mennesker jeg har intervjuet gjenkjenner hverandre har jeg gitt personen en annen identitet på stedet i avhandlingen der det sensitive kommer frem. Jeg har forsikret deltagerne mine om at det de sier vil bli behandlet konfidensielt, både for å beskytte deltakerne, men også for å få høyere kvalitet på datamaterialet. Jeg har tro på at deltakerne både opptrer og snakker friere dersom de har tillitt til konfidensialiteten i studien. Denne studien har ikke en utelukkende kritisk tilnærming, men analysene av dokumenter og intervjuer kan innebære en del kritiske innvendinger. Dette kunne jeg ikke vite på forhånd, jeg har derfor anonymisert deltagerne allerede i feltnotatene fra intervjuene. En av grunnene til at jeg har valgt to store universiteter er at disse har mange fagpersoner og flere studieprogram innenfor de ulike fagtradisjonene.

I mitt arbeid vil faget deltakerne tilhører utgjøre viktig informasjon. Jeg har derfor utarbeidet hensiktsmessige fagkategorier slik at dette fremkommer selv om personer og konkret studieprogram er anonymisert. Mitt hovedfokus har ikke vært den enkelte studieprogramleder, men studieprogramledelse ved institusjonene. Jeg har besluttet å ikke anonymisere institusjonene jeg har gjennomført studien i, etter min oppfatning har ikke institusjoner samme behov for beskyttelse som enkeltdeltakere.

Ved NTNU har jeg forsøkt å unngå deltakere jeg har eller har hatt tette forbindelser til, enten fordi de har vært i mine grupper i universitetspedagogiske kurs og utviklingsprogram jeg har undervist i nyere tid, eller personer som er ansatt ved samme institutt (På grunn av flytting til nytt institutt var derfor deltakere fra to av NTNUs institutter uaktuelle). Noen av betraktningene i forhold til studieprogramledelse kan angå forhold som er knyttet til ledelse ved instituttet, og dette ville potensielt kunne bli vanskelig å formidle til meg som forsker hvis jeg samtidig var kollega og underlagt den omtalte lederen.

Tilslutt har selvsagt *tilgang* også styrt noe, de aller fleste jeg har spurt om deltakelse har svart ja. Noen få programledere har ikke sett at de kan bidra på grunn av at de nettopp har startet i jobben, eller at de ikke har funnet tid til intervju når det har vært aktuelt for meg. Jeg føler ikke at problemer knyttet til tilgang har styrt utvalget i noen stor grad, ved begge institusjonene har undersøkelsen min blitt svært godt mottatt og ledelsen ved begge universitetene har oppfordret ansatte til å bidra. Det har jeg satt stor pris på.

4.3.3 Valg av dokumenter

Når det gjelder utvalg av dokumenter har jeg forsøkt å bruke dokumenter som er offentlige og som kan si noe om oppbygging, utvikling og ledelse av studieprogram ved institusjonene. Spesielt har jeg vært interessert i dokumenter som angår studieprogramledernes arbeid med utdanningskvalitet.

I hovedsak har jeg inkludert dokumenter i to kategorier; for det første har jeg brukt dokumenter som direkte angår de 16 aktuelle studieprogrammene. De offisielle studieplanene for de aktuelle programmene er de viktigste dokumentene, her har jeg inkludert emneplanene for emnene som inngår i programmet.

For det andre er mer institusjonelle dokumenter som regulerer innholdet i studieplanarbeidet, eller studieprogramledernes arbeid med utdanningskvalitet aktuelle. Her har institusjonenes forskrifter for utvikling og oppbygging av studie-/emneplaner på bachelornivå vært viktige da disse setter premissene for organisering og oppbygging av studiene. Resultatene av disse analysene presenteres i hovedsak i kapittel fem, men danner også grunnlaget for analysene i kapittel seks og sju.

Da jeg startet studien fantes det ikke institusjonelle offisielle beskrivelser av studieprogramleder-rollen eller mandater for studieprogramledere ved verken NTNU eller UiT. Begge institusjonene har utviklet dette seinere, men disse er ikke inkludert i mine analyser.

4.4 Gjennomføring av prosjektet

I oppstarten av arbeidet med studien vurderte jeg å bringe inn data fra mer eller mindre deltakende observasjoner av for eksempel studieprogramrådsmøter og andre arenaer der oppbygging, endring og ledelse av studieprogram finner sted. Etter hvert som arbeidet skred fremover slo jeg imidlertid fra meg dette, for det første på grunn av at anonymisering av studieprogramlederne og studieprogram i så fall ville bli vanskelig (det er gjerne mange involverte på slike møter), men også fordi jeg var bekymret for at datamaterialet ville bli uoverkommelig med en tredje datatype.

Jeg har imidlertid deltatt på mange møter ved NTNU både i studieprogramråd, dialogmøter mellom fakulteter og prorektor med studieprogramledelse som tema, jeg har også vært medlem i studieprogramråd ved egen institusjon. Dette har jeg med meg som bakteppe for arbeidet, men det utgjør ikke en del av datamaterialet i studien. Jeg har reflektert litt rundt faren for "hjemmeblindhet" når jeg forsker i egen institusjon og i mitt eget felt, dette kan du lese mer om litt seinere i kapitlet.

En utfordring i rekrutteringen av studieprogramledere til studien har vært å finne ut hvem som "egentlig" har ansvar for studieprogrammet, og hvilket ansvar de hadde. Jeg understreket at jeg ønsket å snakke med den personen som hadde det *daglige faglige* ansvaret for et studieprogram. Strengt tatt kan en jo si at dekan alltid har ansvar for kvaliteten i programmet, men jeg ønsket å prate med de som satt med ansvaret i det *daglige*. Da jeg startet arbeidet var det mange ulike varianter av hvordan ansvaret var fordelt, og flere ulike titler; studieprogramkoordinator, studieleder, studieprogramrådsleder og undervisningsleder var alle benevnelse som kunne innebefatte studieprogramlederansvar for ett eller flere program.

Ved UiT var ansvaret også ofte lagt til instituttleder. Dette vil jeg komme tilbake til i beskrivelse av casene. I arbeidet med rekruttering av deltakere til prosjektet mitt innebar det i hvert fall en utfordring å finne ut hvem som kunne være aktuelle. Jeg er takknemlig for hjelpen jeg fikk av det universitetspedagogiske miljøet ved RESULT.

Arbeidet med å finne program og studieprogramledere som var aktuelle har vært tidkrevende. Du kan finne mye informasjon om studieprogram og studieplaner på institusjonens nettsider, men verken NTNU eller UiT hadde i 2014 informasjon om hvem som er studieprogramleder.

Ved NTNU er det ikke mulig å finne noen informasjon om studieprogramledere verken på interne eller eksterne nettsider, her ba jeg om lister over studieprogramledere ved programmene fra studieseksjonene ved fakultetene. Disse listene var tidvis mangelfulle, flere manglet navn på akkurat de programmene jeg var ute etter. For å opprettholde anonymiteten prøvde jeg å unngå å ta kontakt med administrasjon eller ledelse for å spørre om navn på studieprogramleder i ett konkret program. Ved UiT fantes det oversikt over studieprogramrådsledere på noen av fakultetenes nettsider, men disse er vanskelige å finne og min erfaring var at de ikke alltid var helt oppdaterte. I ett av programmene ble jeg sendt til tre ulike personer før jeg traff på den som hadde ansvaret. De aller fleste jeg tok kontakt med, var som sagt tidligere, positive til å delta. Noen ga også tydelig uttrykk for at de var glade for å bli spurt og takknemlige for å dele sine erfaringer.

4.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Jeg tok kontakt med aktuelle deltakere per e-post, med en beskrivelse av prosjektet og samtykkeskjemaet som vedlegg (Vedlegg 3). De aller fleste svarte positivt innen rimelig tid, men en del sendte jeg en purring til etter litt tid. Jeg har forståelse for at enkelte e-poster kan gli ned i e-post bunken, og spesielt denne gruppen får mange henvendelser fra både ansatte, studenter, ledere og administrasjon.

De som har svart at de ikke kan delta har hatt gode grunner, de var sykemeldt, på reise eller har nettopp startet i jobben og følte de ikke hadde så mye å bidra med.

I samtalen oppfattet jeg alle deltakerne som positive og meddelsomme, alle har samtykket til at samtalen ble tatt opp. I de fleste intervjuene har det vært en utfordring å holde seg innenfor en time, deltakerne har vært både snakkesalige og svært engasjerte.

På forhånd fikk de informasjon om at det er et semi-strukturert intervju der vi skal innom tre tema; litt om deres bakgrunn, kompetanse og erfaring, så litt om oppbyggingen og utviklingen av den aktuelle studieplanen, og om rollen deres som studieprogramleder (Se intervjuguide vedlegg 1). For min egen del har jeg brukt ganske mye tid på en intervjuguide med aktuelle spørsmål eller tema, men erfaringen min viser at denne er litt vanskelig å forholde seg til underveis i samtalen uten at den blir for styrt.

Jeg syntes intervjuene fungerte best når deltakerne fikk snakke ganske fritt, med oppfølgingsspørsmål fra meg underveis. En utfordring jeg opplevde underveis i samtalene, med så reflekterte samtalepartnere, er at jeg selv kunne bli såpass engasjert at jeg kunne ha en tendens til å snakke for mye og muligens også sette føringen litt mye. Jeg var opptatt av at deltakerne skulle føle seg viktige og interessante, men hørte på opptakene at jeg kunne være i overkant støttende og positivt vurderende i møtet med deltakerne. Dette er kanskje en lærdom mange forskere har gjort, og jeg bestrebet å justere meg ned i intervjuene etter hvert, på denne måten får også deltakerne enda mer rom.

Jeg gjennomførte intervjuene i tre perioder; vår 2014, vår 2015 og høst 2015. Jeg har transkribert alle intervjuene selv, dette har vært tidkrevende, men veldig nyttig for videreutvikling av tilnærmingen i intervjuene. I transkripsjonene er alle opplysninger om personer og fag anonymisert. I 2018 var jeg i ny kontakt med deltakerne med noen oppfølgingsspørsmål, svarene deres fra denne runden inngår også i analysen.

Datainnsamling og litteraturarbeid har pågått parallelt og dette har bidratt til at jeg har videreutviklet både mine evner som intervjuer/samtalepartner og som teoretisk fagperson underveis i arbeidet. Siden jeg har lest teori parallelt har jeg også kunnet stille bedre oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg vil begrunne dette nærmere i delen om refleksiv tilnærming seinere i kapittelet.

Flere av studieprogramledere understreket at de satte stor pris på samtalene, de opplevde at studieprogramlederrollen var en ensom jobb, de hadde få personer de kunne diskutere utfordringer og dele erfaringer med. En av deltakerne gikk så langt som å uttale at han nesten opplevde det som terapi å snakke med meg i sin frustrerende arbeidssituasjon som studieprogramleder.

Alle intervjuene, bortsett fra ett, ble i sin helhet tatt opp med båndopptaker. Dette fungerte uproblematisk i så å si alle sammenhenger, men i det siste intervjuet var minnet på maskinen fullt, og jeg fikk tatt opp kun halve intervjuet, resten av samtalen ble transkribert kun ut fra mine notater. Dårlig forarbeid fra min side, jeg skulle absolutt ha sjekket at det var plass, men med dagens minnekapasitet på elektroniske dupperinger hadde jeg ikke tenkt på dette som et aktuelt problem. For å unngå at mitt eget analoge minne ble svekket gikk jeg i gang med

transkriberingen av den aktuelle samtalen med en gang det var avsluttet. Slik jeg ser det kom det ikke frem kontroversielle uttalelser i den delen av intervjuet som ikke ble tatt opp, jeg har heller ikke brukt direkte sitater fra denne delen. Ut over denne hendelsen har jeg ikke hatt tekniske problemer med gjennomføringen av prosjektet.

Alle intervjuene har foregått på deltakernes kontorer. Dette har bidratt til mye reising rundt på campusene i begge byene for min del. Likevel har jeg ønsket å gjøre det slik, både for at det skal være mindre tidkrevende for deltakerne å være med, noe som kanskje gjør terskelen for å svare ja litt lavere, og fordi de da er på "hjemmebane". Jeg håpet på det at de var i kjente omgivelser muligens også kunne bidra til at de opptrådte og snakket friere til en for dem ukjent person. I tillegg gav disse besøkene meg også muligheter til innsyn i den kulturelle konteksten som omga studieprogramlederne.

Et intervju kan fordele seg på en skala fra veldig strukturert, med en klar plan, ferdig formulerte spørsmål og rekkefølge med en streng intensjon om at alle intervjuer i studien skal foregå på samme måte. Bak en slik tilnærming vil det ligge en forventning om at tilnærmingen til den som blir intervjuet skal påvirke resultatet av samtalen i minst mulig grad for å kunne avdekke sannheten. Det at alle intervjuer gjennomføres på samme måte vil også styrke mulighetene for sammenligninger mellom deltakerne. Jeg hadde ikke forventninger om å kunne avdekke en objektiv sannhet, og har derfor valgt en løsere semi-strukturert tilnærming (Kvale, 2009)

Jeg er innforstått med at jeg som intervjuer og hvordan jeg stiller spørsmål og forholder meg i situasjonene påvirker hvilken retning samtalen tar. Alvesson (2011) hevder streng struktur på intervjuer kan stå i fare for å ikke få frem nye, interessante og rike resultater, men har en tendens til å svare på gitte spørsmål, og ikke bringe frem nye.

Selv om jeg ikke har kjørt streng regi underveis i intervjuene, har jeg brukt mye tid på å tenke ut tema, aktuelle innganger til viktige områder og hvor jeg tenker hovedfokus skal være.

Deltakerne i studien er høyt utdannede, en del har erfaring med forskningsintervjuer selv og de er flinke til å uttrykke seg verbalt. Fangen (2010) hevder at forskning med kvalitativ tilnærming i feltarbeid ofte gjøres av forskere med middelklassebakgrunn og akademikerstatus som studerer mennesker med *lavere* status i samfunnshierarkiet. Vi forsker gjerne nedover. Hun viser til Gullestad (1996) som hevder det er enklere å forske i

arbeiderklasse miljøer der folk enten godtar deg eller avviser deg, enn å studere *byråkratisk orienterte og skolerte mennesker med deres mange subtile strategier for å holde kontakten uten å fortelle noe særlig* (Fangen 2010 s. 152). Det kan oppleves utfordrende å være forsker i et felt der deltakerne i høy grad er selvbevisste og muligens også er godt i stand til å benytte seg flittig av ”inntrykkskontroll” (Goffmann 1992 i Fangen 2010).

Jeg har underveis i arbeidet reflektert over at dersom intervjuet er helt åpent og ikke styres overhode vil det være en fare for at viktige tema kan bli utelatt, og også at utfordrende områder unngås. Ut i fra min tidligere erfaring og andre studier på området (Johnston og Westwood 2007) har jeg hatt forventninger om at studieprogramledere kan oppleve at de er i en utsatt posisjon. Det er av og til høyere forventninger knyttet til rollen fra ledelse og administrasjon enn det det oppleves mulig å innfri innenfor de rammene og den konteksten som arbeidet foregår innenfor.

I slike omgivelser kan et forskningsintervju der man blir gitt en stemme være en mulighet til å gi et mer fullstendig bilde enn det som er tilgjengelig i offentligheten. Det kan i tillegg oppfattes som en mulighet til å forsvare sin egen rolle, og forklare svikt i kvalitet med faktorer som ligger utenfor det en som programleder har mulighet til å påvirke.

Med dette som utgangspunkt har jeg tenkt at det kan være behov for *litt* styring, oppfølging og kanskje til og med noen *kritiske* spørsmål knyttet til utnyttelse det handlingsrommet studieprogramlederne har tilgjengelig. Jeg har forsøkt å følge Rubin og Rubin (1995) sin anbefaling i intervjuer med eliter; i min tilnærming har jeg forsøkt å vise at jeg er kunnskapsrik, men ikke truende. De første intervjuene jeg gjennomførte ble nok mer åpne, var preget av mer støtte og hadde mindre styring enn de som ble gjennomført på slutten. Gjennom transkribering og tidlig analyse reflekterte jeg over egen rolle i intervjuene, og så at støtten og bekreftelsen jeg ga på enkelte områder bidro til at deltakerne sa veldig mye om akkurat dette området (med samme innhold på ulike vis) og at tiden kanskje ikke ble utnyttet så veldig godt. Etter hvert begynte jeg å dra kjensel på tendensene, og styrte samtalen inn på neste tema.

Det at deltakerne er over gjennomsnittet skolerte og vant til å bruke og reflektere over språk og mening gjør også at de er svært bevisste på hvordan de fremstår, og hva jeg eventuelt vil bruke svarene deres til. De er vant til å tenke gjennom utgangspunktet for spørsmålet før de

svarer. Jeg har erfart at de kan være ganske kritiske, og at de ikke er så motiverte for å svare utfyllende på spørsmål de ikke umiddelbart forstår hvorfor jeg stiller eller hvilken sammenheng jeg skal sette svaret inn i. Jeg har derfor forsøkt å være åpen om hvorfor jeg spør om slike ting og ikke pakke inn noe jeg lurer på og plukke en mening gjennom den i en kreativ analyse.

Jeg har etterstrebet å klargjøre meningen med utsagn i selve intervjuet slik at ikke deltakerne skal møte overraskelser ved en eventuell lesning av avhandling eller artikler. Jeg har ikke ønsket meg et ”traktformet” intervju hvor det spørres- men uten at den utspurte skal oppdage formålet med spørsmålet (Kvale 2005).

Med denne gruppen som deltakere har jeg ikke vært så redd for å stille ledende spørsmål, jeg har hatt i bakhodet at et forskningsintervju i sin natur er ledende i formell forstand. Det er jo jeg som intervjuer som leder intervjupersonene til å snakke om et tema jeg har bestemt er interessant. Kvale (2005) hevder at frykten for ledende spørsmål både har medvirket til uforholdsmessige *lange* intervjuer, og til en manglende *utdyping* av deltakernes svar i selve intervjusituasjonen. Han anbefaler forskere å analysere spørsmål-svar sekvenser for å vurdere i hvilken utstrekning den intervjuede innholdsmessig lar seg lede av intervjuerens spørsmålsformuleringer.

Rubin og Rubin (1995) beskriver ulike typer intervju, og hvordan forskerens tilnærming endres ut i fra hensikten med intervjuet. De nevner blant annet livshistorieintervju, fokusgruppeintervju, evalueringsintervju og kulturelle intervju med en fortolkende tilnærming. For min studie har jeg vært spesielt opptatt av at intervjuene ikke skal oppfattes som *evaluerende* intervju der hensikten er å finne ut om nye program, roller, prosjekter eller andre former for ønsket endring lever opp til forventningene. Evalueringsforskning har delvis som hensikt å finne ut hva som går galt med et program eller et prosjekt. På grunn av dette kan deltakere oppleve samtalen som konfronterende og til at de inntar en forsvarende rolle, og føle sterkt behov for å føre en sterk inntrykkskontroll for å beskytte seg. Jeg har ikke vært ute etter å evaluere jobben de gjør som studieprogramledere, og om denne utøves på en god eller dårlig måte.

Jeg har forsøkt å ha en kulturell og fortolkende tilnærming med *focus on the norms, values, understandings, and taken-for-granted rules of behaviour of a group or a society* (Rubin og

Rubin 1995 s. 28). Kulturelle intervju gransker spesielle og delte *meninger* som mennesker i en gruppe utvikler, *aktivitetene* medlemmene i gruppa typisk utfører og *begrunnelsene* for hvorfor de gjør dem slik de gjør. Hensikten med slike intervju er at forskeren kan lære om kulturen gjennom eksempler og fortellinger som sier noe om hvordan folk *forstår* sin verden. Forskeren forsøker også å få med seg *verdiene* som ligger under måten deltakerne fremstiller seg selv på, og eventuelle tema eller spørsmål som bidrar til at de inntar en forsvarende rolle. Kultur kommuniseres ofte gjennom *fortellinger* og *eksempler*, så jeg har forsøkt å legge til rette for spørsmål som kan bringe historier og fortellinger frem. Eksempler på slike spørsmål kan være: Kan du fortelle om hva som skjedde da du ble spurt om å være studieprogramleder? Hva tenkte du da? Eller; med din erfaring fra universitetet; hvordan har endring av studieprogrammet foregått? Hvem har vært involvert?

Som jeg diskuterer litt seinere i kapittelet kan intervjuer som *eneste* kilde til ny kunnskap være av begrenset verdi. Dette kan begrunnes på ulike måter, men en av dem er nettopp det at intervjuer og den som intervjues gjensidig påvirker hverandre i samtalen. Deltakere har ikke alltid ens, gjennomtenkt og konsistent opplevelse, erfaring eller mening om det aktuelle fenomenet forskeren ønsker å undersøke. I denne studien har jeg forsøkt å bruke intervjuene til å undersøke fenomenet studieplanutvikling og studieprogramledelse fra *studieprogramlederne* sitt perspektiv. De har bidratt til inspirasjon til å se på fenomenet på flere måter og gitt innganger for bruk av ulike teoretiske perspektiver i analysen. Jeg er bevisst over at analysen er *min* tolkning av *deltakernes* tolkning, og ikke et *nøyaktig avtrykk* av deres *faktiske* opplevelse eller erfaring. Dette har jeg også forsøkt å synliggjøre i analysene.

4.4.2 Analyse

I arbeidet har jeg villet undersøke hvilke implikasjoner den politiske styringen av høyere utdanning har fått for arbeid på studieprogramnivået. Hva er implikasjonene av de store endringene høyere utdanning har gjennomgått de siste 15 årene for arbeidet som foregår på mikro-nivået? I kapittel tre viste jeg hvilke uttrykk for NPM og nyliberalisme spesielt har fått for høyere utdanning (Zepke 2016): betydningen av at kunnskapen skal være anvendbar, populær og omsettelig, viktigheten av å produsere mye, og ikke minst *synliggjøre* denne produksjonen (performativitet) og til slutt kravet om å kontinuerlig dokumentere,

rettferdiggjøre og rapportere verdien og kvaliteten i arbeidet, eller i det som produseres (accountability).

Analysen er organisert tematisk etter disse tre uttrykkene. I tillegg har jeg inkludert en del som omhandler makt og motstand. I den siste delen av analysen søker jeg å vise hvordan makt og motstand kan bidra til å belyse hvordan styring foregår. Organiseringen av analysen er et eksempel på studiens abduktive karakter. Etter utallige gjennomlesinger av intervjutranskripsjonene og en rekke forsøk på ulike kategoriseringer og kodinger av dem fant jeg etter arbeidet med Zepkes studie (2016) ut at materialet falt på plass med denne organiseringen, og at dette ga en fin ramme for inngangen til analysen.

I analysen av intervjuene har jeg vært inspirert av blant annet Kvale (2005) og forsøkt å tenke gjennom tre ulike tolkningsnivå; 1: Selvforståelse, 2: Common Sense og 3: Teoretisk.

Det første nivået innebærer en tolkning av hva den intervjuede *selv* mener og opplever. Det andre nivået innebærer en bredere forståelsesramme enn den intervjuede selv gjør, det inkluderer blant annet en forståelse av hvordan noe *sies*, og hva som kan leses *mellom linjene*. Det tredje, teoretiske nivået forutsetter en teoretisk ramme for tolkningen av meningen i et utsagn.

Det første nivået kan virke enkelt å få tak på, men det kompliseres litt av at Kvale deler det i to; informant-, og representantsynspunkt. I noen av intervjuene har jeg erfart at jeg er usikker på om det deltakeren kommuniserer stemmer helt med slik systemet, eller hendelser virkelig er. Det kan være overdrivelser, eller tendensiøse beretninger om hva som har skjedd. For eksempel berettet en av deltakerne at det ikke fantes noen *mal* for studieplaner ved hans/hennes institusjon. Dette vet jeg med sikkerhet finnes, og det kan dermed sies å være en ”empirisk ugyldig beretning”. Ut i fra et informantsynspunkt er dette riktig, den aktuelle studieprogramlederen hadde ved henvendelser til ulike personer ikke fått tak i denne malen. I min analyse har jeg ikke vært opptatt av å se på dette som ugyldig, men vært opptatt av hva slike empiriske ukorrekte oppfattelser kan representere, og hvordan disse har oppstått. Fra et representantsynspunkt kan slike beretninger inneholde vesentlig viten og jeg har oppfattet dem som gyldig viten for grunnlaget for deltakernes handlinger. I det nevnte eksempelet sier det noe både om kommunikasjonen mellom aktørene. Slike hendelser har også satt meg på

sporet av en mulig manglende ”institusjonalisering” av utdanningsområdet i høyere utdanning.

I analysekapittelet har jeg inkludert mange sitater og eksempler fra intervjuene med studieprogramlederne. Disse er valgt ut enten fordi de representerer noe som går igjen og er typisk, andre ganger er de tatt med nettopp fordi de representerer noe usedvanlig, noe som skiller seg ut. I teksten i analysekapittelet klargjør jeg underveis underveis hvilke seleksjonskriterier eksemplene er underlagt.

4.4.3 Kvalitet i studien; validitet, generalisering og reliabilitet

Yin (2009) beskriver fire kriterier som er vanlige i vurderinger av kvalitet i samfunnsvitenskapelige studier: konstruktvaliditet (construct validity), indre validitet, ekstern validitet og reliabilitet. Den første angår hvordan studien identifiserer de riktige operasjonelle målene for de konseptene som blir studert. Yin viser til at for å sikre at studien faktisk undersøker det den gir seg ut for å undersøke er det viktig å definere tydelig hvilket konsept eller hvilke enheter studien omhandler. I min studie er det *styring i høyere utdanning*, og hvilke implikasjoner denne styringen har for hvordan *studieprogramledere* reflekterer, praktiserer og navigerer i denne styringskonteksten.

Med dette som utgangspunkt har jeg forsøkt å tydeliggjøre både hvordan styringen faktisk er (i kapittel to), jeg har avgrenset hvem jeg anser som studieprogramledere; de som har det daglige faglige ansvaret for ett eller flere studieprogram. I tillegg har jeg forsøkt å problematisere begrepet styring i kapittel tre, løfte det opp og se på ulike former for styring og selvstyring. I studien har jeg også brukt ulike kilder for bevis; flere forskjellige typer dokumenter, mange ulike stemmer fra studieprogramledere, til slutt har jeg også brukt resultater og teori fra tidligere studier med ulike perspektiver både institusjonell og mer kulturell teori.

Det andre kriteriet omhandler den indre validiteten; ettersom dette er en kvalitativ *utforskende* studie og ikke en *forklarende* studie som har som hensikt å bevise en årsakssammenheng mellom x og y, der hendelse x har ført til hendelse y (og at dette alltid vil gjelde ved lignende hendelser) er ikke dette kriteriet så aktuelt for min del. Det er viktig for meg at funnene i

studien ikke på noen måte kan brukes til å *forutsi* hendelser eller konsekvenser, den er heller et forsøk på å *utforske* hvordan studieprogramlederne reflekterer og praktiserer i den styringskonteksten de befinner seg innenfor. Jeg kan ikke fastslå at måten den politiske styringen foregår på med sikkerhet er *årsaken* til hvordan studieprogramledelsen fungerer i sektoren. Nettopp derfor har jeg også brukt ordet *implikasjoner* i problemstillingen og ikke konsekvenser, med dette håper jeg å ikke utelukke andre forklaringer. I følge den norske akademis ordbok (naob.no), er implikasjon en *mulig* følge av en gitt forutsetning. Jeg håper avhandlingen min viser at jeg tar innover meg at studien beveger seg i et svært komplekst landskap, med mangslungne praksiser, styringsverktøy og varierende handlingsrom. Jeg forsøker å undersøke refleksjonene og opplevelsene til studieprogramlederne, så danner disse igjen grunnlag for mine refleksjoner og analyser.

Samtidig; jeg ønsker å si noe om *implikasjoner* av styring, for å skape en helhet i studien har jeg derfor i analysekapittelet tatt utgangspunkt i å analysere trekk og uttrykk *andre* forskere tidligere har identifisert som knyttet til styringen innenfor høyere utdanning. Jeg håper dette, sammen med at jeg har tatt for meg 16 studieprogram og 16 studieprogramledere kan bidra til det Yin omtaler som "explanation building" (Yin 2009, s. 43). Da nærmer vi oss det tredje kriteriet som angår studiens eksterne validitet; er funnene fra en studie generaliserbare utover akkurat denne studien? Er resultatene anvendbare i en annen kontekst? Kvalitative studier blir ofte kritisert for å være et svakt grunnlag for generalisering. Men; som Yin skriver: denne kritikken tar implisitt utgangspunkt i survey-forskning der et utvalg har som intensjon å generalisere til en større populasjon.

Yin understreker at denne analogien til utvalg og populasjoner er feil når det kommer til case studier. I forbindelse med kvalitative undersøkelser er logikken annerledes; men formålet er likevel å fremskaffe generell kunnskap om samfunnet. Kunnskapsmålet i en kvalitativ undersøkelse som min er å få en bedre forståelse av kvaliteten ved *sosiale* forhold. Kvalitet ved sosiale forhold vil innebære og få innsikt i hva sosial samhandling betyr for studieprogramlederne som deltar i den og det å analysere sammenhenger. Survey studier baserer seg på *statistisk* generalisering, mens kvalitative studier som denne avhenger det Yin omtaler som *analytisk* generalisering (Yin 2009 s. 38). I analytisk generalisering etterstreber forskeren å generalisere resultatene til bredere teori. Funnene fra en sammenheng kan være gyldige i sammenhenger med tilsvarende kjennetegn. Resultatene fra min studie er ikke egnet til statistisk generalisering, jeg kan ikke si at disse resultatene gjelder

for *alle* studieprogramledere i hele verden, eller i Norge for den saks skyld. Derimot håper jeg resultatene kan gi ny innsikt og kunnskap til andres refleksjoner og teori knyttet til nyliberalistisk styring og selvstyring i utdanningssektoren. For at det skal være mulig for leserne å vurdere dette har jeg etterstrebet å stor grad av transparens i hele studien.

En åpen og grundig fremstilling av det jeg har gjort og bakgrunnen for valgene jeg har tatt underveis har også vært nødvendig for å sikre studiens reliabilitet. Jeg har tidligere gjort det klart at jeg som fagperson har *min* bakgrunn, erfaringer og kunnskap for å gjennomføre denne studien, og det er ikke sikkert en hvilken som helst annen ville komme til akkurat de samme konklusjonene. Likevel; gjennom å beskrive tydelig hva jeg har gjort, hvilken teori, hvilke dokumenter og intervjuer jeg har lagt til grunn, og gjennom i stor utstrekning synliggjøre studieprogramledernes stemme og refleksjoner håper jeg i alle fall leserne skal ha god kunnskap om hva som er *grunnlaget* for mine analyser og konklusjoner. Underveis i arbeidet har jeg gjort nøye ”regnskap” med oversikter over alle intervjuer, opptak og transkripsjoner etter Yins (2009) råd om å jobbe med casestudier som om noen alltid ser deg over skulderen.

Nå som jeg har beskrevet forskingsdesign, utvalg, gjennomføring og kvalitet i studien vil jeg i neste del av kapittelet diskutere hvilke metodiske og vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for valgene jeg har tatt.

4.5 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Med denne studien har jeg posisjonert meg i en konstruktivistisk, kvalitativ og fortolkende tradisjon. Jeg tar avstand fra den empiriske og positivistiske tradisjonen (Benton og Craib 2011) der all kunnskap må kunne være *testbar* gjennom observasjon eller eksperiment og der man forklarer et fenomen vitenskapelig ved å vise at det er et eksempel på en vitenskapelig *lov*. Og videre at disse vitenskapelige lovene kan bli brukt til å *forutsi* fremtidige hendelser.

Jeg ser på fenomenene innenfor de samfunnsvitenskapelige disiplinene som ulike fra de naturvitenskapelige. Mennesker er i stand til å reflektere over seg selv og sine situasjoner og relasjoner. Den fortolkende tilnærmingen ser på menneskelig liv som *essentially a life of meaning, of language and reflective thought and communication* (Benton og Craib 2011 s. 76).

Den fortolkende, konstruktivistiske tilnærmingen er ikke en samlet felles tilnærming, men flere tilnærminger som alle involverer ulike måter å fortolke meninger som mennesker gir til sine handlinger. I denne delen av metodekapittelet vil jeg spesifisere og utdype min posisjonering innenfor tradisjonen, og diskutere hvilke konsekvenser den har hatt for valg jeg har tatt i forhold til objektivitet-subjektivitet, normativitet og relativitet, tilnærming til empiri og teori og for min rolle som forsker. Jeg vil avslutte kapittelet med en refleksjon over det som er gjort og konsekvenser av valgene jeg har tatt underveis.

4.5.1 Objektivitet-subjektivitet

I denne delen av kapittelet vil jeg reflektere over min rolle som forsker i forhold til søket etter kunnskap. I denne refleksjonen befinner vi oss i den epistemologiske delen av den samfunnsvitenskapelige vitenskapsfilosofien. Williams (2001) definerer epistemologi som: *the branch of philosophy that concern itself with the theory of knowledge* (s. 1). Delanty og Strydom (2003) nevner ulike problemer epistemologien behandler: opprinnelsen og kildene til kunnskap, kunnskapens *begrensinger*, kunnskapens *muligheter*, ulike *typer* kunnskap og problemet med *sannhet*. I denne seksjonen vil jeg diskutere relasjonen mellom de subjektive og objektive komponentene av kunnskapen. Jeg håper dette kan bidra til avklaring av mine tilnærminger til søket etter kunnskap og hva slags kunnskap jeg i mitt arbeid har siktet etter (og ikke siktet etter).

Durkheim (1895, i Delanty and Strydom 2003) hevdet at sosiale fakta fra virkeligheten eksisterte uavhengig av hvert enkelt individ og at hvert enkelt individ er født inn i et samfunn der institusjoner og praksiser allerede eksisterer. Dette innebærer to forutsetninger; 1; at det finnes en ”coercive” makt over oss, og 2; kontinuitet og stabilitet i de sosiale institusjonene. Med et slikt utgangspunkt blir en viktig rolle for forskeren å finne og gi pålitelig kunnskap om den sosiale verden. De samfunnsvitenskapelige ekspertene kunne bare bli tatt alvorlig av samfunnet og policykapere hvis forskningen deres hadde grobunn i kvantitativ pålitelighet, objektivitet og generell anvendbarhet skapt av naturvitenskapene (Benton og Craib 2011). Siden den sosiale virkeligheten ble sett på som uavhengig av individene og menneskene i den kunne forskeren heller ikke beskyldes for å påvirke studieobjektene sine.

Den konstruktivistiske tilnærmingen ser på den sosiale verden ikke som et uavhengig virkelig objekt, men som *konstruert* av medlemmene i samfunnet. Hacking (1999) skiller mellom ”indifferent” og ”interactive” arter eller slag (”kinds”). Han bruker trær eller steiner som eksempler på ”indifferent kinds”; disse er ikke oppmerksomme eller bevisste på at de er forskningsobjekter, og vil heller ikke endre atferd om de blir observert. ”Interactive kinds” derimot, er bevisste på at de er forskningsobjekter og kan både bli påvirket av forskningssituasjonen, og også av forskningens resultater eller funn i samfunnet. Presentasjoner av funn fra forskning på for eksempel voldsutsatte kvinner kan påvirke disse kvinnenes oppfatning av seg selv og sin identitet.

Objektene (eller subjektene) i de samfunnsvitenskapelige fagene er hovedsakelig ”interactive”. Dette reiser interessante spørsmål blant annet til diskusjonen om objektivitet: når et forskningsobjekt er *bevisst* forskningen (og forskeren); opptrer personen eller gruppen som de gjør fordi dette er forventet av dem? Hvilken relasjon og forventninger har de til forskeren? Og; hvis den sosiale virkeligheten er konstruert: er det kun en mulig forståelse av studieobjektet? Hvis det er flere; hvem sin konstruksjon er pålitelig? Det at personene involvert i studien er ”interactive” påvirker også forskerens rolle, rollen til forskeren blir ikke lenger begrenset til å *avdekke* de objektive sannhetene i den sosiale verden, men å *fortolke* og *konstruere* en versjon av den.

Bourdieu (2004) minner oss på at ved å akseptere at den sosiale verden er konstruert, så innebærer dette at også den samfunnsvitenskapelige *forskeren* er sosialt konstruert. Forskerens konstruksjon igjen avhenger av deres egen posisjon i det objektive sosiale rommet som vitenskapene konstruerer. Han hevder at samfunnsvitenskapelige forskere først må *objektivere* forskningsobjektet, deretter; for å unngå illusjonen av total objektivitet utsette den vitenskapelige prosessen for radikal tvil. Han anbefaler forskeren å reflektere åpent omkring sin egen relasjon til det studerte objektet, og hevder at han som forsker har: *...that more chance of being objective the more completely I have objectivated my own (social, academic, etc.) position and interests* (Bourdieu 2004, s. 92). Delanty og Strydom (2003) hevder at for Bourdieu er samfunnsvitenskapene kontekstavhengige, men gjennom *metodene* forskningen bruker kan de bevare en distanse til common-sense, eller hverdagsforståelser og de offisielle diskursene i samfunnet. I hans ”objectivating the subject of objectivation” forsøker Bourdieu å unngå både subjektivismen og objektivisme.

I denne delen har jeg diskutert ulike perspektiver på forskerens rolle i relasjon til om kunnskap er objektiv eller subjektiv. Som jeg har vist avhenger dette av hvordan vi ser på den sosiale verden; hvis vi ser kunnskapen i den som en utenforliggende ”coercive” makt over oss vil kunnskapen om den nøytralt kunne *avdekkes* av en forsker, hvis vi derimot ser på den sosiale verden som *sosialt konstruert* må vi være oppmerksomme på at både de vi studerer, og vi som forskere kan påvirke og bli påvirket av vår egen konstruksjon. I denne studien har jeg ikke som ambisjon å avdekke den objektive sannheten om studieprogramledelse. Deltakerne i min studie er i høyeste grad ”interactive”. Konstruksjoner om utdanningskvalitet, egen rolle som undervisere og min person og intensjoner vil også påvirke deres møte med meg. Jeg anser det som viktig at samfunnsvitenskapelige forskere er åpent reflekterende rundt sine egne erfaringer, posisjoner og intensjoner i relasjon til sine interesser og kunnskaper i deres egne studier.

4.5.2 Min rolle som forsker

I forrige del av dette kapitlet diskuterte jeg forskerens rolle i samfunnsvitenskapelig forskning og understreket betydningen av å være klar og åpen om bakgrunn, erfaring og reflektere åpent over vitenskapelig ståsted. Jeg forsøkte å synliggjøre mine refleksjoner med utgangspunkt i vitenskapsfilosofiske teorier og tradisjoner knyttet til objektivitet og subjektivitet. Uansett hvilket felt man går inn i som forsker vil man ikke være helt uten forforståelse. Bourdieu (2004) oppfordrer derfor samfunnsvitenskapelige forskere til å utøve høy grad av *selvrefleksivitet* i sine forskningsarbeid, og gjøre disse eksplisitte for leserne av studiene. På denne måten vil lesere av studiene kunne reflektere over på hvilke måter forskerens bakgrunn har kunnet påvirke studiens analyser og funn.

Med min nærhet til feltet vil jeg etterstrebe høy grad av transparens i forhold til egen forforståelse, rolle og erfaring. I denne delen vil jeg forsøke å praktisere som jeg skriver, og følge Bourdieus råd og synliggjøre mine egne personlige erfaringer og bakgrunn slik at både lesere og jeg selv kan reflektere rundt hvilke konsekvenser disse kan ha hatt for denne studien.

Jeg har hovedfag i pedagogikk, underveis i studiene arbeidet jeg både i barnehage og grunnskole, men har jobbet innenfor høyere utdanning siden jeg fullførte hovedfaget i

pedagogikk 2001. Jeg har bakgrunn både som *administrativt* og *vitenskapelig* ansatt i høyere utdanning og har vært leder både på nivå 4 (faggrupeleder) og nivå 2 (prorektor). Jeg har sittet i flere nasjonale komiteer og utvalg som har jobbet med utdanningskvalitet. I perioder har jeg hatt tett kontakt med den sentrale utdanningsledelsen ved NTNU og har også vært representert i ulike råd, utvalg og styrer både lokalt og sentralt på universitetet. Jeg har i tillegg bidratt med foredrag på nasjonale konferanser om utdanningskvalitet og også holdt innlegg på personalseminarer og ledelses-forum ved andre institusjoner.

Min erfaring og bakgrunn har både bidratt til at jeg ikke stiller uten ”bias” og med blanke ark, men samtidig tror jeg også at den kan bidra til at jeg kjenner området, konteksten, kulturen og systemet der fenomenet jeg skal undersøke befinner seg. Jeg har kjennskap til sammenhenger og forutsetninger, men ser samtidig at jeg kan stå i fare for å være ”husblind”, jeg vil derfor se litt nærmere på dette i neste seksjon.

4.5.3 Nærhet til feltet og hjemmeblindhet

Som jeg skrev tidligere har antropologer tradisjonelt gjennomført feltarbeid i fjerntliggende og eksotiske kulturer. Antropologer har uttrykt motstand mot å forske i eget samfunn, ofte begrunnet med redsel for ”hjemmeblindhet”. En forsker som forsker i eget samfunn kan anses å mangle tilstrekkelig *avstand* mellom seg selv og den som forskes på.

I min studie i høyere utdanning kan min nærhet til feltet dermed sees på som en utfordring. Jeg har selv gjennomført høyere utdanning, og jeg har arbeidet både administrativt, faglig og som leder på ulike nivå ved flere institusjoner i høyere utdanning i Norge. Jeg har også besøkt mange institusjoner og konferanser og bidratt med foredrag og veiledning om undervisning og læring i høyere utdanning både til administrasjon, vitenskapelig ansatte og ledere. Jeg kjenner med andre ord feltet godt. Det er likevel verdt å merke seg at høyere utdanning er et mangslungent felt, med faglige og akademiske delkulturer med egne tradisjoner, karakteristikk og kjennetegn (se f.eks Becher og Trowler 2001). Den kulturen jeg er mest ”innenfor” er den samfunnsvitenskapelige, og spesielt det pedagogiske fagfeltet.

Min kunnskap og tilknytning til feltet har ikke bare vært en utfordring, den har også hjulpet meg til å peke på viktige problemstillinger, og til å stille gode spørsmål fordi jeg kjenner

historien og vet hvor skoen trykker. Jeg har også vært i stand til å bevege meg under overflaten av det som foregår, og se nyanser og detaljer som andre med mindre kjennskap kanskje ikke ville se. Det at jeg både har jobbet administrativt og vitenskapelig bidrar også til at jeg kan se ting fra flere aktørers ståsted. Samtidig kan min nærhet til feltet også innebære at jeg ikke har stilt spørsmål ved ting som vi innenfor sektoren tar for gitt, dette kan handle om etablerte sannheter og måter å gjøre eller tenke på som "sitter i veggene", men som ikke nødvendigvis "må" gjøres eller tenkes på denne måten. Jeg har forsøkt å få innspill på dette ved presentasjon på internasjonale konferanser. Spørsmål og innspill fra forskere fra andre deler av verden bidro for eksempel til at jeg fikk større bevissthet om endringen fra cand.mag til bachelor, og hvilke store konsekvenser denne har fått for studieplanutviklingen i sektoren i Norge.

En forsker som går inn i et langvarig arbeid i et felt vil ofte oppleve å bli så involvert i dagliglivet i feltet at han eller hun ikke klarer å opparbeide noen analytisk forståelse av det, og må anstrenge seg for å veksle mellom å være på innsiden og utsiden av feltet. Fangen (2010) viser til Wax (1971) og beskriver at i et feltarbeid er det å oppnå forståelse som insider ofte første steg i en prosess. Deretter skal det være mulig for deg som forsker å tenke og handle innenfor perspektivet til to ulike grupper, den du *selv* tilhører, og den du *observerer*. Det å veksle i mellom to perspektiv betegnes som forskerens privilegium og det er denne vekslingen som gir han eller henne en unik evne til å fortolke.

Selv om jeg forsker i den sektoren jeg selv jobber innenfor, og har nærhet til det aktuelle feltet, sitter jeg med min bakgrunn med *annen* kunnskap og kompetanse enn mange andre deltakere i feltet. Jeg har også med meg en annen faglig og teoretisk ballast enn deltakerne i min studie, og representerer en annen faglig kontekst. Mitt perspektiv på aktivitetene som foregår vil derfor skille seg fra de andre deltakernes, jeg vil være en outsider i *deres* miljø, jeg vil ikke kjenne konteksten, personene og det faglige innholdet i studieprogrammene som diskuteres. Jeg tror derfor jeg på mange måter likevel vil oppleve å være på utsiden. Jeg har i min tilnærming til feltet forsøkt å veksle mellom rollene, og "se" feltet på ulike måter for på denne måten å etterstrebe en profesjonell "kulturell forbløffelse" (Hastrup 1992, i Leseth 2013).

I den skriftlige presentasjonen av studien; avhandlingen, har jeg også forsøkt å synliggjøre muligheter for ulike tolkninger, jeg har forsøkt å gjøre leseren til en viktig og aktiv

medspiller. Underveis i teksten stiller jeg derfor også en del spørsmål, for å bidra til at du som leser får anledning til å tenke sammen med meg. Jeg har ønsket å skrive teksten på en måte som åpner opp for andre syn og ikke stenger for alternative meninger og tolkninger. For eksempel har jeg gitt plass til relativt lange sekvenser fra intervjuene for å synliggjøre grunnlaget for analysene mine og presenterer mange konkrete oppsummeringer fra studieplaner og dokumenter. Det å ha muligheten til å gi plass til dette er en viktig begrunnelse for at jeg har valgt å levere arbeidet som en monografi, og ikke som en artikkelsamling.

Hvis ikke rollen til forskeren er å gripe og avdekke en uavhengig eksisterende sosial verden, og jeg som forsker selv både er konstruert og konstruerende; hva da med min egen *verdsetting* av de situasjonene og den kunnskapen jeg søker? Er noen resultater og kunnskap verdsatt over andre, og er rollen til samfunnsforskeren alltid å bidra med åpne normative anbefalinger med deres funn? Jeg vil diskutere dette i neste seksjon.

4.5.4 Normativitet-Relativitet

Williams (2001) oppfatter begrepet ”kunne” (know) som en positiv suksessbetegnelse i likhet med for eksempel begrepet ”vinne”:

Knowing is not just a factual state or condition but a particular normative status. Such statuses are related to appropriate factual states: winning depends on crossing the line before any other competitor. But they also depend on meeting certain norms or standards which define, not what you do, but what you must or ought to do (Williams 2001 s. 11).

Er dermed den samfunnsvitenskapelige forskerens rolle å bringe anbefalinger og løsninger til samfunnet med basis i funn fra sin forskning? Igjen så avhenger svaret av epistemologisk perspektiv.

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet anså positivistene det som viktig at samfunnsforskerne bidro til å løse sosiale problemer i samfunnet. Dette innebærer et klart *normativ* syn. Dette synet har opprinnelse i opplysningstiden fra det attende århundre der moderne filosofi og vitenskap oppstod. Opplysningstiden skilte mennesket fra naturen og

plasserte det på den dominerende plassen og anså menneskets som klassifiserende, målende og forklarende.

Positivistene har blitt kritiserte for å bringe dette synet også til samfunnsvitenskapene, og gjennom dette å misforstå og fordreie virkeligheten de studerer: *They isolate objects of study from the dynamics of history, and they remain ignorant and uncritical of their own thought process* (Benton and Craib s. 112). Marxistene anså også kunnskap å være frigjørende for menneskene, de hevdet at (når andre forutsetninger er like) at det er bedre at folk har sann tro (beliefs), enn at de har falske.

Problemet med normative syn er at de innebærer *verdivurderinger*, både i forhold til ulike *typer* kunnskap. Vitenskapelig kunnskap blir for eksempel ofte vurdert høyere enn praktisk viten som har oppstått gjennom enkeltpersoner sin erfaring, og også i forhold til innholdet i kunnskapspåstanden; fordi vi har denne vitenskapelige kunnskapen *burde* eller *skulle* du handlet på en måte som er riktigere.

Konstruktivismen brakte med seg en frykt for relativisme. Relativisme er en tro på at: *all points of view are context-dependent and of equal worth- there are no context-independent criteria by means of which we can judge between different points of view* (Benton and Craib 2011 s. 237). Hvis det ikke eksisterer en objektiv sannhet eller kunnskap, hvem kan bestemme hva som er gyldig? Relativisme er erkjennelsen av at den ene meningen er like god som noen annen. Når enhver mening er like god som alle andre er det vanskelig eller umulig å være kritisk til for eksempel undertrykkende ideer eller det å verdsette religiøs fundamentalisme høyere enn vitenskap.

Relativisme er ofte relatert til antropologi og forskning på eksotiske kulturer. I de nasjonale retningslinjene for forskningsetikk i samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi sies det at forskere må veie hensyn til anerkjennelse av kulturelle forskjeller mot hensyn til andre fundamentale verdier og menneskerettigheter. Retningslinjene anbefaler klare distinksjoner mellom beskrivelsen av normer og praksiser i kulturen som blir studert og forskerens normative diskusjoner av disse i lys av definerte verdistandarder (side 24).

Med bakgrunn i Hackings (1999) betraktninger om ”indifferent-” og ”interactive” kinds vil jeg hevde at til tross for frykten for relativisme som konstruktivismen brakte med seg kan en

også se at konstruktivistiske samfunnsforskere ofte har en normativ bakgrunn for å gå inn i et vitenskapelig tema. Konstruktivister har ofte en underliggende intensjon om å skape bevissthet, de vil endre, kritisere eller ødelegge en "X" som de misliker i samfunnet. Feminister for eksempel vil skape bevissthet om undertrykkelse av kvinner, de vil vise at denne undertrykkelsen ikke er riktig og at den ikke skulle eller burde finne sted.

Williams (1999) hevder at relativisme ikke er noen invitasjon til kritikk eller videre undersøkelser. Han argumenterer for en kontekstuell tilnærming der det å bringe til syne problematiske engasjement som en viktig strategi for å fremme utfordringer til aksepterte utsagn (s. 227). Hathaway (i Delanty and Strydom 2003) presenterer "partial perspective" som et alternativ til relativisme; hun anser relativisme som en falsk løsning til problemet med universalisme eller totalisme. Hennes syn er at kunnskap er *situert*, sosialt kontekstualisert heller enn ulokalisert. Hun hevder at ansvarlig vitenskap må være i stand til å "avlegge regnskap", og som Williams ser hun på dette som vanskelig om vitenskapen ikke er knyttet til noen sosial kontekst.

I nyere vitenskapsfilosofi blir sannhetene i vitenskap ikke lenger sett på som tidløse, transhistoriske, universelle eller totalt verdinøytrale (se for eksempel Delanty og Strydom 2003). Steel og Guala (2011) diskuterer Hugh Laceys tre måter man kan se på vitenskap som verdi-fri: Autonomitet, upartiskhet og nøytralitet. I diskusjonen her om relativitet og normativitet er spesielt den siste interessant. Nøytralitet betyr at resultatet av vitenskapelig forskning ikke har noen direkte betydning for hva som er godt eller dårlig, rett eller galt: *Social science might be able to tell us what the effects of a particular politic are, but moral and political values must be needed in addition to decide whether that policy should be supported* (Steel and Guala 2011, s. 10). Dette utsagnet bringer oss til skjæringspunktet mellom forskningskunnskap og politisk engasjement og kritikk som jeg vil se nærmere på nedenfor.

4.5.5 Den kritiske forskeren

Som jeg nevnte kan konstruktivistiske forskere ha en kritisk tilnærming til fenomenet de undersøker, og at en del av forskerrollen i denne tradisjonen er å stille spørsmål og bidra til bevissthet til sosiale fenomener. Er rollen til den samfunnsvitenskapelige forskeren alltid å

være kritisk til eksisterende sosiale systemer, fenomener, organisasjoner og institusjoner? Er samfunnsforskere forpliktet til å være kritiske til det bestående? Og hva eksakt betyr det å være kritisk?

Hammersley (2005) skiller mellom to ulike tilnærminger til kritisk forskning; en der rollen som forsker er å være kritisk til ens egne og andre forskeres kunnskaps*påstander*. Denne tilnærmingen innebærer å være kritisk til antakelser og metoder som fører til ny kunnskap. Den andre involverer: *assessing public policies, institutions, and forms of social practice, not just knowledge claims, and doing this in terms of practical values, such as social welfare, justice, political liberty or economic value* (Hammersley 2005, s. 176). Det kritiske i denne tilnærmingen inkluderer å analysere de fundamentale antagelsene og sosiale konseptene assosiert med det som blir vurdert, og innta en opposisjonell stilling til det.

Denne andre kritiske tilnærmingen har sin opprinnelse og blir ofte assosiert med marxistene og den kritiske rasjonalismen. En tradisjon som vektlegger spørsmål knyttet til dominans, undertrykkelse, ideologi og ser på rasjonell tenkning som: *part and parcel of freeing ourselves from all sorts of domination* (Benton and Craib 2011 s. 118). Forskerens rolle i disse innebærer å involvere seg i forskning som avslører undertrykkelse og urettferdighet og utfordrer den ideologiske karakteren til rådende tankemåter. De anser at samfunnsforskeren nødvendigvis vil være en politisk engasjert intellektuell, derfor kan forskning heller ikke unngå å være politisk. Forskerens oppgave er å handle som en offentlig intellektuell eller sosialkritiker.

Hammersley (2005) hevder at det er flere grunner til å være oppmerksom på problemer med tilnærminger hvor båndet mellom den *intellektuelle* og den *politiske* kritikken er visket ut. Han argumenterer mot synet på at samfunnsvitenskap først og fremst sikter mot politiske mål, han understreker at samfunnsvitenskapenes umiddelbare oppgave bør være kunnskapsproduksjon. Han anser at kritikk i samfunnsvitenskap bør være rettet mot om ny kunnskap har blitt oppnådd og om forskningen har vært utført effektivt og med høy kvalitet.

Kritikk i dette synet er mer relatert til Mertons (1973) ”organiserte skepsis”. Han argumenterer mot samfunnsforskeren som en politisk agent med at det i komplekse sosiale settinger som regel ikke eksisterer en beste løsning tilgjengelig som passer for generelle politiske eller praktiske problemer; policykapere og praktikere må vanligvis gjøre

avveininger mellom *ulike*, og kanskje *motstridende* verdier. Han legger til at det er en risiko for at samfunnsforskning kan tillegges større vekt som kilde til bevis enn den burde gis, i konkurranse med bevis fra praktisk erfaring og ”know-how”. Kritikken peker også sjelden i én retning, og hvis policyskapere, politikere og praktikere er veldig lydhøre til kritikk er det en fare for at resultatet kan bli en slags ”*see-saw effect over time*” (Hammersley 2005 s. 189).

I kapitlet om nye retninger og utfordringer i dagens samfunnsvitenskapelige vitenskapsfilosofi nevner Delanty and Strydom (2003) at i dagens samfunnsvitenskap er den dialektiske forbindelsen mellom vitenskap og samfunn akseptert, og at det er økende forståelse for at den offentlige debatten må tillates å spille en stor rolle i vitenskap i dag. I de nasjonale forskningsetiske retningslinjene i Norge står det eksplisitt at: *Forskere bør bidra til det offentlige ordskiftet med vitenskapsbasert argumentasjon* (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, s. 34). Likevel erkjenner komiteen at deltakelse i sosial debatt kan involvere uklare overganger mellom det å delta i sosial debatt som en ekspert og som et ordinært medlem av samfunnet, det er derfor viktig å delta med høye standarder for upartiskhet, rettferdiggjøring og klarhet og å skille klart mellom når man deltar som et ”vanlig” medlem av samfunnet og når man deltar som en profesjonell.

Utdanningsledelse har vært et felt med stor interesse både nasjonalt, og ved begge institusjonene i denne casestudien i perioden. I perioden jeg har arbeidet med prosjektet har det skjedd til dels store endringer underveis i løpet. Når jeg har tatt kontakt med institusjonene for å informere/få tillatelse til å bruke institusjonene som case har jeg fått henvendelser fra utdanningsledere med forespørsler om å presentere tanker jeg har om området for både ledelse og ansatte.

I slutfasen av arbeidet med denne studien har jeg også vært involvert i en arbeidsgruppe for utvikling av studieprogramledelse ved NTNU, og involvert i en søknad om forskningsmidler til et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til studieprogramledelse ved UiT. Når avhandlingen min publiseres vil antakeligvis landskapet se litt annerledes ut enn da jeg startet arbeidet.

Arbeidet mitt ble jo innledet med tanke på å bidra til ny kunnskap om, og utvikling av området studieprogramledelse, så det å kunne bidra i diskusjoner i fagmiljøene om mulige tilnærminger er jeg glad for. Mitt engasjement kan ha bidratt til endringer av fenomenet underveis i løpet. Som samfunnsforskere engasjerer vi oss i samfunnet og i policy-debatter,

jeg tenker at det er uunngåelig at samfunnsvitenskapelig forskning noen ganger vil involvere kritiske tilnærminger til politiske og praktiske situasjoner, institusjoner og rådende tenkemåter. Dette gjelder også for min studie, likevel; jeg følger Hammersley at dette kanskje ikke trenger å være det *primære* målet for forskning, det primære målet bør være å søke ny kunnskap og forståelse. I letingen etter ny forståelse og kunnskap kan en imidlertid velge ulike tilnærminger, og forholdet til empiri og teori vil variere som konsekvens av tilnærming.

4.5.6 Induksjon- deduksjon- abduksjon

I arbeidet med å utvikle ny kunnskap er det vanlig å skille mellom induksjon og deduksjon. Induktive modeller har utgangspunkt i empiriske data. En induktiv tilnærming går ut fra observasjon av flere *enkelt-case* og antar at en sammenheng i alle disse casene også vil være gyldig for alle andre tilsvarende case (Alvesson og Skjöldberg 2009). Denne tilnærmingen konkluderer ut i fra en samling av enkeltstående fakta til en allmenngyldig sannhet. Alvesson og Skjöldberg peker på at en svakhet med denne tilnærmingen er at den kun ser etter eksterne mekaniske sammenhenger, og at det er en fare for at underliggende strukturer eller situasjoner ikke er inkludert i bildet.

En deduktiv tilnærming, på den andre siden, går ut i fra en *generell regel* og bruker denne regelen til å forklare ett enkelt case. I motsetning til induksjon, som har utgangspunkt i empiri, har deduksjon sitt utgangspunkt i teori. Tilnærmingen forutsetter at den generelle regelen alltid er sann, og Alvesson og Skjöldberg hevder at heller ikke denne tilnærmingen faktisk *forklarer* noe, men at den heller unngår forklaringer gjennom autoritære påstander som kan være vanskelige å argumentere mot. Også her etterlyser forfatterne underliggende mønstre og tendenser.

I min studie har jeg forsøkt å unngå en ren induktiv eller deduktiv tilnærming. Jeg har etterstrebet en mer abduktiv tilnærming. I abduksjon kan et enkelt case fortolkes fra et hypotetisk overordnet mønster, eller tidligere teori som, - hvis det er sant, vil forklare caset. Fortolkningen forsøkes så å bli styrket gjennom nye case. Abduksjon starter fra en *empirisk* basis, men avviser ikke teoretiske forhåndsbetingelser. Analysene av empirien vil kombineres med tidligere teori som en kilde til inspirasjon for oppdagelsen av mønstre som kan føre til forståelse. Prosessen har alternert mellom eksisterende teori og empiri fra dokumenter og

intervjuer der begge har blitt fortolket med blick til hverandre. Jeg har gått flere runder, fra empiri til teori og tilbake til empirien, jeg har latt meg inspirere av at: *what is needed is a repeated process of alterating between (empirically-laden) theory and (theory-laden) empirical "facts"* (Alvesson og Sköldbberg 2009, s. 5). Det var for eksempel gjennom de første intervjuene interessen min for NPM og nyliberalisme ble vekket. Jeg har både jobbet meg frem og tilbake mellom teori og tidlig materiale fra feltet, men har også gjennomført nye intervjuer med utgangspunkt i inspirasjon fra teori og tidlige analyser av empiri. Intervjuene og kontakten med studieprogramlederne i studien er gjort i fire perioder; våren 2014, våren 2015 og høsten 2015, og våren 2018. Litteraturarbeidet har foregått fortløpende.

4.5.7 Refleksiv tilnærming

Som jeg sa innledningsvis i metodekapittelet er kvalitative og konstruktivistiske metodiske tilnærminger til forskning ikke en enhetlig tilnærming, men mange i et spenn fra grounded theory, etnografiske, hermeneutiske, diskursanalyse, kritiske tilnærminger, postmodernistiske med fokus på dekonstruksjon, lingvistisk og tekstanalytisk inspirasjon. Feministiske tilnærminger har også ofte kvalitative tilnærminger. Fremgangsmåter, empiri og teori sine roller, synet på språk og analyse kan variere mye mellom dem. I dette spennet har jeg forsøkt å la meg inspirere av en *refleksiv* tilnærming der jeg ikke har villet låse meg til en begrensende tilnærming, men forsøkt å foreta en tilnærming til både empiri, teori, analyse og tekstproduksjon på en *refleksiv* måte (Alvesson og Skjöldberg 2009). Jeg vil komme litt nærmere inn på hva dette innebærer i denne seksjonen.

I sin bok "Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative research" argumenterer Alvesson og Skjöldberg for en refleksiv tilnærming til kvalitative studier. De hevder at ulike kvalitative tilnærminger alle har sine fordeler og begrensninger, og at det å kombinere ulike tilnærminger eller veksle mellom ulike nivåer av analyse vil kunne bidra til en dypere og mer fruktbar analyse enn å kun velge en tilnærming. I boka legger de spesiell vekt på empiriske baserte tilnærminger, som for eksempel Grounded Theory, hermeneutiske tilnærminger, ideologisk kritiske tilnærminger og postmodernistiske tilnærminger. På et vis representerer disse fire ulike tilnærmingene hver sine nivåer som alle må ivaretas i følge forfatterne.

De foreslår en modell med disse ulike nivåene for fortolkning (s. 273, min oversettelse):

Aspekt/Nivå	Fokus
Samhandling med empirisk materiale	Beretninger i intervjuer, observasjoner av situasjoner og annet empirisk materiale.
Fortolkning	Underliggende meninger
Kritisk fortolkning	Ideologi, makt, sosial reproduksjon
Refleksjon knyttet til tekstproduksjon og språkbruk	Egen tekst, påstander om autoritet, valg av stemmer representert i teksten

De bruker bevisst termen refleksiv ("reflexive") fremfor termen reflekterende ("reflective") og argumenterer for at reflekterende ofte blir brukt for refleksjon knyttet til et spesielt aspekt eller nivå av fortolkning, mens i termen refleksiv ønsker de å understreke en slags dobbel betydning; der nivåene også er reflektert i hverandre. Ett dominerende nivå, for eksempel, kan på denne måten innebære refleksjoner på andre nivåer: *Reflexivity arises when the different elements or levels are played off against each other. It is in these relations and in the interfaces that reflexivity occurs.* De hevder videre at denne tilnærmingen: *...is based upon an assumption- and implies- that no element is totalized; that is, they are all taken with a degree of seriousness, but there is no suggestion that any one of them is the bearer of the Right or Most Important Insight* (Alvesson og Skjöldberg 2009 s. 272).

Med en slik tilnærming vil også den teoretiske for forståelsen som forskeren stiller med, være en viktig forutsetning for analyse. Forfatterne hevder at en betingelse for refleksjon er samspillet mellom empirisk materiale og bredden og variasjonen i det de kaller forskerens "interpretative repertoire". Dersom en forsker har brukt hele sin karriere på én bestemt teori vil repertoaret være begrenset, det vi har med oss i bagasjen av teoretiske forståelser vil dominere hva vi ser i materialet og hvilket materiale vi ser etter. For å unngå dette vil det være en fordel å prøve ut ulike teoretiske tilnærminger til en problemstilling og et empirisk materiale: *The trick, then, is to control theories (interpretative possibilities) without letting them control you* (Alvesson og Skjöldberg 2009 s. 274).

I mitt arbeid med utvikling og ledelse av studieprogram ved to norske universiteter har jeg reflektert mye over hva slags teoretisk innfallsvinkel jeg skal bruke. Flere innfallsvinkler; både innenfor institusjonell-, kulturell-, curriculum-, og ledelsesteori har vært aktuelle. Ved å ikke foreta valg står en også i fare for at arbeidet spriker i alle retninger og ikke oppnår

nødvendig dybde. Jeg har jobbet mye med å finne andres arbeid på området, for å unngå å finne opp hjulet på nytt. Dessverre er ledelse av undervisning og læring i høyere utdanning et område som ikke er forsket mye på ennå, det samme gjelder (med noen unntak) curriculum-utvikling i feltet. Da jeg startet arbeidet var jeg opptatt av hvordan studieprogramlederne utøvde ledelse og hvordan studieprogrammene ble utviklet. I samtalene med studieprogramlederne ble jeg forundret over hvor lite handlingsrom de som programledere og undervisere opplevde, og hvor mye tid rapportering og kvalitetssikringsrutiner opptok av tiden deres. Noe som gjorde meg interessert i teori om styring, New Public Management og nyliberalisme. Fra å være et curriculum-prosjekt tok det mer form av et governmentality-prosjekt.

I tillegg til et rikt tilfang av tidligere utviklet teori anbefaler Alvesson og Skjöldberg bruk av meta-teori, som for dem hovedsakelig betyr kritisk teori og postmodernisme. De hevder meta-teori kan oppmuntre til refleksjon og kreativitet. Meta-teori kan bidra til å stille spørsmål om hva som ligger bak de innledende selvsagte tolkningene som forskeren automatisk produserer, den utfordrer legitimiteten til dominerende tolkningsmønstre. Kritisk teori, for eksempel, hevder at det ofte er makten i institusjonelle strukturer og dominerende ideologier som lanserer de sosialt dominerende teoriene som er avholdt av det etablerte, og at det er med disse det empiriske materialet spontant harmonerer. Samtidig kan bruk av meta-teori bidra til potensiale for alternative representasjoner, de kan inspirere til å være kritisk til det som materialet ved første øyekast ser ut til å demonstrere, og de kan bidra til fokus på ambivalenser. Bruk av meta-teori kan hjelpe forskeren til å unngå fellene ved forforståelser basert på kjennskap til feltet og common sense. Forskerens tanker blir aktivert på en måte som bidrar til at ens egne holdninger til materialet mindre selvinnsende eller naive. I mitt arbeid har lesing av kritisk teori, eller teori som stiller spørsmål til det bestående (For eksempel Bernstein, Green, Giroux) bidratt til en dypere tolkning av materialet, og kanskje også en mer kritisk innretning enn den jeg i utgangspunktet startet med. Mer om dette i både teori- og analysedelen.

Forfatterne understreker at refleksjon foregår i samspeillet mellom de ulike nivåene, empirisk materiale, ulike teorier og metateori, der ulike teorier bidrar med potensiale for mange ulike tolkninger og meta-teori med meta-innsikt knyttet til tvetydigheter, problematisering av dominerende teori, stimulering av alternative syn og teorier. De ulike nivåene kan ikke behandles hver for seg, men må integreres kontinuerlig.

4.6 Oppsummering metode og vitenskapsteoretisk ståsted

I denne delen har jeg diskutert forskerens rolle i samfunnsvitenskapene. Spesielt har jeg diskutert hvordan vitenskapsfilosofiske og epistemologiske perspektiver har konsekvenser for hvordan forskeren tilnærmer seg arbeidet med å utvikle forståelse og kunnskap.

Forskningsobjekter (subjekter) innen samfunnsvitenskapene er ofte konstruert i skjæringspunktet mellom forskningskunnskap, praktisk fagkunnskap og politiske meninger og verdier; dette kompliserer forskerens rolle og resulterer i et behov for å reflektere og kommunisere over rollen, noe jeg har forsøkt å gjøre i dette kapitlet.

I følge Delanty og Strydom (2003) er det i dagens vitenskapsfilosofi akseptert at kunnskap: *is never neutral but has a valutional dimension built into it* (s. 366). Av dette følger at det er vanskelig å se en objektiv, ekstern kunnskap som kan avdekkes av forskeren, og dette gjør det komplisert å konstruere sikre normative anbefalinger som vil fungere i mange ulike og komplekse kontekster og kulturer. Likevel; det er fortsatt viktig å kommunisere ny vitenskapelig kunnskap, å gjøre den tilgjengelig for andre forskeres kritikk, og for å reflektere over og dele den nye kunnskapens konsekvenser for praksiser i samfunnet. I slike sammenhenger er det av høy viktighet at forskeren er bevisst på, reflekterende og transparent om sin rolle, både til de valgte studieobjektene (subjektene...) og i relasjon til samfunnet og den nye kunnskapen de konstruerer.

For min studie av styring, utvikling og ledelse av studieprogram i høyere utdanning har dette innebåret at jeg har vært oppmerksom på og bevisst min rolle, og hvordan min posisjon, teoretiske kunnskaper og verdier har kunnet påvirke både de som har vært involvert, og kunnskapen som har kommet ut av arbeidet. Jeg har også reflektert over *relasjonen* mellom, og verdien av; vitenskapelig kunnskap versus den praktiske tilnærmingen til ledelse og undervisning til de profesjonelle utøverne i studien min. Til slutt; selv om mitt primære mål med studien ikke har vært å være kritisk til styring, eksisterende praksiser og organisering i høyere utdanning, har jeg brukt kritisk teori som meta-teori. Jeg har også bidratt i debatten om organisering og kvalitet i høyere utdanning, og innimellom vil dette også innebære noen kritiske tilnærminger. Dette gjenspeiler seg også i avhandlingen. Jeg har i slike

sammenhenger forsøkt å kommuniserer argumentasjonen for min kritikk, og å være åpen for andre syn og standpunkter siden jeg ikke tror at det finnes klare, enkle kontekst-uavhengige løsninger i komplekse omgivelser som høyere utdanning.

Hvis jeg ikke ser for meg at det finnes en objektiv sannhet, og at forskerens bakgrunn, teoretiske kunnskaper og verdier vil ha betydning i møte med objektene (subjektene) for forskningen og en forståelse av at både forsker og forsknings-subjekter påvirker og blir påvirket av hverandre og samfunnet rundt kan en stille seg spørsmål til hvor mye empiri kan bidra til utvikling av ny kunnskap. Utgangspunktet for analysene vil måtte bli veldig usikre med et slikt utgangspunkt?

Det empiriske materialet som ligger til grunn for mine analyser er hovedsakelig intervjuer og dokumentanalyser. Alvesson (2011) understreker at det er viktig å være klar over hvor begrenset det man kan få ut av intervjuer er, det er mye som *ikke* kan fanges opp i en samtale, det kan være mye som ligger utenfor samtalen. Kontekst, situasjon og personer involvert kan påvirke innholdet, og mennesker er ikke alltid konsistente og entydige i sin kommunikasjon. Han viser til Archer (1998, side 199): *We do not uncover real structures by interviewing people in-depth about them.* Likevel argumenterer Alvesson for at andre empiriske data (statistikk, spørreskjema, eksperimenter eller observasjoner) kanskje heller ikke vil score bedre, i hvert fall ikke med tanke på å avdekke underliggende strukturer. Han argumenterer for at vi bør unngå å gi intervju materiale en ”a priori” status, som en indikasjon på virkelighet eller sannhet, men i stedet: *...think through a set of interpretive possibilities for assessing what the material is about and for what purposes it can be used. A willingness to challenge and revise one’s initial position is vital here.*

For å åpne for denne revurderingen av posisjon kreves en sterk teoretisk støtte, åpenhet for ulike teorier og synsvinkler og et refleksivt forhold til forskningsaktiviteten. Jeg håper det er synlig at jeg har etterstrebet dette i mitt arbeid.

Kapittel 5: Presentasjon av casene (UiT og NTNU), studieplaner og informanter

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere institusjonene, studieplanene og informantene som legger grunnlaget for det empiriske materialet i dette prosjektet. Som jeg har skrevet i innledningskapittelet kan ledelse av utdanning praktiseres og organiseres på mange ulike vis. I forskningsprosjekter der utdanningsledelse er tema er det derfor viktig å se ledelsen i den konteksten praksisen befinner seg innenfor. I mitt arbeid er fagområdene og studiene de har ansvar for en viktig komponent i ledelsesarbeidet.

Jeg beskriver først de to institusjonene som er vertskap for studieprogrammene i denne studien. Jeg vil se på størrelse, profil, historie, styringsform og organisering. Begge institusjonene har de siste ti-årene gjennomgått store endrings- og fusjonsprosesser. Og begge var i gang med slike da datainnsamlingen foregikk. I beskrivelsene her har jeg tatt utgangspunkt i slik institusjonene så ut i 2015 i perioden da intervjuene ble gjennomført og vektlegger det som berører studieprogramledelse som er fokus for min studie. Begge institusjonene har gjennomgått nye, store fusjoner etter dette, i og med at disse ble satt i verk etter mine besøk er disse ikke tema i denne avhandlingen.

5.1 Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske universitet (UiT)

Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet (UiT) er verdens nordligste universitet og ble vedtatt opprettet i stortinget i 1968 og hadde formell åpning i 1972. Universitetet er det yngste av de opprinnelige fire breddeuniversitetene i Norge (Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, NTNU og Universitetet i Tromsø). Siden det endelige vedtaket om å opprette Universitetet i Tromsø, har universitetet vært i en kontinuerlig utviklings- og endringsprosess med mange fusjoner over store geografiske avstander (Tellmann m.fl. 2016). Her er en kort oversikt over fusjonene:

- 1988: Norges Fiskerihøgskole ble en permanent vitenskapelig høgskole ved universitetet
- 2009: fusjon med Høgskolen i Tromsø
- 2013: fusjon med Høgskolen i Finnmark. Navneforslaget Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet kom opp og begge institusjonene godtok dette.

- 2016: fusjon med Høgskolen i Narvik og Høgskolen i Harstad

Som en konsekvens av fusjonene universitetet har gjennomgått har institusjonen i dag campuser i Alta, Hammerfest, Narvik, Kirkenes, Harstad og Tromsø og det dekker et bredt spekter av fagområder. Dette innebærer også at UiT Norges arktiske universitet er en organisasjon som har vært i en tilnærmet kontinuerlig fusjonsprosess siden 2009.

En gjennomgang av organisasjonsstrukturen ved universitetet i 2016 pekte på at en konsekvens av fusjonene er at UiT Norges arktiske universitet er blitt en kompleks og sammensatt organisasjon som rommer en rekke ulike fag- og kunnskapsområder, tematiske orienteringer, kulturer og som derfor fordrer fordeling av ressurser mellom vidt ulike fag- og institusjonsmiljøer (Tellmann m.fl. 2016). Fusjonene er organisatorisk ofte løst ved at lignende fagmiljø er slått sammen på instituttnivået (Nivå 1), mens fakultetsstrukturen (Nivå 2) til Universitetet i Tromsø er beholdt.

Universitetet i Tromsø har valgt å fortsette med valgt rektor og tilsatt direktør på nivå 1. Universitetets øverste organ er styret, der rektor fungerer som styreleder mens direktør er styrets sekretær og øverste administrative leder. Institusjonen har to-delt ledelse på institusjons-nivå, men har valgt å ha enhetlig, *tilsatt* ledelse videre ned i systemet. Hvert fakultet har et eget fakultetsstyre som er øverste organ ved fakultetet og som har det overordnede ansvaret for fakultetets virksomhet. Fakultetsstyret har eksternt styreleder oppnevnt av universitetsstyret og rapporterer til universitetsstyret ved rektor. Dekan er sekretær for fakultetsstyret. Dekanene har både det faglige og administrative ansvaret for sine enheter sammen med prodekan og fakultetsdirektør. Dekanen rapporterer til rektor i faglige saker og til universitetsdirektøren i forvaltningsmessige saker. På universitetets nivå 3 ligger instituttene og ulike sentre som er lagt under fakulteter. Disse ledes av instituttleder/senterleder, og har både det faglige og administrative ansvaret for virksomheten ved instituttet. Enkelte institutter som har stor aktivitet på andre campuser enn der hvor instituttledelsen er lokalisert har en stedlig ledelse/assisterende instituttleder.

I 2015 hadde universitetet 1835 tilsatte i undervisnings-, forsknings og formidlingsstillinger (Database for statistikk i høyere utdanning, DBH), 75% av disse hadde kompetanse på førstenivå. De vitenskapelig ansatte (inkludert stipendiater) var gjennomsnittlig ansvarlige for 1.04 publikasjonspoeng per faglige stilling.

Det administrative arbeidet var fordelt på 1249 ansatte i teknisk- administrative stillinger. UiT Norges arktiske universitet hadde i 2015 12 600 registrerte studenter og 7400 av disse var på lavere nivå, som er det nivået jeg har konsentrert meg om i denne studien. 8,7% av eksamenene gjennomført ved universitetet ble ikke bestått, og 39% av eksamenene ble sensurert med karakteren A eller B.

5.2 Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet (NTNU)

NTNU ble grunnlagt i 1996 etter en sammenslåing av Norges Tekniske Høgskole (NTH), Den Allmennvitenskapelige Høgskolen (AVH), Vitenskapsmuseet (VM), Det medisinske fakultet (DMF), Kunstakademiet i Trondheim og Musikkonservatoriet (<https://www.ntnu.no/ntnus-historie>). Universitetet hadde i 2015 campuser spredt over store deler av byen, hovedsakelig spredd på tre store; Medisin utdanningen på Øya, de tekniske- og realfaglige miljøene på Gløshaugen og de samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagene på Dragvoll. Det er vedtatt en samlokalisering av alle NTNUs fagmiljø i Gløshaugen området. Fra januar 2016 ble NTNU fusjonert med Høgskolen i Gjøvik, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Ålesund. Arbeidet mitt ble i hovedsak gjort før denne fusjonen var satt i drift og konsekvenser av dette arbeidet er derfor ikke tema for denne studien.

I 2015 var NTNU organisert i 7 faglige fakulteter og med Vitenskapsmuseet som en åttende enhet. I min studie inngår studieprogram fra fire av fakultetene.

Faglig har NTNU en teknisk-naturvitenskapelig hovedprofil og har et særskilt oppdrag om å utvikle det teknologiske grunnlaget for fremtidens samfunn (NTNUs årsrapport 2015).

NTNU har valgt en annen styringsform enn UiT, der UiT har beholdt valgt rektor og to-delt ledelse med Universitetsdirektør, har NTNU tilsatt rektor som daglig leder og sekretær for styret. Styret ledes av en ekstern styreleder med næringslivserfaring. NTNU har ikke en egen administrativ linje, ledelsen er enhetlig og de tilsatte lederne har ansvar for både det faglige og det administrative arbeidet som løses i deres enheter.

I 2015 hadde NTNU rett i underkant av 24 000 studenter totalt, 8500 av disse på bachelorprogrammer. I underkant av 7 % av eksamenene avlagt ved NTNU endte med stryk, mens 46,3 % av karakterene endte med A eller B.

Det vitenskapelige arbeidet ved NTNU var fordelt på 3229 ansatte i undervisnings, forsknings, og formidlingsstillinger, der UiT hadde 75,15% av disse på førstenivå, er 88,1 % av disse var på førstenivå ved NTNU. Det administrative arbeidet var fordelt på 2085 teknisk-administrative stillinger.

5.3 Beskrivelser av studieplaner

De 16 studieprogramlederne som har bidratt med sine tanker, erfaringer og refleksjoner i dette prosjektet har ansvar for hver sin studieplan. Denne hadde jeg lest gjennom før intervjuene og den dannet utgangspunkt for samtalen. Selve studieplanene har derfor utgjort et viktig bakteppe og en viktig kilde til informasjon i arbeidet mitt. Dette har jeg gjort av to grunner: For det første; Etter at kvalitetsreformen ble innført i 2003 ble det gjort store og omfattende endringer med organiseringen av studiene i høyere utdanning. 10 år etter er det med noen få unntak (Karseth 2006, Dysthe m.fl. 2007) gjort få studier som kan si oss noe om hvordan studieplanene i ulike fag og disipliner er bygget opp og hvilken betydning organiseringen av studiene har for utdanningskvaliteten i sektoren. For det andre har jeg en tilnærming til ledelse der jeg er opptatt av konteksten rundt lederarbeidet og dette innebærer slik jeg ser det også innholdskomponenten i arbeidet; *hva er det de leder?*

I prosessen med dette prosjektet ga arbeidet med studieplanene meg mye viktig informasjon, både om studieplandesign ”post kvalitetsreformen” generelt, men det ga meg også en dypere forståelse av hvilke utfordringer noen av studieprogramlederne sto oppe i. Arbeidet med å gjennomgå studieplanene ga et enda bedre grunnlag for å analysere datamaterialet enn jeg hadde forutsett da jeg designet studien. På mange måter kunne analysen av de 16 studieplanene fortjent en avhandling i seg selv, men for å avgrense dette arbeidet har jeg dessverre ikke kunnet innlemme en grundig analyse av studieplanene. Jeg vil likevel beskrive bredden og omfanget av studieplanene da jeg tror dette kan bidra til større forståelse både for analysene jeg har gjort, og også for spørsmålene jeg fremmer i drøftingskapittelet. I det videre følger altså en beskrivelse og en overordnet analyse av studieplanene, en grundigere analyse må heller vente til et seinere prosjekt.

Av hensyn til deg som leser har jeg funnet det uhensiktsmessig å beskrive de 16 planene en for en. Jeg har også, som beskrevet i metodekapittelet, valgt å anonymisere

studieprogramlederne som er involvert. Det innebærer også at det holdes anonymt hvilke studieprogram disse leder da det kun er en studieprogramleder på et program. Ved å bekjentgjøre studieprogrammene ville det være en enkel oppgave å komme frem til hvilke personer jeg har snakket med.

Jeg har derfor valgt å analysere studieplanene litt mer samlet; hva er typisk? Hva skiller seg ut? Er det forskjeller og likheter mellom planene? Har programmene innenfor samme fagområde noen fellestrekk? Hva med institusjonene, er det store forskjeller mellom hvordan programmene ser ut mellom de to institusjonene? Jeg håper dette kan gi et bedre grunnlag for å følge analysene mine i de neste to kapitlene.

5.3.1 Institusjonelle føringer for studieplan på bachelor-nivået

Som vist i kapittelet om styring av høyere utdanning er studieplaner omgitt av retningslinjer og forskrifter fra NOKUT og Kunnskapsdepartementet, disse setter rammer for hvilke muligheter institusjonene og fagmiljøene i utviklingen av planene.

Hver av institusjonene har også sine egne retningslinjer for hvordan er studieplan på bachelornivå skal se ut, la oss først se på UiT sine føringer:

For å få tildelt en bachelorgrad, må kandidaten ha avlagt eksamen i og bestått emner som til sammen må utgjøre minst 180 studiepoeng. Studenter som følger et studieprogram, må ha avlagt eksamen i og bestått de emner som inngår i studieprogrammet.

I de 180 studiepoengene skal det normalt inngå et førstesemesterstudium bestående av examen philosophicum med et omfang av 10 studiepoeng, examen facultatum med et omfang av 10 studiepoeng og et fagemne med et omfang av 10 studiepoeng. I stedet for examen facultatum og et fagemne med et omfang av 10 studiepoeng, kan det inngå fagemner med et samlet omfang av 20 studiepoeng. I førstesemesterstudiet skal det gis undervisning og veiledning i informasjonskompetanse. For å kunne få tildelt bachelorgrad i fritt sammensatte fag må studenten ha avlagt eksamen i og bestått examen philosophicum og examen facultatum.

I de 180 studiepoengene skal det inngå en fordypning i fag, emne eller emnegruppe på minimum 80 studiepoeng dersom ikke annet framgår av rammeplan. De enkelte studieplanene

definerer fordypningskravet. For å kunne få tildelt bachelorgrad i fritt sammensatte fag må det i tillegg til en fordypning på minimum 80 studiepoeng, inngå en emnegruppe med et samlet omfang på minimum 30 studiepoeng. (Forskrift for studier ved UiT, §8)

Og ved NTNU ser føringene slik ut:

Graden bachelor tildeles for 3-årige utdanninger av 180 studiepoeng. Grunnlaget for graden skal omfatte ett av følgende:

- 1. Studieprogram av 180 studiepoengs omfang som i henhold til nasjonal rammeplan gir bachelorgrad.*
- 2. Integrert yrkesrettet utdanning eller annet fullført studieprogram av 120 studiepoengs omfang kombinert med godkjent og fullført påbygging eller spesialisering innenfor samme eller tilgrensende fag/fagområde av minimum 60 studiepoengs omfang.*
- 3. Fordypning av minst 80 studiepoengs omfang, der studieplanen definerer kravet til fordypningen. Fellesemner inngår der det er bestemt av NTNUs styre. (Forskrift om studier ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) §2-3)*

I tillegg til disse føringene for hvordan en bachelor skal settes sammen, finnes det også beskrivelser eller maler for hvordan en studieplan skal utformes, hvilke elementer beskrivelsen av den skal inneholde. Studieplanene ved NTNU skal utformes på denne måten (§4)

- henvisning til eventuell nasjonal rammeplan
- forventet læringsutbytte
- hvilke emner som inngår
- omfang i studiepoeng
- hvilket fakultet som administrerer studieprogrammet
- mulighet for utvekslingsopphold i utlandet
- hvilke emner som til sammen utgjør fordypningen i bachelorgraden
- oppbyggingen av studieprogrammet, studieretninger, eventuelle fellesemner, hva som er obligatorisk og valgfritt, og rekkefølgen på emnene
- eventuelle betingelser til studieprogresjon

Mens studieplaner ved UiT skal se slik ut:

- Innhold

- Navn
- Oppnådd grad
- Omfang
- Læringsutbytte
- Opptakskrav, forkunnskapskrav, anbefalte forkunnskaper
- Målgruppe
- Innhold og undervisning
- Oppbygging
- Eksamen og vurdering,
- Praksis
- Undervisnings- og eksamensspråk
- Internasjonalisering og utveksling
- Pensum
- Andre bestemmelser
(Oppretting/endring av studieprogram, studieretninger og emner, Avdeling for utdanningskvalitet)

Universitetet i Tromsø har i sine krav til studieplaner et eget punkt (18) om studieprogram, studieretninger og faglige spesialiseringer der det presiseres at NOKUTs krav er at alle studieretninger i et program skal føre til et *felles* læringsutbytte. Det sies i teksten at det ved UiT er besluttet at det ikke er ønskelig å ha mange studieretninger innenfor samme studieprogram. Både fordi det kan være vanskelig å administrere og holde oversikt over, men også fordi mange smale studieretninger med små fagmiljø som kan være sårbare for sykmeldinger, forskningsterminer og annet fravær. Til tross for denne anbefalingen er flere av studieprogrammene som inngår i denne studien fra UiT nettopp preget av mange mulige studieretninger og spesialiseringer.

Som vi ser har føringene fra institusjonene klare fellestrekk, og det er tydelig at de bygger på kravene og føringene fra NOKUT og Kunnskapsdepartementet. Likevel kan det være verdt å merke seg at føringene fra UiT er litt mer detaljerte og styrende, der de blant annet definerer ganske detaljert hvordan førstesemesteret på alle bachelorstudier skal se ut og at studieplanene ved UiT også skal inneholde flere elementer. Jeg vil komme tilbake til betydningen av administrative føringer i analysen i neste kapittel.

Dette er de felles føringene for studieplanutvikling innad i institusjonene. La oss nå se på hvordan dette gir seg utslag i reelle planer. Først vil jeg se på typiske trekk som går igjen i planene som er aktuelle for denne studien. Det er både forskjeller og likheter mellom planene, også innenfor de ulike fagområdene, likevel ser det ut som det er en del fellestrekk innenfor fagområdene, jeg vil derfor dele beskrivelsen i tre; Samfunnsvitenskapelige fag, humanistiske fag og tekniske,- og realfag. Denne kommer etter en beskrivelse av noen typiske trekk.

5.3.2 Typiske trekk ved studieplanene.

I denne studien inngår 16 studieprogram, 8 ved NTNU og 8 ved UiT. Jeg har valgt å gruppere studieprogrammene i tre kategorier; Samfunnsvitenskapelige fag, Humanistiske fag og Tekniske- og realfag. Som jeg har beskrevet i metodekapittelet har jeg etterstrebet omtrent de samme fagene ved begge institusjonene, slik at om jeg for eksempel har valgt Bachelor i sosiologi ved den ene institusjonen, har jeg også valgt det samme ved den andre. Dette har dessverre ikke latt seg gjøre i alle programmene, både fordi de ikke finnes ved begge institusjoner, eller fordi det ikke har latt seg gjøre å snakke med den aktuelle studieprogramlederen. I alle fagområdene er to av programmene imidlertid de samme. Slik er studieprogrammene fordelt på de ulike institusjonene og fagområdene:

Inst.	Samf.vit	Humaniora	Teknisk-Realfag
NTNU	3	3	2
UiT	3	2	3

Med tanke på at alle studieprogrammene er underlagt de samme føringene fra NOKUT og sine egne institusjoner synes jeg ved gjennomgangen av programmene at de både var slående like, men samtidig også veldig forskjellige. De er alle selvsagt på 180 studiepoeng, og de fleste har tre eller fire emner per semester i alle de tre årene. Alle har *mange* bestanddeler, i løpet av tre år er noen av programmene satt sammen av 8 emner på hvert år, til sammen opp til 24 emner, mens andre har færre emner per semester. Der UiT stort sett har 10 studiepoeng som minste emnestørrelse har NTNU 7,5 studiepoeng. Noen av programmene har valg om *mange* studieretninger på andre eller tredje studieår, og de fleste samfunnsvitenskapelige programmene har et såkalt ”breddeår” i andre studieår der de kan velge emner fra andre

program temmelig fritt. Hva studentene velger her, og hvilke anbefalinger studieprogramlederne gir studentene om hvilke valg som er hensiktsmessige varierer mye. Noen oppmuntrer studentene til å velge emner fra helt andre fagområder, mens andre anbefaler å holde seg til emner innenfor det aktuelle faget.

De nasjonale retningslinjene for bachelorgraden stiller krav til en fordypning på 80 studiepoeng. Det er imidlertid stor variasjon mellom studieplanene mellom hvor stort omfang fordypningen har; noen av programmene har i tillegg til fellesfag som ex.phil og ex.fac utelukkende fag fra det aktuelle fagområdet, mens andre tilbyr så mange valgemner at det kan la seg gjøre å få til en grad med svært mange emner fra fagområdet, mens andre igjen kun har lagt opp til fordypningen på de 80 studiepoengene.

I de studieplanene som har valg om ulike studieretninger på andre eller tredje-år, innebærer noen av dem konsekvenser for hvilke retninger de kan velge på masternivået.

Noen av programmene som inngår i studien er det jeg vil anse som ”paraply” studieprogram, de er vel i realiteten ikke reelle studieprogram, men er opprinnelig egne program som er slått sammen med flere andre under en felles paraply.

La oss se på typiske trekk ved tre fagområdene. I denne beskrivelsen har jeg tatt utgangspunkt i studieplanene som gjaldt for 2015.

5.3.3 Samfunnsvitenskapelige fag

I studien inngår seks studieprogram innenfor det jeg har betegnet som samfunnsvitenskapelige fag, tre ved hver av institusjonene. To av programmene ved hver institusjon er akkurat de samme fagene (som betyr at hvis det for eksempel er samfunnsøkonomi ved NTNU, er det også samfunnsøkonomi ved UiT), mens det siste programmet ved hver institusjon representerer ulike fag.

De seks programmene er bygget litt over samme lest, men likevel med en del ulikheter: alle de seks programmene har et ”breddeår” det andre året, der studentene kan velge emner temmelig fritt mellom emner fra andre studieprogram internt ved institusjonen, men også utenfor, eller utenlands. Noen av studieplanene har svært gode muligheter for å gjøre valg av fordypning innenfor faget i dette året, andre studieprogram anbefaler helt andre

kombinasjoner av fagsammensetninger og inkluderer flere konkrete forslag til slike i studieplanen.

Alle programmene oppfyller det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets krav om læringsmål beskrevet som læringsutbytte, men beskrivelsene varierer ganske mye fra 5 veldig generelle og overordnede læringsutbytter i det ene programmet til 16 mer detaljerte i et annet.

Kravet fra sentralt hold ved Universitetet i Tromsø om ex.phil og ex.fac første studieår innebærer at studentene får færre fag *innenfor* studiefaget første studieår, der flere av programmene kun har ett emne på 10 studiepoeng første semester som er fagspesifikt. Flere av programmene ved NTNU har utelukkende emner fra faget første studieår, og sparer fellesfag til seinere i løpet. Alle bachelorprogram ved NTNU skal inneholde et emne på 7,5 studiepoeng som omtales som ”perspektivemne”. Dette emnet skal velges utenfor den smale fagkretsen og bidra til at studentene får innblikk i et annet fagområde, og også bidra til et annet perspektiv på sitt eget fag. Dette emnet ligger som regel inne i første eller andre studieår i disse studieplanene i de samfunnsvitenskapelige fagene som inngår.

I og med at NTNU har minste emnestørrelse på 7,5 studiepoeng (UiT har 10) inneholder programmene der flere emner. Til sammen har for eksempel et spesifikt program ved NTNU 22 emner, mens det tilsvarende programmet ved UiT har 16 emner.

Noen av programmene tilbyr mange valgbare emner i tillegg til de obligatoriske (som varierer mellom 90 og 120 studiepoeng). Ved et av programmene ved UiT kan studentene velge mellom 15 ulike emner. Andre steder er løpet lagt og studentene har ikke noen valgmuligheter utenom breddeåret i andre studieår.

Ett av programmene skiller seg ut ved at det ikke har en avsluttende bacheloroppgave, de andre har alle bacheloroppgaver som utgjør mellom 15 og 22,5 studiepoeng.

Oppsummert kan en si at programmene innenfor de samfunnsvitenskapelige programmene er bygget på en slik mal ved henholdsvis NTNU og UiT: Typisk har programmene ved NTNU fire emner første semester der de fleste er fagspesifikke, stort sett er de på 7,5 studiepoeng, men som regel er ett eller to av de fagspesifikke emnene på 15 studiepoeng. Alle har en avsluttende bacheloroppgave siste studieår på 15 eller 22,5 studiepoeng.

Ved UiT har de som regel tre emner første studieår, der ex.phil og ex.fac utgjør to av dem. Av de fagspesifikke emnene er de som regel 10 studiepoeng, men med ett eller to på 20 studiepoeng. To har bacheloroppgave på 20 studiepoeng, men det siste har ikke noen bacheloroppgave. Oppsummert i en figur er studieplanene bygget opp på denne måten:

NTNU:

År	Emne	Emne	Emne	Emne
1.	Fagspesifikt/Ex.fac	Fagspesifikt	Fagspesifikt	Fagspesifikt
	Fagspesifikt/Perspektivemne	Fagspesifikt	Fagspesifikt (7,5-15 stp)	Fagspesifikt (7,5-15 stp)
2.	Breddeår	Breddeår	Breddeår	Breddeår
	Breddeår	Breddeår	Breddeår	Breddeår
3.	Ex.Phil	Fagspesifikt (valg)	Fagspesifikt (Valg)	Fagspesifikt (valg)
	Fagspesifikt/metode	Fagspesifikt	Bacheloroppgave	Bacheloroppgave

UiT:

År	Emne	Emne	Emne
1.	Ex.phil	Ex.fac	Fagspesifikt
	Fagspesifikt (valg)	Fagspesifikt (10-20 stp)	Fagspesifikt (10-20 stp)
2.	Breddeår	Breddeår	Breddeår
	Breddeår	Breddeår	Breddeår
3.	Fagspesifikt (Valg)	Fagspesifikt (10-20 stp) (Valg)	Fagspesifikt (10-20 stp) (Valg)
	Fagspesifikt/metode	Bacheloroppgave (10-20 stp)	Bacheloroppgave (10-20 stp)

Før vi går inn i analysen kan en se for seg noen implikasjoner de ulike modellene har for ledelsen av disse programmene; når emnene blir flere, kan en se for seg at kompleksiteten øker og at ledelsesarbeidet knyttet til å legge til rette for helhet og sammenheng i studieprogrammene øker. Når omfanget av valgbare/valgfrie emner øker kan en også se for seg at arbeidet med å sikre undervisere til for eksempel 15 emner blir en stor jobb. Mange av emnene som ligger inne i disse programmene brukes også i flere andre program, både som obligatoriske og valgbare. Tre av programmene samkjører mange emner med

profesjonsprogrammer og må forholde seg til behovene til disse i rekkefølge av emner og undervisnings-/eksamensopplegg.

Tilslutt, når læringsutbyttebeskrivelsene er detaljerte og emnene mange, kan det kanskje også være en større utfordring å sikre at programmet faktisk holder det det lover og at en til en viss grad kan tilfredsstille kravet om å dokumentere at læringsutbyttet er nådd for alle studenter.

5.3.4 Real- og tekniske fag

Når vi kommer til realfag og tekniske fag, ser programmene ganske annerledes ut. I studien inngår 5 slike program, 2 fra NTNU og 3 fra UiT. Igjen er to av programmene ved hver institusjon innenfor akkurat samme fag.

Disse programmene skiller seg fra de samfunnsvitenskapelige ved at de har flere valg om studieretninger innenfor det samme programmet. Studieretningen studentene velger kvalifiserer dem til opptak til ulike masterprogrammer, valgene de tar her vil derfor få betydning for hvilke studier de kan ta videre.

Generelt vil jeg si at de fleste av disse programmene fremstår svært komplekse og vanskelige å beskrive på en lettfattelig måte, jeg skal likevel prøve. Ett av studieprogrammene fra UiT skiller seg ut, ved at det har en mindre kompleks struktur og har et mer ”låst” studieprogram med langt færre valg. Jeg vil komme tilbake til dette i analysen.

Alle disse programmene har til felles at de inkluderer en del emner fra andre real-, eller tekniske fag enn det programmet de har valgt. Alle skal for eksempel ha ett eller flere emner fra matematikk og statistikk, de fleste skal ha grunnkurs i informatikk, og en del skal ha fysikk eller kjemi. Det ene programmet ved NTNU har til sammen 22,5 studiepoeng fra matematikk eller statistikk som obligatorisk, mens det *samme* programmet ved UiT har 10 studiepoeng med obligatorisk matematikk. Ved et av de andre like programmene er det UiT som har 30 stp i matematikk og statistikk, mens NTNU kun har 15.

Et av programmet fra NTNU har valg mellom fire studieretninger i fjerde semester (med flere emnevalgmuligheter også innenfor en studieretning), mens det samme programmet ved UiT ikke har studieretninger, men en modell der 7 av fag-ene er obligatoriske, ett på 10

studiepoeng kan velges blant flere fagemner og 50 studiepoeng kan velges fritt. Her anbefaler de studenter som skal gå videre med master i faget å snakke med fagmiljøet for å finne en god emnesammensetning som kan være hensiktsmessig ut i fra hvilken retning studenten ønsker å fordype seg i. Noen emner på masternivået forutsetter forkunnskaper fra bacheloremner. Det ene programmet ved UiT gir for eksempel grunnlag for 5 ulike masterspesialiseringer som alle har sine krav om obligatoriske emner fra bacheloren.

De mange valgmulighetene bidrar til at det tilbys svært mange emner i de aktuelle fagmiljøene. Det ene studieprogrammet har en liste med 30 emner i valgmenyporteføljen som studentene kan bruke i det tredje studieåret. Ingen av de tekniske eller realfaglige programmene i studien hadde obligatorisk bacheloroppgave.

Hvis vi skal forsøke en oppsummering i en tabell ser disse programmene slik ut ved henholdsvis NTNU og UiT:

NTNU:

Semester	Emne	Emne	Emne	Emne
1	Ex.Phil	Matematikk (valg mlm 2)	Felles realfag	Fagspesifikt
2	Fagspesifikt	Matematikk	Fagspesifikt 7,5/15 stp	Fagspesifikt 7,5/15 stp
3	Fagspesifikt	Matematikk/statistikk	Felles real/tekn	Fagspesifikt
4	Fagspesifikt	Fagspesifikt	Fagspesifikt (Valg)	Perspektivemne (Valg)
5	Studieretning/valg	Studieretning/valg	Studieretning/valg	Studieretning/valg
6	Studieretning/valg	Studieretning/valg	Studieretning/valg	Studieretning/valg

UiT

Semester	Emne	Emne	Emne
1.	Ex.phil/Fagspesifikt	Matematikk (2 valg)	Felles realfag
2.	Fagspesifikt 20 stp	Fagspesifikt 20 stp	Matematikk/stat.
3.	Fagspesifikt	Fagspesifikt	Valg
4.	Fagspesifikt 10/20 stp	Fagspesifikt 10/20	Valg

		stp	
5.	Valg/fagspesifikt	Valg/Fagspesifikt	Valg
6.	Valg/Ex.phil	Valg/fagspesifikt	Valg

Som sagt skiller ett av studieprogrammene innenfor de real,- og tekniske fagene ved UiT seg ut ved at de ikke åpner for så mange valg. Siden dette er såpass spesielt har jeg valgt å synliggjøre dette i tabellen.

Oppsummert kan vi se at disse programmene (med ett unntak) innebærer langt flere valgmuligheter for studentene innenfor fagene enn de samfunnsvitenskapelige programmene gjør. Der de samfunnsvitenskapelige programmene har et breddeår med mange valg både innenfor og utenfor fagområdet i andre studieår, har studentene fra de tekniske og realfaglige programmene mange valgmuligheter *innenfor* fagene sine i tredje studieår. De kan også velge blant flere varianter av emner i første studieår, blant annet mellom flere varianter av matematikk og statistikk emner. I et studieprogramlederperspektiv kan en se for seg det å legge til rette for gode og stabile læringsmiljø kan innebære en utfordring i en slik kontekst. Studentgruppene i studieprogrammene vil i mange emner ikke være samlet, selv om de i utgangspunktet er tatt opp på samme program. Dette ikke er studieprogram som tar opp mange studenter per år, et typisk kull på disse studieprogrammene ligger mellom 15 og 20 studenter. Ved en oppsplitting i for eksempel fire ulike retninger blir studentgruppen innenfor en studieretning og igjen innenfor et emne på studieretningen ikke så stor. I tillegg er det slik at mange av de felles tekniske og realfaglige emnene samkjøres, eller ”gjenbrukes”, innenfor svært mange studieprogram. I det ene studieprogrammet med 20 studenter undervises de det første studieåret nesten utelukkende i emner med opp til 200 studenter som kommer fra andre studieprogram innenfor det tekniske eller realfaglige fagområdet. Jeg vil komme tilbake til dette i analysen.

5.3.5 Humanistiske fag

Tilslutt vil jeg beskrive studieplanene fra det humanistiske fagområdet som inngår i studien. Til sammen 5 studieplaner, med 2 fra UiT og 3 fra NTNU.

En spesiell utfordring innenfor noen av de humanistiske studieprogrammene som inngår er at flere studieprogram har ett felles studieprogramråd med en tilhørende studieprogramleder. Av og til kan det være vanskelig å vite om disse ulike studieprogrammene utgjør studieretninger *innenfor* et studieprogram, eller om de er egne studieprogram. I de programmene som er inkludert i studien er dette for eksempel løst med en studieplan med flere studieretninger ved UiT og med flere studieprogram med egne studieplaner, men med felles studieprogramråd og studieprogramrådsleder ved NTNU.

Ved UiT innebærer dette at det ene aktuelle studieplanen har 10 ulike studieretninger. Studieplanen for dette programmet fremstår derfor veldig overordnet og har svært mange valgmuligheter, læringsutbyttebeskrivelsen er også veldig generell da den skal dekke 10 ulike fagretninger. Læringsutbyttebeskrivelsen for kunnskap inneholder ingen fagtermer eller begreper fra de disiplinene programmet omhandler, det er brukt generelle betegnelser som: ”grunnleggende kunnskaper i de sentrale delene av faget som er valgt som fordypning”. Ved NTNU har jeg valgt det nærmeste fagområdet som var mulig, her er det utarbeidet egne studieplaner for hvert av de ulike programmene som har felles studieprogramråd. I forbindelse med intervjuet med den aktuelle studieprogramrådslederen leste jeg også gjennom planene for de andre programmene som dette studieprogramrådet ivaretar. I denne gjennomgangen observerte jeg at studieplanene og læringsutbyttebeskrivelsene for flere av de aktuelle programmene var temmelig like, og at kun disiplinens navn var byttet ut i de respektive læringsutbyttebeskrivelsene. I noen av de aktuelle studieprogrammene innebar studieplanen samarbeid med andre institusjoner for å kunne tilby full fordypning.

Variasjonen i oppbygging av studieprogrammene synes å være litt større innenfor de humanistiske studieplanene enn de samfunnsvitenskapelige og de real- og teknologiske fagområdene. Der de samfunnsvitenskapelige ofte hadde et ”breddeår” i andre studieår, og så tilbake til det opprinnelige faget i det tredje, og de realfaglige gjerne avsluttes med et studieretningsvalg i tredje, varierer det ganske mye hvordan dette er løst i de humanistiske planene. Her har noen av programmene breddeår i det andre året som på de samfunnsvitenskapelige programmene, mens andre har lagt fag 2 til de to siste semestrene, mens andre igjen har lagt fag 2 til siste semester i andre studieår og første semester i tredje studieår.

Når det gjelder størrelse på emner gjelder det samme her som for de andre fagområdene. Studieplanene fra NTNU er stort sett satt sammen av emner på 7,5 studiepoeng, med noen få unntak der emnene er på 15 studiepoeng (ett eller to emner per studieprogram), mens de fra UiT bygges med emner på 10 studiepoeng, med noen få unntak. UiT sine programmer har alle Ex.phil og Ex.fac i første semester sammen med et introduksjonsemne i det aktuelle faget. Studieplanene fra NTNU har alle Ex.fac i første semester, mens Ex.phil. er plassert i første, andre eller femte semester.

Når det gjelder muligheter for valg er det også store variasjoner, i tillegg til valg av et andre fag i breddeåret kan studentene fra den ene studieplanen ved UiT velge mellom over tretti emner fra faget i tredje og femte semester, mens andre, som det ene programmet fra NTNU ikke tilbyr noen valg og har lagt opp til en progresjon der studentene anbefales å ta emnene i den rekkefølgen studieplanen skisserer.

Alle de aktuelle fagene i studien er fag som tradisjonelt har inngått som en del av lærerutdanning. De siste årene tilbyr imidlertid begge institusjonene integrerte fem-årige lektorutdanninger innenfor de aktuelle fagene. Alle fagene ”leverer” emner inn i disse utdanningene, og samkjører disse emnene med den rene bacheloren i faget. Noe som betyr at de må tilpasse seg behov og retningslinjer som kommer fra disse profesjonsutdanningene.

Oppsummert så synes det å være større variasjon mellom utformingen, organiseringen og oppbyggingen av studieplanene innenfor de humanistiske studieplanene som inngår i studien enn innenfor de to andre fagområdene jeg har sett på. Jeg vil tro dette kan ha implikasjoner for rollen som studieprogramleder innenfor dette fagområdet.

5.4 Beskrivelse av informanter

I studien inngår intervjuer med 16 faglige leder av studieprogram innenfor tradisjonelle disiplindefag på bachelor nivå ved NTNU og Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet. Jeg har redegjort for hvilke prinsipper for utvalg av studieprogram og studieprogramledere jeg har jobbet etter i metodekapittelet, det kan du lese mer om i kapittel 4.

I denne delen vil jeg forsøke å kort beskrive de 16 studieprogramlederne som inngår i studien. Jeg har inkludert parametere jeg tenker kan være av interesse for deres håndtering av rollen som studieprogramleder, og som er mulig å oppsummere litt kort. I og med at de er såpass mange har jeg valgt å ikke lage en omfattende beskrivelse av hver enkelt. For at det skal være mulig for leserne å følge analysene i neste kapittel synes jeg likevel det kan være hensiktsmessig med en oversikt og kanskje litt mer informasjon enn kun et nummer eller et pseudonym. Jeg har derfor gitt dem fiktive navn. Bokstavene i etternavnet angir hvilken institusjon de representerer: N for NTNU og T for Tromsø. Bokstavene etter angir hvilket fagområde de hører til: SV for Samfunnsvitenskapelige fag, H for Humanistiske fag og TR for tekniske og realfag.

Først kommer en samlet oversikt over karakteristikkene som de involverte studieprogramledernes akademiske tittel, fagområde, kjønn, hvor lang erfaring de har som ledere av det aktuelle studieprogrammet, om de leder flere studieprogram, om de har andre roller; som instituttleder eller nestleder for utdanning ved instituttet, og om de selv har undervisning for studentene på det aktuelle programmet. Studieprogramlederne fordeler seg slik på henholdsvis NTNU og UiT:

"Navn"	Tittel	Fagomr.	Kjønn	År	Antall St.prg	Andre roller	Underviser på programmet
Jan NH	Uni-lektor	Hum	Mann	2	6	NEI	JA
Siv NH	Professor	Hum	Kvinne	4+	6	NEI	JA
Olav NH	Professor	Hum	Mann	2	2	NEI	JA
Åge NTR	Førsteamanuensis	Tekreal	Mann	5+	5	Nestleder	NEI
Hanne NTR	Førsteamanuensis	Tekreal	Kvinne	2	2	Nestleder	JA
Finn NSV	Førsteamanuensis	Samf	Mann	2	2	Nestleder	JA
Gunhild NSV	Professor	Samf	Kvinne	2	1	NEI	JA
Georg NSV	Førsteamanuensis	Samf	Mann	2	1	NEI	JA

"Navn"	Tittel	Fagomr.	Kjønn	År	Antall St.prg	Andre roller	Underviser på programmet
Karl TS	Uni-lektor	Samf	Mann	2	2	Nei	JA
Johan TH	Førstelektor	Hum	Mann	5+	3	IL	NEI
Tor TTR	Professor	TekReal	Mann	5+	3	IL	NEI
Magnus TTR	Professor	Tekreal	Mann	1,5	3	IL	NEI
Benedict TH	Førsteamanuensis	Hum	Mann	1,5	3	IL	NEI
Ivar/Kontorsjef TTR	Førsteamanuensis/ kontorsjef	Tekreal	Mann Mann	5+	2	IL	JA
Sven TSV	Professor	Samf	Mann	1,5	3	Nei	JA
Marit TSV	Uni-lektor	Samf	Kvinne	2,5	4	Nei	NEI

Som vi kan se av tabellene har en stor andel av studieprogramlederne ved UiT også instituttlederansvar, mens *ingen* av informantene ved NTNU har dette. I tre av programmene ved NTNU er imidlertid studieprogramlederne også nestledere og har ansvar for utdanningsområdet ved sitt institutt.

En konsekvens av at såpass mange av studieprogramlederne ved UiT også har instituttlederansvar er at de sjeldnere selv har *undervisning* med studenter fra programmet. Der dette gjelder for fem av de åtte ved UiT, gjelder dette kun for én ved NTNU, og denne studieprogramlederen har undervisning på emner i andre programmer han også har ansvar for.

En annen ting vi kan merke oss er at de aller fleste har ansvar for mer enn ett studieprogram, enten gjennom at de er studieprogramrådsleder av et studieprogramråd som har ansvar for flere studieprogram, eller ved at de er leder av flere studieprogramråd. Veldig ofte er samme person ansvarlig for både bachelor,- og masterprogrammet innenfor samme område. De som er instituttledere har ofte ansvar for alle programmene ved instituttet, eller de har beholdt ansvar for noen selv og delegert ansvaret for andre. I mine samtaler med studieprogramlederne har vi konsentrert oss om å snakke rundt ett av de studieprogrammene de leder, men noen av betraktningene de deler preges selvsagt likevel av at de er ledere for flere eller mange program.

Jeg har valgt å utelate alder som parameter i tabellen, dette er knyttet til hensynet til anonymisering. De aller fleste av informantene er mellom 40 og 60 år. Ingen av dem er helt

ferske i akademia, de aller fleste har vært innenfor systemet i minst et par år, de fleste har vært ansatt i høyere utdanning i mer enn fem år, flere i over 20 år.

Et annet parameter som jeg kunne tenke meg å inkludere er om studieprogramlederne har formell pedagogisk kompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk. Jeg bestemte meg for at dette kanskje ikke har så stor betydning på enkeltpersons-nivå, men synes likevel det er verdt å merke seg at nesten *ingen* av de jeg intervjuet fra UiT hadde en slik formell pedagogisk kompetanse, mens alle unntatt én av de fra NTNU hadde gjennomført opplæring i pedagogisk basiskompetanse. Den siste uten hadde mye annen formell praktisk pedagogisk opplæring. Ved spørsmål knyttet til dette svarte flere fra UiT at kun de med *undervisningsstillinger* ved UiT blir pålagt slik formell opplæring, og siden de var tilsatt som ledere (Instituttledere) var de fritatt fra kravet. En av studieprogramlederne bemerket: *Det ironiske er jo at vi leder undervisning, da*. Formell lederopplæring var heller ikke noe mange hadde, et par hadde gjennomført lederopplæring knyttet til forskning. Ingen av studieprogramlederne som inngår i studien har gjennomført utviklingsprogrammer eller kurs knyttet til studieprogramledelse på nasjonalt eller institusjonelt nivå.

Av tabellene kan en lese at de fleste av informantene som inngår i studien er menn. Kun til sammen fire av 16 er kvinner, og bare én av de fra UiT. De sentrale utvalgsriteriene har vært studieprogram og fagområder, men med bredden i fagområdene som jeg har inkludert i studien hadde jeg både forventet og ønsket meg en bedre kjønnsfordeling. Siden det ikke finnes en enkel måte å få oversikt over alle studieprogramlederne ved begge institusjonene har jeg dessverre heller ikke klart å skaffe meg sikker innsikt i hvordan den samlede fordelingen av kvinner og menn som innehar studieprogramlederrollen er. I en tidligere studie av ledere av studieprogram i høyere utdanning (Aamodt m.fl. 2016) kan vi imidlertid se den samme tendensen, fra de gamle universitetene er 61% av de som har svart på undersøkelsen menn, og 39 % kvinner. Jeg vil komme tilbake til dette med kjønnsfordeling i analysen.

5.5 Oppsummering beskrivelse av institusjoner, studieplaner og studieprogramledere

I denne beskrivelsen av institusjoner, studieplaner og studieprogramledere som inngår i studien har jeg vist at det er stor variasjon i områder som vi kan anta har betydning for hvordan studieprogramledere oppfatter rollen sin, og hvordan de i deres rolle kan bidra til utdanningskvalitet. Vi har sett at det er store forskjeller mellom institusjonene når det gjelder

styring og ledelse, antall ansatte og studenter, profil og geografisk utstrekning. Vi har også sett at organiseringen, oppbyggingen og sammensetningen av en studieplan gjøres ulikt, både innenfor og mellom institusjonene og de ulike fagområdene. Både antall og størrelse på emner, fordypninger, studieretninger og muligheter for valgbare og obligatoriske emner varierer mye. Organiseringen og ledelsen av studieprogram, studieretninger og studieprogramråd blir også svært ulikt praktisert. Hvordan studieprogramlederrollen er kombinert med andre roller (for eksempel instituttleder, nestleder for utdanning) og oppgaver blir også løst ulikt mellom de ulike fag, institutter og institusjoner. Med en slik variasjon vil det være høyst hensiktsmessig å lytte til stemmene til studieprogramlederne I neste kapittel vil jeg derfor se nærmere på hvordan studieprogramlederne selv opplever rollen sin, og hvordan de erfarer at de i deres rolle kan bidra til utdanningskvalitet innenfor den styringen og konteksten studieprogramledelsen som omgir arbeidet.

Kapittel 6: Analyse; studieprogramledernes hverdagspraksiser, styring og selvstyring

6.1 Innledning

Den overordnede problemstillingen for denne avhandlingen er hvordan styringen av høyere utdanning har implikasjoner for studieprogramlederens rolle, arbeid og muligheter til å påvirke utdanningskvaliteten i sine program.

I kapittel 2, som beskriver den politiske styringen og verktøyene den bruker, og i kapittel 3, som gjør rede for tankemåter, kunnskap, ideer, trekk og kjennetegn fra New Public Management og nyliberalisme, har vi sett at høyere utdanning i Norge i stor grad preges av disse trekkene.

I denne delen av studien undersøker jeg den andre underproblemstillingen; hvordan studieprogramlederne reflekterer, praktiserer og navigerer i arbeidet med utdanningskvalitet i dette nye landskapet. Der vi til nå i avhandlingen har undersøkt nyliberalismen i høyere utdanning "out there" (Ball 2012) gjennom reformer, regler, styringsverktøy, retningslinjer og lover, skal vi i denne delen av avhandlingen undersøke nærmere hvordan studieprogramlederne styrer seg selv og andre i denne konteksten, og hvordan den nyliberalistiske diskursen eventuelt påvirker hvordan de relaterer seg til og møter sine studenter og kolleger, hvordan den påvirker deres individuelle praksiser, handlinger og opplevelser. Det er dette Ball (2012) refererer til som nyliberalismen "in here". Jeg vil legge vekt på hvordan nyliberalismen har implikasjoner for aktørens selvoppfatning, hverdagspraksiser og selvstyring innenfor disse nye rammene.

I kapittel 4 viste jeg at NPM og nyliberalisme har fått ulike uttrykk i forskjellige land og i ulike sektorer. Den nyliberalistiske diskursen har ikke de samme uttrykkene, effektene og implikasjonene i alle lokasjoner og offentlige sektorer. Nettopp derfor advarer flere (se Cannizzo 2018) mot enkle oppskrifter, eller "kakeform"-analyser av nyliberalisme. Med dette som bakgrunn er det viktig å forholde seg til den spesielle sektoren og stedet en skal studere og søke etter holdninger, forestillinger og praksiser som preger dagliglivet i *denne* sektoren. Konteksten og sektoren for denne studien er høyere utdanning. I kapittel 3 viste jeg at spesielt

tre uttrykk fra den nyliberalistiske diskursen har fått stor betydning i denne sektoren (Zepke, 2016): vekten på *populær og anvendbar kunnskap*, *accountability* og *performativitet*. Du kan lese mer om disse tre i teorikapittelet i avhandlingen. I analysen undersøker jeg ulike typer implikasjoner av hvert av disse tre uttrykkene fra samtalen med studieprogramlederne. Dette utgjør den første delen av analysen.

I governmentality studier er forståelser av makt og motstand sentrale (Dean, 2010). I den siste delen av analysen vil jeg derfor se nærmere på eksempler på motstand og studieprogramledernes erfaringer, refleksjoner og opplevelser av makt, altså; hvordan de enkelte aktørene både *styrer og blir styrt*.

Analysen er med bakgrunn i dette organisert på denne måten:

1. Vekten på populær og anvendbar kunnskap
2. Accountability; kvalitetssikring, dokumentasjon og revisjon
3. Performativitet; prestasjon, produksjon, målstyring og resultatfokus
4. Makt og motstand; styring og selvstyring

I arbeidet med teorien om NPM og nyliberalisme har jeg sett mange ulike kategoriseringer av kjennetegn, trekk og uttrykk for NPM og nyliberalisme der markedstankegang, konkurranse og managerialisme inngår som viktige faktorer i nyliberalistisk diskurs og kontekster. Det er litt vanskelig å bedømme hvilke trekk som er en følge av det ene og hva som er overordnet og underordnet, men jeg har valgt å organisere analysen i disse uttrykkene i denne sammenhengen. Slik jeg ser det er for eksempel markedstankegangen en viktig *årsak* til synliggjøring av prestasjoner (performativitet), så på denne måten blir dette ett *uttrykk* markedstankegang kan få, et annet slikt uttrykk er vektleggingen av anvendbar kunnskap. På denne måten håper jeg vi kan konsentrere oss om ulike *uttrykk og implikasjoner* NPM og nyliberalismens kjennetegn kan få i høyere utdanning og ikke kun en beskrivelse av kjennetegnene. Markedstankegang, konkurranse og managerialisme vil bli behandlet selv om dette ikke ligger til grunn for organiseringen av analysen. I innledningen til hver del vil jeg si mer om hva jeg har lagt vekt på i arbeidet med de ulike delene i analysen. Både studieplanene i forrige kapittel og intervjuene har utgjort datamaterialet for analysen.

Intervjuguiden (vedlegg 1) viser at deltakerne i prosjektet ikke har blitt spurt direkte om sine tanker knyttet til nyliberalisme og NPM. De har fått snakke ganske fritt om sin rolle som

studieprogramleder, sine arbeidsoppgaver, utfordringer og muligheter med rollen som studieprogramleder og sine tanker om kvaliteten på programmene de leder. Gjennom å snakke om disse temaene har deres hverdags erfaringer som studieprogramledere innenfor den nyliberalistiske kontekst kommet til uttrykk. Som jeg skrev i metodekapittelet har jeg etterstrebet en *refleksiv* fremstilling av analysen, der du som leser skal ha mulighet til å følge analysen jeg har gjort, mine refleksjoner og resonnementer. Jeg har derfor gitt stor plass til sitater fra intervjuene og beskrivelser av studieprogramledernes fortellinger om hverdagspraksiser og erfaringer. Sitatene kan både være eksempler på utsagn som går igjen og som er typiske, men jeg har også gitt plass til å vise variasjon og utsagn eller refleksjoner som skiller seg ut. Jeg håper dette også bidrar til studiens kvalitet; validitet og reliabilitet.

Først en liten påminnelse på hvilke studieprogram og studieprogramledere som er involvert:

Fagområde	”Fornavn”+ N for NTNU eller T for UiT S for Samfunnsfag H for humanistiske-fag og TR for tekniske og realfag
Samfunnsvitenskap og psykologi	Finn NSV Gunhild NSV Georg NSV Karl TSV Sven TSV Marit TSV
Historie, religion, idefag og språk og litteratur	Jan NH Siv NH Olav NH Johan TH Benedict TH
Matematikk, realfag og teknologi	Åge NTR Hanne NTR Tor TTR Magnus TTR Ivar/Kontorsjef TTR

6.2 Betydningen av populær og anvendelig kunnskap

I kapitlet om NPM og nyliberalisme viste jeg blant annet at denne diskursen bringer inn en tanke om at offentlig sektor kan øke effektiviteten og sikre høy produksjon gjennom en markedsretting av virksomhetene (Boston 2011). På samme måte som en bedrift tjener penger på å produsere og selge varer kan et universitet i et ”kvasi-marked” (Green 2011) tjene penger fra staten gjennom å ”produsere” studiepoeng og publikasjonspoeng. I en slik kontekst gjelder det å tiltrekke seg flest mulig studenter for å øke produksjonen. Dette har som implikasjon at kunnskapen må være lett å omsette, at den må tjene et formål som kan være lønnsomt for den enkelte og for samfunnet, og den må helst også være populær på markedsplassen (Zepke 2016).

I kapittel to og tre viste jeg hvordan dette så ut til å ha føringer både for hvilke *aktører* som blir invitert inn i styre og stell ved utdanningsinstitusjonene, hvilke *utdanninger* som tilbys, hvilken *kunnskap* i studieprogrammene som blir vektlagt og hvordan studieprogrammene *organiseres* og *undervises*.

I det følgende vil jeg vise hvilke implikasjoner dette uttrykket har fått ut i fra studieplanene og intervjuene jeg har tatt utgangspunkt i.

6.2.1 Organisering av kunnskap i omsettelige og gjenbrukbare biter

Beskrivelsene av studieplanene i forrige kapittel viste at planene i hovedsak er oppdelt i små enheter på 7,5 eller 10 studiepoeng (og noen få på 15 eller 20 studiepoeng). Der de tradisjonelle disiplinstudiene før kvalitetsreformen var strukturert i faglige enheter på 10 og 20 vektall, som i dag ville utgjort henholdsvis 30 og 60 studiepoeng virker det som regelen i dag er små enheter på 7,5/10 studiepoeng med noen få emner som er 15/20. Som jeg viste i kapittel tre ytrer flere forskere (Se for eksempel Karseth 2006, Dysthe 2007) bekymring for at kunnskapen i slike små biter kan bidra til fragmentering av kunnskap.

En kan tenke seg flere grunner til at denne strukturen er den foretrukne. Det kan være mer overkommelig å få studentene gjennom, og stryker de på et emne på 7,5 studiepoeng er det mer overkommelig å kun ta én slik eksamen enn å starte på nytt med et helt års studium.

Samtidig er disse emnene enklere å kombinere og ”gjenbruke” i flere program, som jo er lønnsomt, og også gir studieprogrammene flere valgmuligheter som igjen kan gjøre programmene og emnene attraktive for flere studenter. Det bidrar til å skape flere valg på markedsplassen.

I intervjuene med studieprogramlederne kommer det imidlertid fram at denne struktureringen og oppdelingen og gjenbruken av kunnskap i små overkommelige enheter kan bidra til utfordringer. Jeg vil nå presentere noen funn som kan illustrere dette hentet fra studieprogramledernes erfaringer.

I et av studieprogrammene ved UiT har de på grunn av fusjon med en høyskole slått sammen flere studieprogram slik at flere av emnene fra studieprogrammet fra UiT også anvendes i et program som opprinnelig ble utviklet på den aktuelle høyskolen. Emnet det er snakk om er et introduksjonsemne i et teknisk realfaglig program som etter en fusjon med en høyskole også er tatt inn i ett av studieprogrammene ved denne tidligere høyskolen. Flere av emnene er felles, men det er særlig dette introduksjonsemnet som utgjør en utfordring for de ansvarlige for programmet. Personen som underviser i emnet har lang erfaring med dette emnet, og som underviser ved UiT og det har ikke vært utfordringer knyttet til emnet tidligere. Underviseren stiller høye krav til studentene, de må både levere skriftlig essay og delta på laboratorieundervisning. Studentene fra den fusjonerte høyskolen opplever imidlertid at arbeidsmengden er for stor, og mange av disse studentene stryker på eksamen:

Magnus TTR: *jeg kan fortelle deg at ene kurset her, det står kanskje ikke her, men det kurset vi egentlig snakket om som vi deler; introduksjonskurset, det har foreleseren hatt i 35- 36 år, det er en god pedagog. Det har selvsagt endret seg litt de siste årene, men når et annet programstyre sier at vi skal endre arbeidsmengden, det er det som har vært et tema, det er derfor vi har gått inn og sett på hva det er for noe. Men da å dukke opp til underviser og si; ”nei, vi må redusere på arbeidskrav, det er både essay og lab, du må kutte ut essayet” så protesterer han vilt, for han har gjort det der i 36 år, og da er det jo interessant for vi støtter han jo i programstyret her da, vi holder kurset på høsten og vi støtter det, våre studenter takler det fint, mens de fra den fusjonerte høyskolen sliter.*

Opptakskravene til studieprogrammet fra den fusjonerte høyskolen krever erfaring fra *praksis*, mens opptakskravene fra studieprogrammet fra universitetet er *realfagsbakgrunn* fra videregående skole:

Magnus TTR: *Ja, tidligere har jo den fusjonerte høyskolen hatt krav om at du har jobbet i næringen eller har vært (yrkesutøver) før på en del av utdanningen, mens vi har jo da realfagskompetanse som et krav, det er jo veldig forskjellig, så noen av problemene har skyldtes at de har forkunnskaper som vi beregner som minimale.*

Etter en lang runde har man ved fakultetet definert at programstyrene kan bestemme endringer i emner også ved andre institutter, noe som i denne sammenhengen betyr at dette emnet sannsynligvis må justeres og senke kravene og arbeidsbelastningen til studentene for begge gruppene.

I fusjonsprosesser i høyere utdanning uttrykkes det gjerne at ett av målene med sammenslåingene er å øke faglig nivå og studiekvalitet. Dette eksemplet tyder på at vi bør være ytterst oppmerksomme slik at ikke fusjoner virker på akkurat *motsatt* vis; at universitetene må *senke* de faglige kravene, *minke* arbeidsbelastningen og *redusere* forventningene til studentene. I dette tilfellet kunne man tilbudt to separate emner til de to ulike studiegruppene, men da ville kanskje ikke effektiviseringsgevinstene ved fusjon vært like store? Studenter som stryker på eksamen vil også medføre økonomisk tap for institusjonen og fagmiljøet (ettersom de fleste institusjonene fordeler budsjettet i institusjonene på samme måte som finansieringsmodellen til departementet, se kapittel 2). Dette er den studieprogramansvarlige klar over:

Magnus TTR: *Nå vet jeg at det regjeringen ønsker er at programmene skal være veldig strømlinjeformede og vi skal måles på "outputen" nå, og det kommer til å påvirke studieprogrammene våre.*

M: *Slik at dere vil stramme det inn?*

Magnus TTR: *ja, vi må i hvert fall sørge for at vi er sikker på at de studentene vi tar inn vil klare å fullføre, vi må være veldig flinke på det.*

Dette eksempelet er et av flere som viser at det å slå sammen flere program kan føre til at nivået senkes for å tilpasse seg studentene med de laveste faglige forkunnskapene eller

forutsetningene. Én implikasjon er at det faglige nivået i utdanningene står i fare for å senkes, en annen ting er at slike prosesser også fører til at utdanningene og fagmiljøene blir stadig likere; både når det gjelder *nivå* og faglig *innhold*. Ettersom undervisning utgjør minst halve delen av jobben til de fleste i akademia vil dette bety at de ansatte i stadig mindre grad selv kan bestemme og rå over sin egen undervisning, den vil måtte tilpasse seg flere studieprogram sine studenter og faglige innhold. Undervisning i høyere utdanning blir i stadig større grad underlagt føringer, styring og kontroll (Frølich m.fl. 2014) og dette kan muligens føre til en slags fremmedgjøring? Sammen med den standardiserte kvalitetssikringen som flere undervisere heller ikke føler de rå over kan dette bidra til en følelse av mistillit? Undervisningen og kunnskapen i den blir til en slags industri der de som faktisk innehar den aktuelle kunnskapen blir små brikker som ikke har særlig store muligheter til og høres eller ”ha en stemme” (Bernstein 1996). Flere av programlederne er litt inne på denne skvisen, se for eksempel på Magnus; han gruer seg til å kommunisere til den erfarne pedagogen at emnet hans må endres, eller eventuelt legges ned:

Magnus TTR: *men det er klart, du skal fortelle at ”det du gir ikke er godt nok for et annet institutt”, det er en kjempeutfordring.*

M: *og du kommer ganske, i hvert fall når du holder på så lang tid med et emne, så oppleves det ganske nært og privat?*

Magnus TTR: *ja, det gjør nok det, det er vanskelig å gjøre. Og så er det litt respekt også, dette er en eldre professor som ikke kommer til å gå av med pensjon ennå hvis jeg kjenner han rett.*

Et paradoks kan være verdt å se på her; bestrebelsene etter anvendelig og brukbar kunnskap utfordres av kravet om effektive og lønnsomme studieplanorganiseringer. Når studentgruppene på emner blir større på grunn av fusjon med andre institusjoner eller sammenslåinger av flere studieprogram endres undervisningsformene som følge av økningen. Dette gjelder kanskje spesielt undervisning der praktisk kunnskap er målet; som laboratorieundervisning, ekskursjoner i felt og øvelser som ikke lar seg gjennomføre med større grupper av studenter på grunn av plassforhold eller andre praktiske hensyn:

Magnus TTR: *Og på noen ekskursjoner er det jo bare plass til noen få, så det vil være begrensninger på hvem som får komme inn. Så det vil være en utfordring hvis vi lager det enklere og alle sammen må på ekskursjoner.*

Det denne programlederen forteller/erfarer illustrerer at kunnskapsnivået i studieprogrammene kan senkes gjennom fusjon og gjenbruk av emner i flere program. Samtidig viser det også hvordan det faglige eierskapet i et emne ikke alltid ligger hos den enkelte faglæreren. I tillegg kan vi også se at selv om nyliberalismen i følge Zepke (2016) har bidratt til vektlegging av praktisk og anvendbar kunnskap kan undervisningsformer som fremmer slik kunnskap også trues av effektivisering og sammenslåing av flere emner.

Som jeg skrev over kan årsakene til at kunnskap blir delt opp i små, overkommelige emner være flere. Blant annet at emnene på denne måten lar seg gjenbruke i flere studieprogram. Det kan se ut til at dette er spesielt aktuelt på de teknisk-realfaglige programmene ved begge institusjonene (med noen unntak som jeg kommer tilbake til).

6.2.2 Komplekse studieplaner - begrenset handlingsrom

Dette kan sikkert begrunnes med fagenes egenart, at de realfaglige fagene preges av å bygge på hverandre; skal du lære deg kjemi, er det også nødvendig med kunnskap i matematikk, noe biologi og kanskje også programmering, for eksempel. Dette løses stort sett ved at de ulike instituttene utvikler grunnemner som benyttes i flere studieprogram. Siden de samme emnene gis i ulike studieprogram kan de ikke knyttes tett til den faglige konteksten de skal brukes innenfor og de som underviser emnene har også liten oversikt over hva kunnskapen i emnet skal *brukes* til av studentene.

Ett eksempel på en slik kompleks studieplan kan være et av studieprogrammene innenfor det jeg har kategorisert som tekreal ved NTNU. Studieprogrammet har egentlig bare rundt 40 studenter, men i de første to årene er ikke disse studentene ”alene” i ett eneste emne:

Hanne NTR: *Men nå er de to første årene faste (ikke valgbare emner), men det er ikke noen av de emnene hvor det bare er bachelorstudentene alene, de er i klasser på 200 studenter. På alle emnene de har er det også studenter fra andre program.*

Bachelorprogrammet har fire spesialiseringer, som gir ulike forutsetninger for hva de kan velge på master. Valg om spesialisering skjer i fjerde semester. Alle emner på programmet,

bortsett fra to på 15 studiepoeng, er på 7,5 stp. Tredje år kan studentene velge mellom 17 emner som gir ulik spesialisering i tillegg til det obligatoriske emnet på fagområdet og perspektivemner. Dette faget har tradisjoner for denne delingen, likevel virker det uoversiktlig for en som ikke tilhører disiplinen:

M: Du sier jo at dere har kuttet ut en del emner, men det er jo mange emner de kan velge i fortsatt?

Hanne NTR: *ja*

M: når det er tre spesialiseringer, så kan du velge mellom. Jeg tenkte jeg skulle telle, men det ble litt uoversiktlig ... Har du noe anslag; hvor mange emner er det til sammen på bachelornivået?

Hanne NTR: ..vi har på bachelor? Å, det vet jeg ikke. Jeg lurere på om jeg telte opp hvor mange emner vi har totalt, men det er jo sånne fordypningsemner og ja, og noen er for siving og noen er for... For det er klart, vi har fordypningsemner både for siving og for bacheloren og for Lærerutdanningen

M: ja, dere hadde veldig mange emner, kan det være snakk om 50?

Hanne NTR: nei, så mange emner har vi ikke, som vi faktisk underviser, jeg lurere på om det er snakk om... nei, jeg må sjekke det tallet, jeg er ikke sikker.

M: Men jeg tenker; hvordan klarer studentene å få oversikt over dette?

Hanne NTR: Vi kjører jo et infomøte, flere av dem. Men når de skal begynne å velge i tredjeklasse, så kjører vi et møte, og så står det jo på en måte; hvis du vil ta en master i (retning) så bør du ha de her emnene på bacheloren, i hvert fall...

Programmet har hatt store utfordringer med frafall av studenter, studieprogramlederen rapporterer om at de har slitt med store utfordringer:

Hanne NTR: (...) vi har jo hatt opptil 50% frafall. Vi hadde bare 9 studenter som ble uteksaminert i år, og det er jo helt skrekkelig. Så hadde vi et helt katastrofalt opptak på masteren i høst.

Uten at de har sikre forklaringer på hva dette store frafallet skyldes har studieprogramlederen tenkt at studentene på grunn av studieplandesignen mangler tilhørighet og et trygt læringsmiljø. Det er vanskelig å løsrive disse studentene fra de andre (på grunn av

ressurssituasjonen), men det er satt i gang tiltak for å skape et miljø for bare bachelorstudentene på dette programmet:

Hanne NTR: *vi har for det første fått et eget rom til disse studentene, som bare de kan være på; vi var faktisk på IKEA på onsdag og kjøpte sofa til dem. Så det med å skape et miljø, så har vi prøvd å få gjort en del aktive grep i forhold til at tredjeklassingene går inn og lager bli-kjent-opplegg til førsteklassingene (...) Ellers prøver vi så langt det er mulig med dagens problemer med timeplanen; at de som går på dette programmet får lab samtidig, på samme dag, at de får være sammen i alle fall i lab undervisning.*

De opplever at de ikke får gjort noe med selve studieplankonstruksjonen og det å skille studentene fra hverandre er ansett som umulig, som en erstatning settes andre tiltak inn for å bøte på problemet. Likevel; i dette forsøket på å skape en fysisk samlingsplass for studentene møter studieprogramlederen også motstand da det må argumenteres med de administrativt ansatte om hvorfor studentene skal ha tilgang til lokalene på kveldstid:

Hanne NTR: *(...) så adgangskontrollen, vi må ha adgang for de studentene som går på dette programmet; da var holdningen: hva skal nå studentene her å gjøre på kveldene? Så; det er en sånn ikke-forståelse for hva det egentlig er vi gjør, Og hvorfor er vi her? Og det er veldig frustrerende at man hele tiden må slåss mot de der oppfatningene av at de der brysomme studentene.*

Igjen kan vi se at de strukturelle betingelsene med kunnskap delt inn i mange små emner og gjenbruk av disse bringer med seg utfordringer, samtidig ser vi også at studieprogramledernes muligheter til kontroll og styring av studieplanene oppleves små. Strukturen er låst; det å organisere programmene i større faglige enheter med faste studentgrupper anses som uoppnåelig. I forsøk på å veie opp for slike utfordrende strukturer illustrerer dette eksempelet også at studieprogramlederne kan møte hindringer fra administrasjon og tekniske enheter i etterstrebelen etter å øke utdanningskvaliteten.

Da jeg spurte en av studieprogramlederne om det kunne være et alternativ å organisere programmet på en annen måte fikk jeg dette svaret:

Åge NTR: (...), altså fire emner per semester er nok i meste laget, men den diskusjonen den er ganske tung å dra i gang, det er en sånn voldsom endring for universitetet hvis det skulle vært gjort om på det der og 15 studiepoengsemner er, blir litt for stort, 10 er egentlig litt ideelt, enten 10 eller at du har slike... Ja, altså de endringene det er sånne vi kan drømme om vi som sitter og planlegger, men de er veldig vanskelige å få gjennom.

Der vi nå har sett at de teknisk realfaglige studieprogrammene har utfordringer knyttet til *organiseringen* av kunnskap i små anvendbare og overkommelige enheter har noen av de humanistiske fagene andre utfordringer. I en kontekst der kunnskap med umiddelbar samfunnsøkonomisk nytte har høy status er flere av de humanistiske fagene for tiden ikke så ettertraktede og sliter med lave studenttall, de er rett og slett ikke lengre populære.

6.2.3 Robusthetsanalyser – fag som trues av synkende popularitet

Det kan virke som at flere av studieprogramlederne opplever at de stadig må begrunne og argumentere for sin egen eksistens; ett av fagmiljøene ved NTNU ble bedt om å skrive en rapport med en ”robusthetsanalyse” akkurat i perioden intervjuene foregikk:

Jan NH: ...altså; vi skrev om robusthet og emnenes mulighet for overlevelse og tilpasning til arbeidslivet samtidig som kunnskapsministeren gikk ut og uttrykte at kvalitet var emner med over 20 studenter. Så kan man jo diskutere de tallene der, han har jo seinere gått tilbake på, eller han vil vel påstå at han ikke har gått tilbake, men at han ble misforstått, men det er en annen sak, da. Men at det helt klart ble lagt frem en sammenheng mellom kvalitet og antall studenter, det mener jeg. Jeg skrev en kronikk om det, jeg ble litt engasjert i det fordi jeg mener at med det bakteppe og en ny regjering som selvfølgelig vil markere seg, det er jobben deres å få gjennom sine ideer, og når de ideene så tydelig signaliserer at kvalitet er det samme som antall studenter, eller at det i hvert fall er en så tydelig sammenheng at de skal gå for det da føles det veldig fjernt og skulle skrive en sånn robusthetsanalyse..., altså vi måtte jo skrive forsvarsskriv for de små fagene, og skulle forholde seg til det der som om det var tørre rapporter, men så kan du si; det burde jo selvfølgelig vekket lysten til å gjøre det her da, kan du si... Men da handler det ikke om fag, da handler det om politikk.

I en kontekst der økonomien er tett knyttet til antall studenter bruker fag som ikke tilbyr ”populær kunnskap” mye tid på å legitimere egen eksistens, i tillegg ser de stadige henvendelsene fra sentralnivået og fakultetet til å gå ut over den kollektive institusjonelle tilhørighetsfølelsen og ser ut til å bidra til et fiendebilde som kanskje ikke er så heldig:

Jan NH: *for det jeg sa da, i de situasjonene til mitt studieprogramråd var at vi må anse Fakultetet i denne situasjonen som en fiende som skal overbevises, og det var litt barnslig retorikk, men jeg mente det, da. Ja, jeg oppfattet dem som det, ikke i hverdagen, ikke overalt, men i denne situasjonen her. Så vi kunne ikke se på dette som en nøytral rapportering av en virksomhet, dette er et være eller ikke være, og det de er ute etter er muligheter for å kutte, sånn må vi se på det. Jeg vet jo ikke..., det var nok ikke sånn gjennomtenkt i flere uker, akkurat, det poenget der, men det var sånn det føltes.*

Det å bruke tid til å argumentere for sin egen eksistens på grunn av lave studenttall oppleves ikke bra, samtidig ser det også ut som det kan fungere som en barriere for fag- og undervisningsutvikling i studieprogramrådet:

Jan NH: *Vi har vel vært inne på at studieprogramrådet ikke egentlig har noen, det har ingen eksistensberettigelse hvis det kun er et verktøy for å svare på veldig konkrete spørsmål fra oven der på en måte. Du kan si; hva burde studieprogramrådet vært? Det burde være et sted der man jobber med fag, og da mener jeg hvordan formidler man forskning, hvordan formidler man? Hvordan og hvorfor endrer vi undervisning og evalueringsformer? Jeg mener at det burde være det man jobbet med, fordi det er vårt fagfelt, så får andre ta seg av kutt og rettferdiggjøring av kutt, det ville vært fint... Men det er kanskje mer et ønske?*

M: *Og hva er det som er barrierene for at det ikke er sånn, da?*

Jan NH: *Ja, det vil jeg si; det er arbeidsmengde, altså fordi når du skal skrive, vi har et begrenset antall timer vi kan kreve av folk i løpet av hvert semester, for det innebærer jo en del merarbeid og hver seksjon må jo involveres i forkant av hvert møte, og det er jo kanskje bra, men så langt har vi brukt opp kvoten hver eneste gang, og vel så det på å besvare ofte overlappende spørsmål, så en barriere mener jeg er fakultetet sin misbruk av oss, det er en barriere for at vi skal kunne jobbe med fag, det er helt klart.*

6.2.4 Popularitet og konkurranse om studentene

Som vi så i teorikapittelet (Kårhus 2011) kan forventningene om at kunnskapen skal være populær eller salgbar på markedsplassen også bidra til å styre *hvilken* kunnskap som tilbys i emner og studieprogram. I materialet mitt har jeg flere eksempler som illustrerer dette; her fra et program innenfor de samfunnsvitenskapelige fagene ved NTNU. I akkurat denne sammenhengen gjelder det emner på det som kalles 2000-nivå som er emnene studenter både på det aktuelle studieprogrammet og andre kan velge blant i ”breddeåret” i studiet:

Gunhild NSV: ... *For eksempel så har vi på instituttet fått en del store prosjekter på klimatilpasning, det er jo masse forskningspenger der, så en del av mine kolleger har engasjert seg der og fått masse forskningsmidler. Så da tenkte de det; hvorfor ikke lage et 2000 emne? Det går på engelsk og er veldig populært, det ligger jo veldig i tiden.*

Instituttet har mange valgbare emner, men likevel melder studentene tilbake at de synes det er for få. Studentene som blir interessert i et område ønsker seg flest mulig valgemner innenfor dette, men blir rådet til å tenke litt bredere med tanke på at de kan havne i skolen der er en bredere kunnskap mer anvendelig. Når det gjelder fordelingen av studentenes valg varierer disse ganske mye fra år til år:

Gunhild NSV: *Det går i bølger, altså noen tema, som (eksempel på tema) har jo vært populært, da lærer man (litt om innhold) og det er det jo veldig etterspørsel etter på arbeidsmarkedet, så de som tar det får jobb. Både offentlig administrasjon trenger det og (tittel på firma) og (annet firma) og slikt noe. Men da må de jo være litt sånn teknisk og datainteresserte. Men det varierer mye, noen år kan veldig mange velge det ene faget, andre år så... Vel, så varer en sånn bølge et par år og vi begynner å tenke at vi kanskje må ha flere kurs på det, men så plutselig har interessen gått ned.*

I følge programlederen tilbyr instituttet alle emnene, men dersom det er mindre enn fem oppmeldte studenter tilbys det kun eksamen og ikke undervisning i emnet. Interessen fra studentene varierer mye:

Gunhild NSV: *Vi var vel nede på 12 studenter i fjor på (tittel på emne), men så plutselig ble det 25 året etter, ikke sant.*

En annen utfordring dette fagmiljøet opplever er konkurranse fra andre institutt og fagmiljø ved NTNU:

Gunhild NSV: *Ja, det som vi har litt problemer med er at våre studenter på for eksempel (navn på fagområde), de tar kanskje det emnet der, så får de høre at det går an å ta emner på Gløshaugen innenfor det samme området, så tar de kanskje det emnet der, så begynner de på en mastergrad der, og ikke hos oss, så mister vi dem. Så derfor er dette et av de emnene vi har lyst til å utvikle hvis vi får lov. Vi får en ny fagperson på plass her, så vi håper den nye fagpersonen får lov til å utvikle et kurs der, så vi kanskje kan fange flere studenter inn. For det er noe med at når de først kommer inn der (på Gløshaugen), tror det er lettere å få jobb når du kommer fra det fakultetet. Jeg tror de til og med får siv.ing. tittel når de tar master der.*

Kunnskap som er populær kan tilbys av flere fagmiljø, her ser vi at konkurransen om studentene kan bringer med seg noen uheldige følger for studentene. En vil ikke miste de studentene en allerede har til andre fagmiljø, til tross for at det for studentene ville være mer hensiktsmessig å utvikle kunnskapen i et annet fagmiljø der de lettere kan få jobb. Fagmiljøets beste synes å gå foran studentenes beste.

6.2.5 Kunnskap som skiller seg ut i mengden

En av de andre studieprogramlederne ved NTNU, som her har fått navnet Finn, er nestleder og studieprogramleder for bachelor og masterprogrammet ved sitt institutt. Dette er et av de minste instituttene ved NTNU og de har hatt nedgang i antall studenter de siste årene. For å motvirke dette opplever de det han omtaler som et voldsomt press for å gjøre programmet mer attraktivt for studentene, de bør både gjøre programmet mer yrkesrettet og *skille* seg mer fra de tilsvarende utdanningene ved de andre universitetene:

Finn NSV: *Nå ser vi vel at det er noen emner som kanskje bør tilbake, og i hvert fall et emne som heter (tittel på emne), som handler om teknologi og det skapende menneske. Vi kommer i hvert fall til å følge opp det emnet og gjøre noe mer ut av det, og kanskje også gjøre det til en bærebjelke i hele bacheloren. For vi har et press på oss til å; hva er det som gjør at det er noe*

som gjør at det er noen grunn til å studere i Trondheim framfor i Oslo eller Bergen? Altså spissing av programmet.

Tidligere har bachelor utdanningene innenfor denne utdanningen vært veldig lik ved de norske universitetene. Fagmiljøene på tvers av universitetene har bistått hverandre i utviklingen av programmene, og har hatt mye felles pensum. Dette er en tradisjon han nå opplever at de må bevege seg bort i fra. For å tiltrekke seg studentene må de utvikle en klar og attraktiv profil og synliggjøre yrkesrelevansen i programmet. Dette er ikke en utvikling han liker. Han er skeptisk til at en hele tiden skal synliggjøre at programmet er yrkesrettet og bidrar til økonomisk utvikling. Han mener hensikten med høyere utdanning kan bli litt innsnevret og nærsynt med denne utviklingen:

*Det er ikke lenger snakk om at man skal sørge for at menneskelige forskjeller ikke øker, det handler mer om hvordan sikre næringslivet i Midt-Norge, den der profileringen; vi må bare passe på så vi ikke havner der (**Finn NSV**).*

I datamaterialet mitt går det igjen at få av studieprogrammene har vært gjennom særlig store endringer etter at kvalitetsreformen ble innført. De fleste programmene er ganske like i innhold og organisering som de var i 2003. Men, flere har gjort en del justeringer og endringer og når jeg spør om hva som var bakgrunn eller målene for endringene er svaret ofte noe som ligner på dette:

*Ja, ett av målene var jo å øke studenttilstrømmingen, for det er jo en utfordring for oss (**Tor TTR**).*

I denne forbindelse er det greit å huske at jeg kun har sett på disiplin bachelor program, altså ikke profesjonsprogram. I utgangspunktet er disse programmene kanskje litt utsatt i en verden der kravene til yrkesrelevans og kvalifisering er tillagt stor vekt. Ganske mange av disse programmene har hatt stor nedgang i antall studenter de siste ti-årene, noe som selvsagt er en utfordring når finansiering av instituttene henger tett sammen med antall studenter.

6.2.6 Oppsummering: popularitet som kvalitetsindikator

Før vi går videre skal vi oppsummere denne første delen av analysen.

Jeg synes det er verdt å tenke nøye gjennom implikasjonene av at anvendbar, lett omsettelig og populær kunnskap tillegges så stor vekt i den nyliberalistiske konteksten.

Det at kunnskapen skal være omsettelig på en effektiv måte ser ut til å ha store implikasjoner for det første for *organiseringen* av kunnskapen. Som vi har sett bringer dette med seg både utfordringer først og fremst knyttet til det store omfanget av gjenbruk av emner der tilpasningen til enkelte studieprogram (og kanskje spesielt tilpasning til profesjonsstudieprogram) faktisk kan bidra til å *senke* det faglige nivået og til at kravene til studentene blir lavere. I tillegg fører mange ulike studiegrupper i samme undervisning til sporadiske læringsmiljø for studentene, der tilhørighetsfølelse og utvikling av en særegen faglig identitet kan være utfordrende. Vi ser også at det at emner gjenbrukes i flere program faktisk ikke nødvendigvis fører til større fleksibilitet, men kanskje heller ”låser” programmene fordi en endring ett sted får konsekvenser for mange andre program og emner. For den enkelte programansvarlige er det ikke enkelt å få oversikt over hvilke emner som brukes i hvilke program, og det å endre størrelse, rekkefølge eller innhold blir ansett som en uoverkommelig oppgave.

For det andre har vi sett at det at et fagområde er populært og blir valgt av mange studenter fører med seg at enkelte fag, som ikke er like populære og som sliter med lave studenttall, stadig opplever at de må legitimere sin egen eksistens og opplever systemet rundt som en trussel. Dette fiendebildet fører til at disse fagmiljøene bruker mye tid på å rapportere om sin egen viktighet, tid de selv mener burde brukes til faglig utvikling og forbedring av undervisningen. Det at faglig kvalitet blir sammenblandet med antall studenter av myndighetene viser tydelig hvor sterkt tanken om at kunnskap må være populær for å være verdifull står.

I materialet finner jeg flere steder at populær og tidsriktig kunnskap blir tatt inn i studieprogram med et ellers tradisjonelt innhold. Av og til er dette kun kosmetiske endringer som tittel på emner eller små justeringer på pensum eller læringsutbyttebeskrivelser, men andre ganger utvikles hele emner eller program for å tiltrekke seg studenter. Ofte brukes tidsriktige og trendy navn, som involverer ord som miljø, innovasjon, entreprenørskap, energi, bærekraft for å gjøre dem mer salgbare. Eksempelet jeg brukte i denne delen er bare ett av flere slike. Det at universitetene tar innover seg store samfunnsproblemer og sprer kunnskap om dette kan kanskje ikke sies å utgjøre et problem, men som eksempelet illustrerer bringer

det likevel noen utfordringer med seg. For det første varierer det ganske mye *hva* studentene velger, og det utgjør dermed en uforutsigbar faktor å styre etter. For det andre er det mange samfunnsproblemer som kanskje er minst like store, men dessverre ikke like salgbare; som fattigdom, sosiale forskjeller og overbefolkning.

De siste to eksemplene viser også hvor store implikasjoner *konkurransen* om studentene har for universitetene, både *mellom* universitetene, men i høy grad også *internt ved et universitet*. Det kan se ut som at fagmiljøer strekker seg langt for å unngå at studentene beveger seg mot andre fagmiljø som allerede har forskning og emner innenfor samme tema eller område. Solidariteten mellom de ulike fagmiljøene, og også hensynet til studentenes beste synes truet av denne konkurrerende holdningen og ser ut til å gjøre selv den mest omtenkssomme og velmenende professor kynisk. Jeg vil komme tilbake til konkurranse-aspektet i den avsluttende diskusjonen.

6.3 "Accountability" - om kvalitetssystemer og rapportering

Det andre trekket vi skal se nærmere på er den økte vekten på det å gjøre regnskap, eller stå til rette for og synliggjøre virksomheten som finansieres av det offentlige. I litteraturen om New Public Management omtales denne som et av de "harde" NPM verktøyene (se for eksempel Christensen og Lægveid 2011). Dette verktøyet eller trekket som jeg har valgt å beholde den engelske benevnelsen på omfatter alt som kan bidra til å synliggjøre eller dokumentere ressursbruk, virksomheten og kvaliteten i arbeidet.

Institusjonelle kvalitetssikringssystemer i høyere utdanning kan i vårt tilfelle utgjøre et eksempel på et verktøy som er innført for at institusjonene skal synliggjøre kvaliteten i utdanningsvirksomheten. Da kvalitetsreformen ble innført i 2003 fikk NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga) ansvar for å føre tilsyn med utdanningskvaliteten ved institusjonene i høyere utdanning i Norge. NOKUT har i dag 140 ansatte og engasjerer i tillegg rundt 900 sakkyndige for evaluering av utdanningstilbudene ved norske høyskoler og universiteter.

Hver institusjon har ansvar for å utvikle og drive sine egne kvalitetssikringssystemer og sørge for at de ansvarlige for utdanningene gjennomfører evalueringer i tråd med kravene i

systemene. Da jeg startet på arbeidet fantes det ikke noen beskrivelse eller mandat for studieprogramlederrollen andre steder enn i de formelle beskrivelsene av institusjonenes kvalitetssikringssystemer. I beskrivelsene av kvalitetssystemene ved både NTNU og UiT har studieprogramlederne en viktig rolle. Ved NTNU kan en blant annet lese at:

Studieprogramleder skal hvert år gjennomføre en studieprogramevaluering der studieprogrammets indre kvalitet er hovedfokus.

Studieprogramleder skal utarbeide en studieprogramrapport med forslag til handlingsplan og vurdering av hvorvidt programmet bør gjennomgå en mer omfattende evaluering.”
([NTNUs kvalitetssikringssystem](#))

Og ved UiT skal den faglige ledelsen av programmene blant annet:

- Gjennomføre årlig evaluering av studieprogrammet/ene
- Utarbeide årlig rapport om kvaliteten i programmet/ene ([UiT kvalitetssikringssystem](#))

Flere av studieprogramlederne i mitt prosjekt uttrykker at de opplever denne delen av vervet som legitimerende for rollen. Institusjonen trenger noen til å ta ansvar for at rutinene med kvalitetssikring blir gjennomført, og dette er i mange tilfeller den første oppgaven studieprogramlederne nevner når jeg spør dem om hva som ligger til rollen. I denne delen vil jeg derfor ha spesielt fokus på kvalitetssikring og studieprogramledernes opplevelser, praksiser og erfaringer knyttet til denne delen av rollen.

6.3.1 Kvalitetssystemer og ”innadventt” accountability

Hvordan studieprogramlederne opplever og forholder seg til kvalitetssikringsansvar og rutiner varierer mye. Noen har en veldig avklart og positiv innstilling til kvalitetssikringsprosessene, mens andre synes det er vanskelig og har dårligere erfaringer. La oss begynne med å se på noen av de som er positive.

Her er fra avslutningen på et av intervjuene der jeg spurte om studieprogramlederen kunne oppsummere hva han opplevde som positivt, og som utfordrende ved rollen:

Georg NSV: *Ja, vi kan ta det positive først, kanskje? Jeg anser det som interessant å lese gjennom rapportene på alle emnene, det å ha oversikt er tilfredsstillende, det å ha grep om kvaliteten. Det er morsomt å se hvordan studentene opplever studiet som vi har utviklet. Arbeidet vekker forskeren i meg, det å samle informasjon, formidle til andre hva inntrykket er, skape bevissthet hos de som er involverte og inspirere til ansvarlighet for bacheloren for hele kollegiet. Det synes jeg er en fin rolle å ha; formidle og inspirere til utvikling.*

Den samme studieprogramlederen trekker frem at oppgavene knyttet til kvalitetssikring er en av de sentrale funksjonene til studieprogramrådet han leder:

Georg NSV: *Så hovedoppgaven for programrådet er jo kvalitetssikring av programmet gjennom det kvalitetssikringssystemet vi har; KVASS, hvor man går gjennom rapportene hvert semester og man ser etter mangler da egentlig, det er jo ikke et kvalitetssikringssystem der man ser etter å øke kvaliteten, men på å unngå at man gjør feil igjen og igjen. Så har vi litt argusøyne på bestemte problemer som kan oppstå da, i tilknytning til undervisning eller pensum eller opplegget generelt, da. Så kvalitetssikringen er en del.*

Etter det jeg kan se opplever han kvalitetssikringssystemet meningsfullt og nyttig, dette er en av studieprogramlederne som har støtte fra sin leder, og det kan virke som han også har legitimitet blant de andre faglærerne. Det kan også se ut som det her blir satt i gang tiltak når rapportene avdekker svakheter. I beskrivelsen av systemet merker jeg meg at han viser til systemet som et kvalitetssikringssystem som har som hensikt å avdekke feil eller mangler, ikke et system som skal bidra til å øke kvaliteten gjennom stadig utvikling. Kan hende har hans positive opplevelse sammenheng med at han erkjenner dette og ikke har andre, og kanskje høyere forventninger? En annen ting jeg merker meg er at han går med interesse inn i rapportene fra emnene, bruker forskerblikket sitt til å analysere og sortere resultatene i materialet. Dette får meg til å tenke at han har tiltro og tillitt til at de er til å stole på, og at de er gyldige som et uttrykk for kvaliteten i undervisningen. I utsagnet er det også lett å se tilhørigheten og eierskapet han føler til programmet; ”det er morsomt å se hvordan studentene opplever studiet som vi har utviklet” og han bruker oppsummeringen av rapportene til å inspirere til at andre også skal ta del i tilhørigheten og eierskapet.

Den samme positive holdningen til sikring av kvaliteten kommer også tydelig fram i et av intervjuene fra universitetet i Tromsø. Denne studieprogramlederen, som også er instituttleder ba selv om å få ha med seg kontorsjefen på intervjuet:

Ivar TTR: *Ja, vi har jo det kvalitetssikringssystemet som universitetet har og som er veldig slik regelstyrt og hva som skal skje til enhver tid med evalueringer både på program- og emne nivå og det følger vi jo fullt ut. Jeg synes den gode effekten av det er at det sørger for at vi har en systemisert og bedre dialog med studentene; vi får en feeling med hvordan studentene har det, dialogen med studentene har blitt bedre. Så jeg er lite opptatt av den rapporteringen opp og ut av instituttet, men at vi faktisk får en form for, det blir en diskusjon som kommer på bordet, og vi har styrebehandling og sørger for å sette i verk tiltak. Dialogen med studentene har vel egentlig blitt løftet på denne måten synes jeg. Det er viktig for oss at studentene blir hørt og at de får melde tilbake om hvordan det er å være student på ulike steder på huset. Ja, og det er jo både faglige ting og i forhold til det fysiske arbeidsmiljøet og alt mulig,*

M: *Så det har ikke føltes som en belastning å måtte gjøre det?*

Ivar TTR: *Nei, det har ikke det. Vi prøver å finne en form på det som gjør at det ikke rapporterer unødvendig mye, for det er jo her tingene blir observert, og det er jo her tingene må fikses, så det som skjer oppover er mer sånn bare å gjøre pliktarbeidet og få det videre, men det er instituttet som må ta grep på det og som må finne ut av det sammen med studentgruppa og de tillitsvalgte på hvert kull, da*

Slik jeg ser det kan vi kjenne igjen den samme eierskapsholdningen i disse utsagnene. Det virker som disse lederne har et gjennomtenkt forhold til hva de ønsker å bruke kvalitetssikringen til og de skiller mellom det de bruker selv og det de rapporterer videre. De gjennomfører ikke bare en øvelse for å gjøre den, men tar arbeidet på alvor og har tanker om hvordan de ønsker å bruke datamaterialet til videre arbeid med programmet. Tilnærmingen til begge disse studieprogramlederne til kvalitetsarbeidet ser ut til å være preget av den *innadvendte* accountability typen (Vidovich og Slee 2001), eller Biestas profesjonelle ansvarlighet (2004) som relaterer til hvordan profesjonelle utøvere eller disipliner holder etiske eller profesjonelle standarder. Den oppadvendte funksjonen toner de ned.

6.3.2 Kvalitetssystemer som proforma rapportering

Når jeg har brukt såpass mye plass på intervjuene med Ivar og Georg er det fordi de skiller seg ganske tydelig fra det samlede inntrykket mitt av holdningen til kvalitetssystemene og prosessene knyttet til dette. Flere av studieprogramlederne opplever kvalitetssikringssystemene som proforma oppgaver de kun må gjennomføre for å ha sitt på det tørre og for å tilfredsstille institusjonens og myndighetenes krav til rapportering. En del virker også å ha liten tilknytning til selve systemet, og føler det er noe som foregår over og ”utenfor” dem selv. Flere opplever også at de rapporterer om de samme svakhetene i studieprogrammet gang på gang, men at det har liten hensikt da det av økonomiske eller strukturelle hensyn ikke er noen muligheter for å gjøre endringer som er nødvendige for å bedre forhold kvalitetssikringen avdekker som negative for kvaliteten i studieprogrammet.

Siv beskriver først hvordan kvalitetssikringen foregår i hennes program:

Siv NH: *Ja, det kommer jo en bestilling fra fakultetet, ofte, da. Eller fra rektor, som nå i siste omgang. Og da går bestillingen via studieprogramrådet til seksjonene, og da er det sånn at seksjonene våre får lese sluttevalueringene fra sin seksjon, og så skriver de en rapport, og så trekker de ut hovedpunktene i tilbakemeldingene fra studentene og faglærerne og prøver å bevare kontinuitet og hele linjen for sin seksjon, og så er det studieprogramrådet som behandler dette, studieprogramrådet ser på, er det; igjen, pepperkakedeig- metaforen; er det noen hull som er for store her, er vi nødt til å lappe på noe her? Hva kan vi gjøre; hva slags ressurser har vi, hva slags samarbeid har vi som vi kan inngå i for å løse dette her? Og da tenker jeg at på de her årene når jeg har vært studieprogramrådsleder, så føler jeg at både gjennom kvalifikasjonsrammeverket, og gjennom det med å skrive læringsutbyttebeskrivelser og det å engasjere hele fagmiljøet på denne måten her, så er det et helt annet alvor i den måten man tenker kvalitetssikring på.*

Hun opplever at prosessene nå tas mer alvorlig enn før, likevel opplever hun også frustrasjon når rapportene gang på gang viser mangler på noen områder i programmet:

Siv NH: *Jeg tror det er ganske viktig av mange årsaker, men i hvert fall så tenker jeg at de som kommer inn i denne bransjen i dag, de har en annen forståelse av det her med kvalitetssikring; det er ikke det at de synes det er så mye artigere, men de skjønner at det må*

gjøres, da. Men om det oppleves meningsfylt, som jeg sa når du sitter og argumenterer år etter år etter år, og semester etter semester, for akkurat de to samme emnene som bør splittes; det er ikke akkurat så veldig meningsfylt, det er ikke akkurat det, altså. Når det stopper på økonomi hele tiden. Som jeg sa til avisen når de intervjuet meg i forbindelse med småfagene og hva jeg tror om det, da sa jeg at når man på store rike fakultet snakker om å prioritere; så snakker de om hvem skal vi gi mer penger til, men her er det slik; hvem er det som skal få kniven på strupen? hvem er det som skal slaktes og dø; det er det det betyr å prioritere her, ikke sant?

M: *det er dramatisk?*

Siv NH: *Ja, det er veldig dramatisk. Det at folk hele tiden skal være nødt til å legitimere og gå runde etter runde. Litt sånn oppleves det i disse tider med de der kvalitetsrapportene vi må sitte og skrive også, for vi må liksom skrive en forsvarstale for faget vårt, og det oppleves nesten utelukkende negativt.*

Igen kan det se ut som de humanistiske fagene er under press. Vi så i forrige del av analysen at flere av studieprogramlederne ved et av disse programmene uttrykte tydelig ambivalens etter at studieprogramrådet han ledet på ett år har blitt bedt om å levere tre ulike rapporter om kvaliteten i programmet fra nivåene over. Jan opplevde programmet som truet på grunn av relativt lave studenttall og at rapportene de leverte fra seg var reine forsvarsskriv for programmet. Samtidig ser han at styring av aktivitetene ved universitetet er nødvendig og at det er legitimt å be om datagrunnlag for å ta avgjørelser, men han er likevel frustrert over hvor mye *tid* som brukes på å skrive rapportene og at intensjonene med rapportene ikke alltid er like tydelige. Han opplever at *bestillingene* ber om en *faglig* vurdering av programmet, mens *avgjørelsene* som skal tas handler om politikk, eller *økonomi*, og ikke fag.

I kapittel tre viste jeg til Biesta (2004) som uttrykte bekymring for at utdanningskontekster preget av accountability kulturer endrer *relasjonene* mellom aktørene i systemene.

Relasjonene endres til formelle, økonomiske forbindelser, der underviserne blir plassert på tilbydersiden og står i fare for å miste den profesjonelle kontrollen over det de tilbyr. Slik jeg ser det kan det se ut som Biestas bekymring absolutt er reell. Historiene til både Jan og Siv illustrerer at de økonomiske argumentene veier mye tyngre enn de faglige funderte i kvalitetssikringssammenheng.

6.3.3 Accountability; avstand og nærhet

Biesta (2004) var også bekymret for at accountability kulturen og de tilhørende formelle økonomiske relasjonene kan oppleves fremmedgjørende, og kan utgjøre en trussel for muligheten til nærhet, og et felles ansvar for kvaliteten i utdanningene. I det videre vil jeg se litt hvordan dette kan komme til uttrykk. Først kommer en refleksjon fra Johan når jeg spør han om kontakten han som studieprogramleder har med nivået over seg.

Johan TH: *men ellers er det kanskje på evalueringssiden at fakultetsadministrasjonen er mest på hugget, og liksom er inne og peker på de kravene som skal stilles til evaluering knyttet til det der kvalifikasjonsrammeverket og alle de reglene som skal være på plass. Og vi har ikke noe sånn årlig rapport som vi sender. Det tror jeg man hadde før, hvis jeg husker litt tilbake, men det har blitt borte, men vi er jo da blitt pålagt visse typer, minimumsvarianter av evalueringer, som vi da gjør i lys av det, og det er mulig at studiekonsulentene sender rapport om at vi har gjennomført evaluering. Det vi gjør med de evalueringene der er at de igjen går til programstyret som går gjennom og anbefaler at ok, dette er greit, vi har ingen tiltak, eller her har vi et tiltak, som kan være alt i fra at vi tar en samtale med den ansvarlige til at man går inn og gjør noe med selve emnestrukturen for eksempel, eller noe med emnet. Og de lærerne som er på de emnene som blir evaluert, de gir en vurdering av det emnet i samme slengen, som også er med i programstyret. Det som gis sånn nærmest rutinemessig, det er et varsel om at vi har gjennomført de og de evalueringene på de og de emnene. Hva de gjør der oppe, da, om de da har en oversikt over det, det vet jeg ikke noe om.*

I flere av samtalenes med studieprogramledere ved UiT synes kvalitetssikringsvirksomheten være noe som foregår over hodet på det faglige personalet. Det er vanskelig for meg å vite noe om innholdet i arbeidet som foregår. I samtalenes ved NTNU ble ofte kvalitetssikring dratt frem som det som var begrunnelsen for at man trengte en programleder, og de nevner ofte dette først når de skal si hva oppgaven består av. I samtalenes i Tromsø derimot har jeg ved flere anledninger selv måtte spørre om akkurat dette, her er et eksempel der studieprogramlederen har snakket ganske lenge om hva hennes ansvar er, uten å nevne kvalitetssikring spesifikt:

M: *Ja, og så når du sier at du har et faglig ansvar; har du ansvar for kvalitetssikring for eksempel?*

Marit TSV: *Ja, selvfølgelig i en viss grad, men det blir jo kvalitetssikret etter at det er levert fra meg også. For hos oss er det slik at først så sender jeg det til administrasjonen, så forbereder administrasjonen en sak til instituttstyret. Det er instituttstyret som til syvende og sist ser på det. Og noen saker; som hvis det er oppretting eller nedlegging av studieplaner, da skal det jo hele veien opp. I noen grad skal det helt opp til universitetsstyret. Men de endringene de skal opp til instituttstyret, så kan instituttleder ta en del saker på fullmakt, men det meste går til instituttstyret, så grovt sett kan du si at det er styret der som til syvende og sist gjør den kvalitetssikringen.*

Her er enda et lignende eksempel fra samme fakultet:

M: *så regner jeg med at dere har en del føringer også her når det gjelder kvalitetssikring av studier? Er det noe du har ansvar for?*

Sven TSV: *ja, kvalitetssikring... Tenker du på evaluering og slike ting?*

M: *Ja*

Sven TSV: *Det er studiekonsulentene som sitter og holder rede på hvilke kurs som skal evalueres hvilke semester og sånn.*

M: *ja, men er det noe du er involvert i?*

Sven TSV: *Ja, det blir det jo, vi får jo den evalueringen som. Skal vi se her (Leter etter papirene)*

M: *Så det sendes ut en spørreundersøkelse til studentene, da? Eller har dere referansegrupper? Er det noe dere tar opp i Programrådet?*

Sven TSV: *Ja, det kan jo være hvis det er noe spesielt, ja*

M: *men bare hvis det er noe spesielt?*

Sven TSV: *Ja, det er jo ikke alltid at vi liksom går de etter sånn i... Det er jo gjerne ikke, ja, nei, jeg. Vi tar dem til etterretning, for å si det sånn (Latter).*

I denne delen av samtalen virker Sven å være litt bakpå, dette er ikke en del han anser som spesielt viktig i arbeidet sitt, men han skjønner at han kanskje burde ha bedre svar her. Men, jeg synes refleksjonen han kommer med etter hvert er tankevekkende:

Sven TSV: *men; når man sier at et emne kommer dårlig ut, hva mener man da? Fordi et emne er jo bare en tittel og beskrivelse og det er jo ikke noe med det som; hvis det fungerer dårlig kan det jo like godt fungere bra. Altså, hvis man da tenker på emnebeskrivelsen og*

tittelen og slike ting, hvis det fungerer dårlig så må det jo enten være pensum som er for vanskelig eller for svært eller for usammenhengende eller noe sånt, eller så må det jo være læreren som er for dårlig. Og hvor studieprogramleder befinner seg i dette kommandosystemet her det har ikke jeg blitt klar over, selv om jeg har hatt denne rollen i hvert fall ett år nå.

I teoridelen som omhandler accountability var jeg opptatt av å få frem ulike forståelser av kvalitet i høyere utdanning sjelden er oppe til diskusjon, og at kvalitetsforståelsene i den nyliberalistiske konteksten i hovedsak har fokus på produksjon og resultater; hvor mange søker et studieprogram?, hvor mange kommer seg gjennom?, og med hvilke karakter?. I tillegg er diskursen ofte markedsrettet, og kundene, eller studentene i vår kontekst, sine opplevelser eller meninger i tillegges stor betydning. Sitatet fra programlederen ovenfor illustrerer mangelen på diskusjoner om *hva* kvalitet i utdanningskvalitet kan være. I tillegg synes jeg spesielt utsagnene fra programlederne fra Tromsø synliggjør hvordan *ansvaret* for kvalitet i undervisning har beveget seg bort fra den enkelte underviser og over til institusjonen (Karlsen 2007). Koblingen mellom evalueringene og sikringen eller utviklingen av utdanningskvaliteten kan her tolkes som sviktende . Dersom den som faktisk underviser, eller er ansvarlig for den faglige kvaliteten ikke har tilhørighet eller eierskap til evalueringene som gjøres er det kanskje heller ikke så sannsynlig at de faktisk kan bidra til reell kvalitetsutvikling? Den manglende oversikten over hvordan evalueringene foregår kan muligens også bidra til avstand, både til aktørene rundt, til institusjonen og i verste fall også til selve studieprogrammet. Eierskapet til det pedagogiske arbeidet med studieprogrammet fortoner seg uklart, hvem er eier? Den som underviser, eller den som evaluerer?

6.3.4 Oppsummering; Accountability- muligheter for handlingsrom og svake faglige stemmer

I denne delen har vi sett at arbeidet med rapportering i systemet kan fortone seg på ulike måter. Både hvordan arbeidet med kvalitetssikring av utdanningene er *organisert* og hvordan den *oppleves* av studieprogramlederne varierer veldig, både mellom fagene internt på de ulike institusjonene og mellom institusjonene. Mitt inntrykk er at kvalitetssikringen ved Universitet i Tromsø i større grad foregår litt over hodene på underviserne, spørreundersøkelser blir sendt ut til studentene uavhengig av den enkelte lærer. Men, det er tydeligvis rom også her til å ta større eierskap, som sitatene fra eksempelvis Ivar ovenfor viser. Jeg ser det som et litt

gjennomgående trekk i materialet at det ofte finnes et større handlingsrom enn det den enkelte studieprogramleder kanskje opplever. I mitt arbeid som universitetspedagog vil jeg i større grad legge vekt på dette i møte med undervisere. Det er viktig at det synliggjøres at det finnes rom for eierskap også til kvalitetssikringsprosesser.

Dersom vi skal se med et kritisk blikk på kvalitetssikringsvirksomheten kan en tenke seg at manglende eierskap kan føre til avstand og manglende følelse av personlig ansvar for kvaliteten fra de som underviser eller har det faglige ansvaret for utdanningene. Jeg skal komme tilbake til dette i drøftingskapittelet. I tillegg synes jeg også at det er urovekkende dersom tid som kan brukes på å utvikle undervisning går bort til rapportering som oppleves meningsløs og uansett ikke fører til utvikling eller utbedring av de svakhetene som blir avdekket. Er det slik at kontrollen og rapporteringen av kvaliteten har blitt viktigere enn selve kvaliteten?

Et siste moment fra denne andre delen av analysen: Ball (2013) er opptatt av at vi alle har med oss trekk i vår identitet, praksiser og sjel fra nyliberalismen. Det handler blant annet om relasjoner og språk. På dette området synes jeg dette illustreres godt, selv de som uttrykker seg kritisk om rapporteringssystemer og kvalitetskontroller bruker ord jeg forbinder med industri og privat næringsliv: ”Det kommer en bestilling”, ”de som kommer inn i denne bransjen nå”, i tillegg synes jeg det er påfallende hvor hierarkisk og linjestyrt utdanningsvirksomheten er ved universitetene, samtalen om kvalitetssikring illustrerer tydelig overgangen fra det gamle akademiske kollegiale styringsidealet til en mer profesjonelle hierarkisk styring fra rektor til fakultet til institutt til seksjoner og studieprogramledere. En kan se for seg både utfordringer og muligheter med de ulike styringsformene, men i disse eksemplene ser vi tegn på at den faglige stemmen til lærerne er svak (Biesta, 2004) mens den administrative og økonomiske synes å ha større hegemoni. En av programlederne svarer dette da jeg spør hva hun liker dårligst med å være studieprogramleder:

Siv NH: *Jeg liker ikke at jeg legger ned så mye tid i noe som bare kan overstyres, vi er en gjeng med små hamstere som springer i et hjul, det får ikke noen konsekvens, hadde du i det minste koblet på en liten dynamo, så vi kunne generert noe fornuftig.*

I teorikapitlet viste jeg at Biesta (2004) var bekymret for en avprofesjonalisering i høyere utdanning; at de faglige stemmene har blitt svakere i den nyliberalistiske konteksten. Det er et paradoks i et system der man stiller stadig høyere krav til formell pedagogisk og faglig kompetanse til underviserne at de på svært viktige områder har stadig mindre de skulle ha sagt.

Dette bringer oss over i den tredje delen av analysen. Den handler om forventningene om å ha høy virksomhet og produksjon og i tillegg *synliggjøre* denne. Accountability og performativitet er ikke helt enkle å skille fra hverandre, begge er knyttet til rapportering, synliggjøring, måling og veiing av produksjon og virksomhet. Slik jeg har fordelt det i dette arbeidet handler performativitet om viktigheten av å holde høyt aktivitetsnivå, og også om å skape fortellinger og bilder om *hvem* man *er*; man *er* ikke mer enn det en makter å *synliggjøre*. Dette gjelder både for institusjoner, fakulteter, institutter, programmer og individer.

6.4 Performativitet

Det tredje uttrykket Zepke (2016) mener har fått stor betydning for virksomheten i høyere utdanning er ”performability”, eller performativitet som jeg har valgt å kalle det. I kapittel tre viste jeg til Olssen og Peters (2005) som hevdet at nyliberalismen og diskursene til NPM har bidratt til fundamentale endringer i hvordan universiteter definerer og rettferdiggjør seg selv. De hevder den tradisjonelle profesjonelle kulturen med åpen intellektuell debatt har blitt erstattet med et institusjonelt stress på ytelse og produksjon. Ansatte i akademia må henge på; strebe etter flere publikasjoner, flere forskningsmidler og flere studenter. I tillegg er det avgjørende å *synliggjøre* sin egen produksjon. Ball (2012) og Mirowski (2013) uttrykker begge bekymring for hva som skjer når pedagogikken og forskningsaktivitetene utelukkende orienteres mot de aktivitetene som mest sannsynlig gir positiv uttelling på målbare resultater og indikatorer på bekostning av verdier, sosiale og emosjonelle aspekter eller moralsk utvikling som ikke har like umiddelbar målbar verdi.

I intervjumaterialet med programlederne gjenkjenner jeg tydelige trekk av performativitet. Blant annet kommer det klart til uttrykk at studieprogramlederne har mange plikter og oppgaver og svært begrenset tid til rådighet. Ansatte ved universitetene har fått stadig større

krav til produksjon av forskning og studier, i tillegg stilles det store forventninger til bedre oppfølging av studentene, kvalitetssystemer og administrativ virksomhet krever tid, flere emner betyr mer sensurarbeid, i tillegg har antall studenter økt mye de siste årene. Barnett (2000) hevder at arbeidspresstet og forventningene til hva universitetsansatte skal prestere aldri tidligere har vært så høyt.

I denne konteksten må de samtidig navigere *smart*; den knappe tiden bør fylles med det som gir mest verdi og synlighet. La oss se på noen eksempler på hvordan studieprogramlederne jeg snakket med veier tiden sin, og hvordan de navigerer i det performative landskapet.

6.4.1 Studieprogramledelse og undervisning - lav status og lite meritterende

Når tid er et knapt gode må en tenke nøye gjennom hvordan tiden skal brukes, og når en i tillegg må skape et bilde av hvem man er, og at den man *er* det man evner å *synliggjøre* at man *gjør*, da er det plutselig mye som står på spill. De individuelle institusjonelle incitamentene er mest knyttet til forskningsdelen av stillingene, la oss se litt på hvilke valg studieprogramlederne tar og refleksjoner de har om dette. En av studieprogramlederne ved UiT sier følgende:

Magnus TTR: *Ikke alle ved instituttet underviser. Vi har frikjøpsordninger her. Det betyr at noen bare jobber som forskere, det er litt for lite merittering av god undervisning. Jeg vet at hvis du spør rektor om det så sier hun at vi jobber og jobber med det der og vi jobber alle sammen med det. Men for meg så er det slik at når du drar til en internasjonal konferanse innen ditt fagområde så er det ingen som spør deg om; hvor mye undervisning har du? Har du fått noen undervisningspriser? Der er det hardcore science.*

At forskning har høyere status blant ansatte ved universitetet gjør at noen av studieprogramlederne også har sitt hovedfokus der. Her er svaret fra en studieprogramleder, som også var instituttleder ved UiT:

M: *fokus på utdanning og utdanningskvalitet generelt da, er det noe som ligger til deg som studieprogramleder?*

Benedict TH: *Ja det gjør det, det burde nok gjøre det (Latter). Men det er nok ikke først og fremst der mitt fokus ligger, det må jeg nok si. Altså det er litt sånn at når du sitter i den rollen, så er det så mange ting du kan gjøre ut av den at du egentlig kunne vært fem, seks personer, ikke sant? Og det gjør jo at fokuset ligger jo litt der man selv har hovedinteresse, og i og med at dette, vi har jo ikke så mange studenter, det er et svært forskningstungt institutt, så det er egentlig forskningsledelse jeg er mest opptatt av.*

Flere er inne på at studieprogramlederrollen ikke er en særlig meritterende rolle:

Siv NH: *Når man blir ansatt ny i en vitenskapelig stilling, så får en del sånne oppgaver, da. Og en del av oppgavene er veldig meritterende og takknemlige, og en del av dem er veldig lite takknemlige og veldig mye jobb og lite meritterende. Og jeg tror egentlig denne her studieprogramlederjobben ble regnet i den siste kategorien, ikke spesielt meritterende, men noen må gjøre den; litt sånn.*

M: *Så du opplever den ikke som meritterende?*

Siv NH: *nå i dag gjør jeg det, men da jeg nesten ble nesten påpraktet jobben så var det ikke det. Men jeg benyttet sjansen til å få vite litt mer om, sett litt mer av organisasjonen.*

Det hører med til historien at dette er en faglig veldig sterk ansatt, med professorkompetanse i tidlig alder, hun har hatt og har tunge posisjoner i styrer og stell ved NTNU.

Kan hende det har vært viktig at nettopp personer som henne har tatt disse rollene, det kan muligens bidra til å synliggjøre dens viktighet. På den annen side har hun allerede nådd den akademiske toppen, hun har ikke så mye å tape på å bruke tid på studieprogramledelse.

Et annet signal på at rollen ikke har særlig høy status og ikke noe de flagger høyt på den akademiske CV-en er at flere presiserer at det er en rolle som går på rundgang, det er en stafettpinne de forsøker å gi fra seg:

Sven TSV: *Det er jo en jobb som du får jo ikke noe ekstra for, og skal du gjøre den på en skikkelig måte så må du gjøre research på egen hånd for å finne ut hva det kan tenkes at noen forventer at du skal gjøre. Så det er en frustrerende jobb, altså. Jeg ønsker å sende den pinnen videre så fort som mulig, men det kan hende det blir vanskelig*

Dette fører også til stadig utskifting av hvem som har rollen. Blant de 16 studieprogramlederne jeg snakket med hadde kun 5 hatt rollen i mer enn 2 år. Da jeg var i kontakt med studieprogramlederne igjen i 2018 hadde *ingen* av de jeg snakket med lengre rollen. I samtalene uttrykte flere at de kunne tenke seg å gjennomføre endringer i sine program, men at de så for seg at det kom til å bli både arbeids- og tidkrevende og var usikre på om det var verdt å sette i gang med, siden de heller ikke visste hvor lenge de skulle ha rollen.

6.4.2 Det som ikke teller - telling og måling av arbeidsoppgaver

Utsagnene over var tegn som kan bidra til å gi oss et bilde av at rollen ikke er noe de vil dra frem i fremstillingen av seg selv som fagpersoner. Den definerer dem ikke. Hvis vi ser på hvordan de teller og måler tiden sin får vi kanskje et tydeligere bilde av hvordan de tenker rundt *synliggjøring* av hva som er viktig:

Siv NH: *Men ellers så er det jo typisk sånn at hvis du får uttelling for noe på arbeidsplanen, så blir det plutselig mye viktigere. De første årene så fikk jeg jo ikke det, og nå.*

M: *Nå får du det?*

Siv NH: *Dette semesteret fikk jeg 50 timer*

50 timer utgjør ca. seks prosent av en full stilling. I denne tiden skal hun lede seks studieprogram.

Andre vet at de har et antall timer, men ikke hvor mange. Sven TS for eksempel uttrykker at han er litt usikker på hva rollen innebærer:

Sven TSV: *Det er jo et sånt roterende verv, som ikke har noen klar beskrivelse, men nå har vi jo slike arbeidsskjema, og nå husker jeg ikke hvor mye vi kan skrive på rollen, men det er veldig begrenset og det er klart, skulle jeg holde meg informert og gjøre en god jobb så ville jeg ha brukt mye, mye mer.*

Flere av studieprogramlederne har detaljerte arbeidsregnskap, der én del av tiden er satt av til forskning. Denne delen er som regel ikke spesifisert, her er det fritt opp til den enkelte å

organisere tiden. Tiden som er satt av til undervisning derimot kan være ganske spesifisert. La oss se på et eksempel fra NTNU:

Olav NH: *her på bruket hos oss så tror jeg vi har et fryktelig detaljert system med belastning. Vi leverer skjema hvert semester, tror jeg. Jeg kan vise deg det (Reiser seg for å hente egen arbeidsplan)*

M: *Ja, et arbeidsregnskap?*

Olav NH: *Ja, dette er det jeg har sendt inn nå, nå har jeg gjort litt lite, da, i høst. Men altså, jeg har en masterstudent her som jeg ikke får noe for, for han var ikke ferdig. Så er det hun der, hun tok hovedfag på tre semester, så da får jeg 40 timer der, vi får 10+10+10. 30 tror jeg for master, så veileder jeg to på PhD; 60, programrådsleder får jeg 60 for, gud vet hvorfor..., biveileder 60 %; 18 timer, lektor på master 50 timer, så kommer du ned her; sensur master i historie... ja, du ser.*

M: *det er veldig detaljert?*

Olav NH: *Ja, og da kommer jeg opp i 313 timer, plikten min er på 379, underskudd på 66.*

M: *Så du skylder du, da?*

Olav NH: *Ja, men på den annen side så har jeg 700 timer i overskudd som jeg har overført, så da blir det overskudd på 634,5 timer. Det er nøye, men det sørger i hvert fall for at vi ikke underviser for mye. Men altså, problemet er jo at dette på en måte er veldig urettferdig i den forstand at de som har mye veiledning, de slipper unna mye undervisning, mens de som kommer nye til instituttet og som ikke har fått bygget opp noen sånn veiledningsportefølje eller faglig blitt kjent og sånn og fått mye hovedfagsstudenter.*

M: *De må stå mye i manesjen?*

Olav NH: *De må jobbe som helvete...*

I tillegg til at fordelingen av arbeidet kan være ulikt fordelt, og at de som allerede har stor belastning fordi de er nye og må utvikle nye undervisningsopplegg, de får også arbeidsoppgaver som er lite meritterende. Veiledning av master og PhD studenter er viktig ved opprykk til professor, mens forelesninger på bachelornivå ikke gir like stor uttelling. Så de som allerede har mye får mer.

Denne studieprogramlederen understreker at det fine med systemet er at det er transparent og at den samme tellemåten gjelder for alle. Olav problematiserer imidlertid at man teller noe

som egentlig ikke lar seg telle. Et utvalgsarbeid kan en for eksempel få 10 timer for, noe som er det samme som to og en halv forelesningstime i et stort auditorium:

Olav NH: *og du bruker noen dager på å forberede deg på de forelesningene... Slik at det er så ulikt, ikke sant, mellom hvordan det balanseres dette her. Du får fire timer for en sånn kjempeforelesning, som du kan slite med i dager for at du må ha powerpoint oppe å gå, du skal finne fine bilder og du skal forsøke å engasjere 300 stykker, mens om du har 10 stykker i en gruppe får du like mye.*

Og; det kan se ut som at en slik tellemåte gjør noe med arbeidsmiljøet og viljen til å stille opp for fellesskapet.

6.4.3 Performativitet og mangel på kollegialt ansvar og solidaritet

Olav NH: *men du vet, ulempen, det er at når noe skal gjøres, når man må ha noen til å sitte i et lite utvalg for å se på et eller annet; ja, da er det med en gang; Hvor mange timer får jeg for det, da?*

Når arbeidet som skal gjøres er timeberegnet detaljert kan det være vanskelig å få folk til å bidra på ting som *ikke* har noen plass i arbeidsplanene. Kollegialt, eller kollektivt ansvar for studieprogrammene er en slik post, denne gir ingen uttelling i arbeidsregnskap eller er meritterende, og mange av studieprogramlederne jeg snakket med delte en bekymring og en frustrasjon over at studieprogramledelse er en ensom oppgave. Det er utfordrende å få fagansatte til å engasjere seg i noe som ligger utenfor sitt eget emne og der arbeidet heller ikke kan synliggjøres eller gir noen uttelling.

Flere av studieprogramlederne trekker frem det manglende engasjementet for studieprogrammet som den mest utfordrende delen av studieprogramlederjobben:

M: *Hva er det du opplever som det mest utfordrende, da?*

Hanne NTR: *mest utfordrende er nok, som sagt; manglende engasjement, både hos kolleger og så skulle jeg nok ønske at instituttleder også engasjerte seg litt for undervisning. Det er noe med den; det er mulig jeg sier for mye, men det har vært litt sånn signaler på at tiden de*

ansatte bruker på undervisning stjeler tid fra å skrive søknader om forskningsmidler, og når det er signalet fra ledelsen så blir det veldig, da blir det veldig tungt å være studieprogramleder.

Tallfesting av arbeid som egentlig ikke lar seg telle kan også bidra til konflikter i kollegiet, og for de av studieprogramlederne som også fordeler arbeidsoppgaver kan det som omtales som transparens også bringe meg seg utfordringer:

Marit TSV: *ja, og så synes jeg i forhold til den timetellingen, det er veldig lett at det kan bli sånn "ugga ugga"- stemning innad i personalet på at; jeg jobber så mye, du har så lite, og det er bestandig den her at "jeg har så mye å gjøre, og det er andre her som ikke har så mye å gjøre." Ja, det har veldig lett for at det blir litt sånn sandkasse-aktige diskusjoner.*

Dersom stresset i ens egen arbeidssituasjon er stort er det kanskje utfordrende å være raus med andre, selv om systemet skal være gjennomslukt og veid på samme måte er det ikke slik at alles arbeidsplaner er åpne tilgjengelige for alle. Som vi så over er det vanskelig eller umulig å få til en hundre prosent rettferdig fordeling av arbeidet. I systemet er det også slik at noe, for eksempel veiledning av master og PhD studenter har høyere status, er mer meritterende og kanskje også krever mindre enn mange forelesninger på lavt nivå. Mangelen på tillitt til hvordan fordelingen foregår i enkelte fagmiljø slår meg likevel, den er kanskje ikke noe godt utgangspunkt for arbeidet med utdanningskvalitet der de kompliserte programstrukturene vi har egentlig forutsetter svært godt samarbeid mellom ulike fagansvarlige.

6.4.4 Performativet; prioriteringer og selvfragmentering

En av studieprogramlederne ved NTNU peker på et paradoks i vitenskapelige ansattes navigering i tidsbruk, synliggjøring i karriereløpet og prioriteringer:

Jan NH: *Hele systemet legger jo opp til en spesialisering, yrkeskarrieren vår skal være en slags pågående spesialisering, og det kan jo gjerne være i ett eller flere felt, det kommer an på. Men da virker det rart at karrierestigen peker én vei, mens undervisningsrammene peker en annen vei, da. At det du må gjøre for å stige eller gå den veien som det er lagt opp til, det*

er å spesialisere deg og bli skikkelig flink i stadig færre ting, da. Dypere og dypere i materien, mens rammene for undervisning er at du skal være bredere og bredere og egentlig skal alle kunne undervise alt, ideelt sett, da. Det er ønskelig at flere skal kunne ta ulike ting, det er ikke så farlig om du er så flink i det du underviser i, det må du klare. ... Ja, det er i hvert fall et paradoks at det er et skille mellom de veiene vi skal gå.

Ved begge universitetene var man i perioden jeg gjennomførte intervjuene veldig opptatt av ”robusthet”, og at undervisning, eller emner, ikke skulle være privateide. Det ble oppfattet som en risiko dersom et emne kun kan undervises av en person, derfor ble det understreket at flere i fagpersonalet må kunne undervise på ulike emner. Det er denne utviklingen Jan peker på. Implikasjonene av dette kan oppleves som kontraproduktiv for den enkeltes karrierevei på veien til professor. Undervisningen kan bli adskilt fra forskningen og bli bredere, mens forskningen blir mer og mer spesialisert. I et system der opprykk og lønn er tett knyttet til forskningen er det ikke så rart at arbeidet med forskningen trekker fokuset dit og vil bli prioritert i den stramme tidsstyringen. Samtidig kan vi se tydelige uttrykk på det Mirowski (2013) omtalte som selvfragmentering; spenningen mellom to sett med rasjonaler som ikke drar i samme retning. De ansatte dras mellom å fremstå som kompetente ansatte, gjennom oppnåelsen av prestasjonsstandarder, som i vång er knyttet til forskningsproduksjon, og sin egen ansvarlighet når det gjelder kvalitet i undervisningen.

Hele systemet virker presset på tid, og alle må prioritere hardt for å skape seg selv som akademisk figur. I en slik presset kontekst kan presset føre til heftige følelsesmessige uttrykk:

Hanne NTR: ... *Folk er ikke så veldig interesserte i å legge inn mye tid i sånt undervisningsutviklingsarbeid. Særlig blant de vitenskapelige er det sånn at folk ikke skjønner rollen sin når de sitter i undervisningsutvalget eller programrådet. Jeg sa i et slikt møte at vi burde ha et bacheloroppgave-emne slik at studentene får skrevet en bacheloroppgave på slutten av bacheloren. Og da ble deltakerne i programrådet rasende; for de har jo så mye å gjøre, og de har så mye undervisning og de holder på å kollapse og et sånt emne hadde vi før og da skrev de rapporter og det var det aldri tid til og bare; et sånn fryktelig sinne. Så man ser ting ut i fra sitt eget behov og ikke ut i fra hva som er programmets beste. Og når man sier at man burde ha flere emner med mappeevaluering for å få studentene til å jobbe mer med emnet i løpet av semesteret så flyr de i taket og sier at det hadde vi før og det kostet for mye ressurser.*

M: *Ja, så tenker jeg, hva er det som skaper de følelsene der?*

Hanne NTR: *Jeg tror at på det instituttet her er det mye frustrasjon, folk er slitne.*

I tidspresset som oppstår kan det se ut som at ansatte gjør stramme prioriteringer, og prioriterer ut i fra sine egne behov og ikke ut i fra hva som er studieprogrammets og studentenes beste. De ansatte tar ansvar for å jobbe raskere, hardere og bedre, men; det kan dessverre se ut som at Ball (2012) sine bekymringer om at problemene med performativitet oppstår når arbeidet som gjøres i stor grad orienteres mot det som mest sannsynlig gir uttelling på målbare resultater og indikatorer absolutt er verdt å lytte til.

6.4.5 Synlighet og usynlighet

Utdanningskvalitet og ledelse av utdanningskvalitet og studieprogram blir fremhevet som viktig i offentlige styringsdokumenter (Se for eksempel St. Meld.16, 2016–2017). Det er verdt å merke seg at til tross for denne vektleggingen gir arbeid med studieprogram og studieprogramledelse ikke uttelling i systemene som synliggjør viktig arbeid. Flere av studieprogramlederne har riktignok fått noen timer i arbeidsregnskapene sine, men det er påfallende hvor få timer som er satt av, selv for de som leder mange program. Frem til 2018 var heller ikke slikt arbeid i noen særlig grad meritterende for lønnplassering eller opprykk, dette ser ut til å ha forandret seg litt de seinere årene og vil muligens også vektlegges ennå mer med den nye forskriften for ansettelse og opprykk som blir gjeldende fra 1. september 2019. Widerberg (2015) viser hvordan mye av arbeidet hun brukte tid på i sin arbeidshverdag rett og slett ikke hadde noen post i arbeidsregnskapet ved institusjonen hun jobbet på. En del vil kanskje opptre mer taktisk og kanskje kynisk enn henne, og tone ned engasjementet i arbeid som ikke gir uttelling? Det manglende kollektive ansvaret studieprogramlederne opplever for arbeid på studieprogramnivået kan kanskje tyde på det? Til tross for at studieprogramnivået blir fremhevet som viktig kan det se ut som dette ikke er synliggjort i arbeidsregnskapene de vitenskapelig ansatte fører. I governmentality studier er man opptatt av hva som er synlig og usynlig i konteksten som undersøkes (Dean 2010). Der det som er synlig forstås som viktigere enn det som ikke er like synliggjort. I et slikt perspektiv er det verdt å merke seg at det både gis minimalt med tid til ledelse av studieprogram, dersom det blir gitt tid i det hele tatt, og at det kun er studieprogramleder som får litt tilmålt tid for arbeid med

utdanning på studieprogramnivået. Dette bidrar kanskje til at det vanskelig å skape et kollektivt engasjement?

Når utdanningssiden i tillegg ikke tillegges særlig betydning i karriereløpene i sektoren, og er mindre synlig i det som teller som meritterende for lønn og faglig status er det kanskje ikke å forvente at enkeltpersonene i systemet ikke ønsker å bruke mer tid enn nødvendig på arbeid med utdanningskvalitet på studieprogramnivået. Det kan være enkelt å laste den enkelte studieprogramleder for ignoranse for det viktige arbeidet, men sett i et styringsperspektiv er dette kanskje heller uttrykk for en systemutfordring i sektoren? Når arbeidsmengden er stor og forventningene høye, men tiden er knapp og det overlates til den enkelte å skape eller synliggjøre sin egen profesjonelle identitet ut i fra de parameterne som blir tillagt vekt og incitamenter kan en ikke i neste omgang laste enkelt-aktører for å navigere strategisk i landskapet.

6.4.6 Performativitet og nullsumspill

Selv om både universiteter, institutter, fakulteter og den enkelte fagperson stadig synliggjør at de produserer mer, oppleves det ikke som det blir flere ressurser tilgjengelige. Flere av studieprogramleiderne undrer seg over at de selv med stor ”produksjon” av både forskning og studenter fortsatt har for få ressurser, det hjelper lite å jobbe på for å få mer:

Gunhild NSV: *altså, vi skjønner det ikke, vi har store problemer med å forstå den budsjettmodellen og hvordan den slår ut for oss, og ingen kan forklare det; vi produserer mer, altså etter at vi begynte å få dårlig økonomi, vi har aldri produsert mer; studiepoeng og doktorgrader og forskning, men vi har mindre penger.*

Høyere utdanning var tidligere for de få privilegerte, men har utviklet seg til et tilbud for massene. I 1988 var det 11 158 registrerte studenter i alle de høyere utdanningsinstitusjonene 30 år etterpå; i 2018 var tallet økt til svimlende 275 665 (DBH- database for statistikk i høyere utdanning). Mellom 2004 og 2018 økte også produksjonen av publikasjonspoeng ved norske universiteter fra litt over 6000 poeng til 23 000 poeng ([DBH- database om statistikk for høyere utdanning](#)).

I en verden der høyere utdanning er tilgjengelig for flere, blir det enda viktigere å *skille* seg ut og tiltrekke seg de *beste* studentene og forskerne. Dette kan føre til det Alvesson (2013) kaller ”Zero-sum-game”, eller nullsumspill; det blir ikke *flere* ressurser, ressursene må bare fordeles på flere, og noen vil fortsatt stå igjen som tapere. Når høyere utdanning har blitt tilgjengelig for mange, og ikke bare elitene, kan den *generelle* verdien av høyere utdanning bli lavere, og det å *synliggjøre* statusen til den enkelte utdanningen og institusjonene blir enda viktigere.

De store universitetene har status på grunn av sin forskningstyngde, tradisjon og størrelse. For å få mest mulig igjen for utdanningen sin vil studentene velge den utdanningen som har høyest status, noe universitetene har på grunn av sin forskningstyngde, størrelse og tradisjon. Høy utdanningskvalitet vil ofte ikke gi utslag på rankinger, faktisk viser det seg at forskning og studentorientering ofte er *negativt* korrelert (Arum og Roksa 2011). De institusjonene som har stort fokus på studier og studiekvalitet har gjerne lav ranking på forskningstyngde.

For et stort forskningsuniversitet vil det dermed kanskje ikke være lønnsomt å bruke store ressurser på god utdanningskvalitet? Omdømme knyttet til høy studiekvalitet viser seg dessverre heller ikke å veie så tungt når studenter velger utdanning:

”Institutional reputation is known, teaching quality mostly is not. The acid test is that when faced by choice between a prestigious university with known indifference to undergraduate teaching, and a lesser institution offering better classroom support, nearly everyone opts for prestige” (Marginson 2006, s.3, hentet fra Alvesson 2013 s. 113).

Hvis vi går tilbake til Gunhild som vi startet med over; hun forteller om at de i hennes studieprogram stadig må kutte ned på kvalitetsfremmende tiltak i undervisningen, og også gå tilbake til tradisjonelle eksamensformer på grunn av ressursituasjonen:

Gunhild NSV: *vi har ikke råd til å betale folk, så vi har gått tilbake til flere vanlige 4 timers skriftlige eksamener enn vi hadde for noen år siden. Vi har hatt hjemmeeksamen med muntlig for eksempel,- nå har det blitt til bare hjemmeeksamen. For da satt vi der, for eksempel på master med 30 masterstudenter som skal levere hjemmeeksamen, og skal ha muntlig eksamen, det tar 30 timer for to personer, ikke sant? Vi kan ikke det mer, og så er det bacheloroppgaven som kommer i tillegg. Ja, så generelt så har vi gått tilbake til færre*

alternative undervisnings- og evalueringsformer og mer tradisjonelle forelesninger og skoleeksamener.

Det er vanskelig for meg å slå fast at denne reduseringen i ressurser og innsats brukt i undervisning kan knyttes direkte til en prioritering av forskning fremfor utdanning fordi denne gir større uttelling på markedsplassen, men jeg synes det er verdt å merke seg disse to utsagnene fra den samme programlederen:

Gunhild NSV: *Tidligere var staben mer stabil, nå har vi enormt mange permisjoner, vikarer, og stipendiatler som er ut og inn, og det var en som hadde tatt doktorgrad hos oss, som er et helt annet sted nå. Det er blitt færre faste og spille på i dag som tar ansvar, det tror jeg trygt en kan si. Og det er flere som har fått slike unge lovende forskere stipender, vet du. Og det er jo veldig bra for instituttet, men det er sentrale folk som plutselig blir borte, ikke sant?*

Forskningsmidler som kommer og går bidrar til ustabilitet i kollegiet. Dette gjør at det er utfordrende å få til stabile team for å planlegge og gjennomføre undervisningen. I tillegg har de færre stipendiatler med arbeidsplikt enn før, noe som også bidrar til færre hender i undervisningsarbeidet:

Gunhild NSV: *vi har hatt mange forsøk med slike mappevurderinger med mappeinnleveringer og sånn, men etter hvert som ressursene har blitt knappere så har vi kommet frem til at det blir alt for arbeidskrevende, vi har ikke hatt ressurser til det. Og så vet du at vi har fått færre stipendiatler med arbeidsplikt, de var fine å bruke til sånt.*

Dersom det å synliggjøre forskning og produksjonen av denne gir større uttelling på markedet både for institusjonene, instituttene og de enkelte ansatte er det enda en fare for at undervisningskvaliteten blir en taper i kampen om den knappe tiden som er til rådighet.

6.4.7 Oppsummering: undervisningsarbeid under press

Vi har sett på implikasjoner av performativitet. Det å produsere mye, og i tillegg synliggjøre produksjonen. Vi så i innledningen av avhandlingen at studieprogramlederrollen er en rolle med av status og lite meritterende. Dette kan se ut til å være litt i endring. Det er kanskje ikke

noe som tyder på at rollen gir høy status, men den gir i alle fall noen få timer i arbeidsregnskap og er muligens i noe høyere grad noe folk vil skrive på arbeidsplanene sine. Likevel, den fortsatt svake statusen til rollen bidrar til at det stadig byttes programledere, noe som igjen medfører at de ikke får satt i gang faglig og pedagogisk endrings- og utviklingsarbeid. Jeg finner også at telling og måling av arbeid og tid bringer med seg noen utfordringer, både i forhold til hva som synliggjøres i arbeidsregnskapet og tillitt eller mistillit til hva andre gjør eller ikke gjør. Arbeidsregnskapene synliggjør hva som teller, og det som ikke står der blir det lagt mindre vekt på. Det kan se ut som det kollegiale ansvaret og arbeidet med studieprogrammene dessverre er lider under dette. I konkurransen om oppmerksomheten virker det som om forskningen stadig går av med seieren. Flere programledere uttrykker at de har måttet redusere innsatsen knyttet til undervisningen fordi teamene knyttet til studieprogrammene rett og slett er for små, eller ustabile, de har ikke tid og ressurser til utdanningskvalitetstiltak de tidligere hadde.

6.5 Makt og motstand

I kapittel 3 diskuterte jeg Foucaults subjectivity-begrep som viser til hvordan individer utvikler sine *selv* i møte med omgivelsene og forventningene fra dem. Diskusjonene rundt begrepet har vært knyttet til hvorvidt Foucault i utgangspunktet så på subjectivity mest som underkastelse eller underordning eller hadde større vekt på at individene er frie til å konstituere seg selv. Jeg viste her til Harrer (2005) sin forståelse der skapelsen av subjektet kan inkludere *både* underkastelse og konstituering. Den opprinnelige betydningen av Foucault sitt ”subjectivity” begrep refererte nettopp til innflytelsen *normalisering* av makt har på individer, som igjen produserer eller fabrikkerer sine egne subjekter eller selv.

Som nevnt tidligere mener flere at nyliberalismen virker å få sitt gjennomslag nettopp gjennom subjektivisering og at dette er forklaringen på de uunngåelige implikasjonene den politiske styringen har på akademisk arbeid og hverdagspraksis i høyere utdanning (Se for eksempel Davies og Petersen, 2005). Dette kan også bidra til å forklare den svake eller manglende motstanden; makten virker på en måte som gjør at den enkelte av oss driver selvstyring helt i tråd med den nyliberalistiske diskursen og dens verdier og prinsipper.

Flere viser at det uttrykkes lite og svak motstand mot den nyliberalistiske diskursen i høyere utdanning:

How do academics get caught up, emotionally and in terms of their subjectivities, in neoliberal discourse? How is it, given that neoliberal discourse so easily can be constituted as monstrous and absurd (for example valuing intellectual work in dollar terms), that academics appear to have engaged in relatively little systematic or widespread resistance and critique as a way of life? (Davies and Petersen 2005, s. 34)

I den første delen vil jeg diskutere om dette stemmer, er det så lite motstand hos studieprogramlederne ved de to institusjonene? Det jeg finner i mine intervju samtaler med studieprogramlederne er derimot at det uttrykkes motstand, men på samme tid uttrykkes det også resignasjon og i noen tilfeller ignoranse. I analysen så langt mener jeg også at jeg har vist hvordan nyliberalistiske ideer naturlig glir inn i hverdagspråk, praksiser og rasjonaler, jeg kommer tilbake til dette på slutten av denne delen. Jeg vil først se på noen tilfeller der motstanden har blitt uttrykt eller levd ut, studieprogramledernes oppfatning av hvordan de har blitt møtt og hvordan dette har bidratt til deres subjektivering som studieprogramledere.

Først, hva kan vi forstå som motstand mot nyliberalistiske ideer i materialet? Jeg har valgt å se etter hvilke tankemåter eller verdier studieprogramlederne utfordres av, eller hvor det blir kollisjoner mellom det nyliberalistiske tankegodset vist i forrige kapittel.

Først skal vi se på situasjoner der studieprogramlederne på en eller annen måte uttrykt motstanden sin til denne konflikten eller misnøyen offentlig eller til sine ledere.

6.5.1 Konflikt mellom studieprogramledernes verdier og NPM ideer

Olav er en svært anerkjent og avholdt professor som har studieprogramlederansvar for bachelor- og masterprogrammet i sitt fagområde ved NTNU. Da han fikk ansvar for programmene leste han gjennom mandatet for studieprogramleder og studieprogramråd og satte i gang flere prosesser:

Olav NH: *så startet jeg våren 2014 med å ta dette litt alvorlig (...). Jeg tror vi hadde seks programrådsmøter, jeg. Vi begynte å bruke dette ordentlig, laget ordentlige dokumenter, og*

startet med lærermøter og gikk gjennom programporteføljen på påbygningen på bachelor, lot alle få komme med innspill på hva slags emner vi burde ha, og kunne ha, og hva vi kunne bytte ut, og hadde lærermøter på det. Alle lærere var involvert, vi var 25 stykker, eller noe sånt. Det er ganske stort, men jeg var så lei av at noen skulle tuske til seg emner, bare få emner fordi de kjente noen, så jeg prøvde å gjøre det til en veldig åpen prosess. Så jeg fikk jo en del innspill og vi håndterte de, og kom ut med noen forslag, på vårparten til instituttledelsen; 3-4 sånne ganske formulerte forslag. Du kan få alle disse papirene hvis du vil. Så gikk vi inn i den store tausheten...

Instituttlederen sitter i gangen like bortenfor Olav. Men forslaget fra gruppen blir ikke kommentert. Etter litt kommunikasjon frem og tilbake om betaling av timer til en ekstern representant i studieprogramrådet får studieprogramlederen beskjed fra instituttledelsen:

Olav NH: *Jeg får klar beskjed om at vi gjorde for mye, det var de som bestemte her og dette skulle vi ikke gjøre. Så på høstsemesteret, da: Jeg hadde egentlig lovet de ansatte at vi skulle gjøre det samme på masternivået, altså gå gjennom alle masteremnene. Jeg kansellerte jo alt det, da.*

M: *Så arbeidet dere hadde gjort ble oversett på en måte?*

Olav NH: *Ja, det var som de ikke hadde lest det i det hele tatt.*

Litt seinere fikk jeg beskjed om at undervisningsleder (nestleder utdanning på instituttet) neste vår, altså inneværende semester, skulle starte en prosess med 2000-ernene på nytt, da. Det var som de ikke hadde lest det vi hadde jobbet med i det hele tatt. Jeg skal ikke unnskyldes at jeg ble litt sur... (Latter)

Olav setter i gang en kollegial prosess, der han inviterer alle faglærerne i utviklingen av studieprogrammet. Innspillet fra gruppa blir oversett av ledelsen, og han som studieprogramleder får beskjed om at han gjør for mye. Ledelsen ved instituttet setter på egen hånd i gang en ny prosess uten å ta i betraktning innspillene som Olav og faglærerne har levert. I en analyse av denne fortellingen kan Bernsteins (1996) begreper knyttet til pedagogiske identiteter kanskje hjelpe oss: Det kan se ut som denne programlederen preges av en retrospektiv pedagogisk identitet (Bernstein 1996), der beslutninger i høyere utdanning fattes *kollegialt*, og der en har fokus på *innholdet* i utdanningene, og ikke de økonomiske verdiutvekslingene, mens ledelsen i høyere utdanning opererer etter en mer de-sentrert markedsrettet (de-centred market, D.C.M) beslutningsprosess. Ledelsessystemet innenfor

slike kontekster er eksplisitt hierarkiske med *tilsatte*, ikke valgte ledere som distribuerer ressurser til lokale enheter ut i fra deres effektivitet, eller produksjon og deres accountability prosedyrer. Ledelsen avdekker ideelt effektiviteten til de lokale enhetene og gruppene ut i fra hvordan de tilfredsstillter og skaper lokale markeder. Overføringen her handler om å skape en identitet med et produkt som har en utvekslingsverdi i markedet. Fokuset er på det *eksterne* fremfor det interne. Kunnskap er penger, og som penger skal kunnskapen flyte der behovet kommer fra. Det bør ikke være noen hindringer på veien:

Personal commitment and particular dedication of staff and students are regarded as resistances, as oppositions to the free circulation of knowledge. And so personal commitments, inner dedications, not only are not encouraged, but also are regarded as equivalent to monopolies in the market, and like such monopolies should be dissolved. The D.C.M. position constructs an outwardly responsive identity rather than one driven by inner dedication. Contract replaces covenant. (Bernstein 1996 s. 69).

En kan tenke seg at et slikt personlig faglig engasjement fra såpass mange av de ansatte som vi så i eksempelet over *utfordrer* ledelsens kontroll over kunnskapen og instituttets pedagogiske identitet. Ved å sette i gang slike kollegiale prosesser der alle faglærerne er involvert utfordres også ideene om at universitetet lar seg styre som en bedrift i næringsliv eller industri med en linjestyrt ledelse med et styre på toppen. Vi husker fra kapittel 2 at NTNU har *tilsatt* rektor som styringsmodell, noe som også innebærer at alle råd og utvalg foruten styret ved institusjonen kun er *rådgivende*.

I dette tilfellet ble den eksisterende administrative støtten i studieprogramrådet byttet ut med kontorsjefen ved instituttet, noe som kan anses som et forsøk på å koble den formelle ledelseslinjen inn i programmet. Så ble det også satt ned en gruppe som skal se på emnene på nytt, uten å se det i sammenheng med jobben studieprogramrådet allerede har gjort:

Olav NH: *Jeg prøvde. Men det gikk ikke. Så da gikk vi over i kontrollmodus, det vil si at vi la oss på et, vi vurderte emneevalueringene og rapportene. Så skrev jeg da, som jeg skal gjøre da, i min egen kvalitetsrapport, om tilstanden. Og den var nok litt krass, der jeg påpekte en del ting, da, som de måtte gjøre noe med. Så ble jeg innkalt i vår, eller nå tidlig i januar, ble jeg innkalt til et møte med ledelsen, da de da hadde lest dette her, og hadde vel da kommet fram til at de burde skifte programrådsleder.*

Han trosser imidlertid dette skiftet av programleder, argumenterer for at det er såpass sterke uenigheter om programmet ved instituttet og mener de i så fall må finne en sterk og tung fagperson til å erstatte han. Noe som vanskelig lar seg gjøre. I stedet blir det inngått enighet om at han som programleder heretter *ikke* skal sette i gang utviklingsjobber, men kun sikre og kontrollere at det ikke er for store kvalitetsavvik. Hvis vi går tilbake til Bernstein; det inngås en avtale, eller kontrakt, der engasjementet begrenses (Contract replaces covenant). Da jeg i 2018 igjen tok kontakt med Olav kunne han fortelle at han ikke lengre var studieprogramleder, og at begrunnelsene for det var:

Kom ikke overens med ledelsen. Ble undergravet og fratatt handlingsrom (Olav NH)

Dette kan tjene som en illustrasjon på at når det oppstår konflikt mellom den tradisjonelle akademiske kollegiale modellen og den mer nyliberalistiske linjestyrte styremodellen ser det ut som den siste har et klart overtak. Det er bortkastede krefter å stritte i mot, innspill som dette kan bli usynliggjort og oversett. Det kan også se ut som at motstand, eller andre måter å opptre på kan føre til at du ikke er ønsket i slike posisjoner og blir erstattet med andre.

6.5.2 Motstand mot accountability-kultur

Jan, som også er programleder ved NTNU, så seg lei av at studieprogramlederrollen ved hans fakultet kun ble brukt som en rapporteringsinstans for fakultetet:

Jan NH: *Altså de tre semestrene her har jeg oppfattet at vi er mer et rapporteringsverktøy for å få unnagjort en ønsket rapportering, vi er på en måte kun måten man får tilfredsstilt noen krav om rapportering.*

Han var ubekvem med å kun å bli brukt som et rapporteringsverktøy, han mener dette er misbruk av tid som burde brukes til faglige diskusjoner og utvikling av programmet og til tross for all tiden som brukes opplever han at det ikke finnes noen reell medvirkning i rapporteringsarbeidet som legges ned:

Jan NH: *Det brukes veldig mye ressurser på det jeg mener er en sånn skinnmedbestemmelse, som man like gjerne kunne latt være å ha.*

I den siste rapporten studieprogrammet ble bedt om å levere skrev han at de ikke kom til å svare på tilsvarende henvendelser neste semester fordi de skulle jobbe med faglig utvikling av programmet:

Jan NH: *Jeg vet ikke om de har... Altså jeg kan jo si det, så kan jo de si; flott at du mener det, de er mine overordnede, så de trenger jo ikke å høre på det...*

Her kan en lese en viss resignasjon, han har tatt innover seg linjestyringen. Han uttrykker at han forstår at slike ytringer fra hans side er nytteløse. Den samme studieprogramlederen skriver også en e-post til dekanen:

Jan NH: *Jeg skrev ved en av de rapportene at nå ber dere om det samme en gang til. Hvorfor gjør dere det? Og det var mer en sånn markering, da. Og det kom et langt og høflig svar.*

Han har også bedt om å få gå av som studieprogramleder ved to anledninger, men fått beskjed om at han er oppnevnt som studieprogramleder i denne instituttleder-perioden, som er på fire år, at det er ikke mulig å trekke seg. Også denne programlederen var jeg i kontakt med i 2018, og dette er svaret på spørsmålet om han fortsatt var programleder:

Jan NH: *Nei, jeg fikk fritak fra vervet etter ca. to år av det som skulle være en fireårsperiode. Det var mitt tredje forsøk på å bli fritatt fra vervet, og etter et lederbytte ved instituttet fikk jeg det innvilget.*

Han forklarer hvorfor han så sterkt ønsket seg bort fra vervet:

Jan NH: *Jeg opplevde vervet som særdeles meningsløst. Grunnen var at jeg opplevde at vi i virkeligheten misbrakte kollegers tid med det for øye å svare på fakultets mange rapporteringsønsker. Arbeidet gikk sin gang uten at vi hadde noen reell påvirkningsmulighet noe sted, verken blant oss som deltok og våre respektive seksjoner eller oppover dit vi rapporterte. Fakultets bestillinger var et kontinuerlig hinder for arbeidet i rådet.*

Enda en litt kritisk røst som opplever at hans innspill *ikke* blir lyttet til. Her kan vi ikke på samme måte som i det første eksemplet si at innspillene blir direkte oversett. Han blir møtt med høflige svar, men likevel: innspillene får ingen *konsekvenser* i form av endring eller andre måter å tenke eller gjøre ting på og det å uttrykke motstand oppleves nytteløst. Vi ser også her at innspillene ikke blir tatt til følge, og at det å bli i rollen som resignert studieprogramleder i lengden blir vanskelig. Igjen er dette et eksempel på at uttrykt motstand vanskelig lar seg kombinere med studieprogramlederrollen. Motstanden får ingen konsekvenser i endringer av systemet.

I begge disse to fortellingene uttrykker studieprogramlederne stor frustrasjon og opplever at deres argumenter ikke blir lyttet til og heller ikke fører til noen endring. I begge tilfellene blir de fjernet fra rollen som studieprogramleder etter gjentatte uttrykk for motstand. I materialet er det også noen eksempler på at det uttrykkes motstand, men der den *ikke* ender i brudd eller med et skifte av studieprogramleder.

6.5.3 Motstand og språk

Hva er det som gjør at noe motstand *blir* lyttet til og andre ikke? La oss først se litt på to fortellinger der motstand blir lyttet til i litt ulik grad, før jeg kommer tilbake til ulikhetene i argumentasjonen til disse programlederne:

Blant de kvinnelige studieprogramlederne ved NTNU er en professor, Siv, som leder seks program ved sitt institutt. Siv har også tydelig uttrykt motstand, spesielt knyttet til den *rådgivende* funksjonen studieprogramlederrollen har. Hun opplevde at rådene hun som studieprogramrådsleder kom med *ikke* ble lyttet til:

Siv NH: *Da jeg følte at handlingsrommet ble for trangt da gadd jeg ikke mer, da trakk jeg meg. Jeg gikk av som studieprogramrådsleder, og det var jo fordi jeg fikk for trangt handlingsrom.*

Utfordringen for instituttet var at dette er en fagperson som har høy kompetanse på og lang erfaring med studieplanutvikling og ledelse. Så hun ble bedt veldig pent om å ta vervet tilbake:

Siv NH: *Og den eneste grunnen til at jeg gikk inn igjen var jo at de ba meg veldig, veldig pent om å gå tilbake, da.*

Hun erfarer at bordet fanger fordi hun har skaffet seg en kompetanse på området, og har blitt den "go-to" personen som alle bruker som oppslagsverk på akkurat dette feltet, og at det dermed blir vanskelig for andre å ta over, fallhøyden blir for stor.

Et av hovedpoengene hennes i samtalen vår er at det er et problem å bruke så mye tid og ressurser på arbeid som kun er *rådgivende*. Hun mener det er bortkastet tid at flere studieprogramledere ved instituttet med de tilhørende studieprogramrådene bruker svært mye tid på å forsøke å bidra til utdanningskvaliteten når rådene de kommer med så sjelden blir tatt til følge. I argumentasjonen sin har hun regnet på hvor mange timer i året som brukes til studieprogramledelse ved hennes institutt og funnet ut at dette samlet utgjør cirka én undervisningsstilling i året:

Siv NH: *det her er misbruk av tiden min og veldig mange andre, og når det er så veldig knappe ressurser på fakultetet og det "fryses" i stillinger; hvis vi kan spare inn fem studieprogramråd, og heller ha representanter inn i ett felles råd, så handler det om at vi har spart inn undervisningsdelen til én stilling i året, ikke sant?*

Til tross for hennes uttalte motstand mot at en så viktig funksjon er rådgivende og hennes tydelige budskap om at det oppleves som en utfordring at studieprogramledelsen havner mellom stoler i den ellers linjestyrte virksomheten og et stadig mas fra henne om at emner som er slått sammen må deles opp igjen, er hun likevel fortsatt *ønsket* i rollen som studieprogramleder både av fakultetet og instituttet.

I andre tilfeller har deltakerne delt historier der de har måttet argumentere mot beslutninger tatt av overordnede, gjerne i administrasjonen, der beslutningene kun begrunnes med effektivisering og økonomisk innstramming, men uten noen faglige årsaker. En slik fortelling er for eksempel fra Universitetet i Tromsø, der Ivar fikk beskjed om å avslutte ordningen med studentassistenter fordi den var for kostbar. Dette studieprogrammet bruker aktivt studenter fra høyere årstrinn i undervisningen, for eksempel til hjelp på øvinger.

Ivar TTR: *det var tidligere en periode jeg fikk en sterk oppfordring fra dekanen om å slutte å bruke studenter i undervisningen. Det var en halv million i året vi brukte den gangen og det var en plass det gikk an å kutte. Og det har vi motsatt oss, fordi det er en så viktig del av læringsmiljøet. Både for gamle studenter og for de nye.*

Det er interessant å se at i tilbakespillet fra studieprogrammet til fakultetet ble ikke den *pedagogiske* begrunnelsen med at dette var positivt for læringsmiljøet brukt som hovedargumentasjon, eller som den viktigste grunnen til å opprettholde ordningen:

Ivar TTR: *Og det er jo slik at da vi kastet det tilbake, det forsøket fra fakultetet, så var jo kontorsjefen behjelpelig; han regnet det jo ut for oss, hvor mange studenter må du flytte fra stryk til bestått for å få dekket de utgiftene, og det er ufattelig få...*

Kontorsjef: *Nei, det er ikke mer enn fire*

De satte opp regnestykker der de viste at bruken av studenter i undervisningen faktisk var *økonomisk* lønnsom. Denne argumentasjonen vant frem, neste år ble alle fagmiljøene ved fakultetet oppfordret til å bruke studentassistenter som undervisningsstøtte, og det ble satt av en pott i budsjettet til slik støtte.

Vi har sett på fire ulike former for motstand, som blir møtt på forskjellige måter. I materialet mitt ser jeg en tendens til at det er større muligheter for å bli hørt og tatt på alvor om argumentasjonen bygger på nyliberalistisk rasjonalitet basert på økonomi og effektivitet, det ser ut til at det alltid er en fordel om man kan underbygge argumentasjonen med tall og regnestykker. Det er lurt å snakke ”språket”:

Reed (2002) hevder at det i den nyliberalistiske konteksten har foregått en organisatorisk og kulturell *re-engineering* drevet gjennom konstruksjon og spredning av et nytt sett av symboler og verdier og et *new lexicon of terminology* (Reed 2002, s. 168). Vitenskapelig og ledende ansatte forventes å internalisere og akseptere dette nye verdisystemet og språket som en indikasjon på deres rekonstruerte faglige og organisatoriske identitet (Reed 2002). Vi kan lese disse historiene som eksempler på at de som synliggjør at de *har* rekonstruert denne faglige og organisatoriske identiteten både er mer ønsket i slike posisjoner og også har lettere for å bli hørt. Jeg ser at informanter som Siv og Ivar ovenfor, kommuniserer på en måte som er hensiktsmessig innenfor den nyliberalistiske konteksten.

Reed hevder det kan være en fare for at disse nye formene for ekspertkunnskap knyttet til marked, kvalitet, utvikling og endring kan bidra til at det ikke lenger er nok å definere seg selv som profesjonelle gjennom tradisjonelle faglige akademiske roller og identiteter. De vitenskapelig ansatte må nå også forholde seg til og jobbe med de verktøyene og tilnærmingene som arbeidsoppgavene deres krever, *samtidig* som de må internalisere og ta inn over seg de *nye* verdiene og språket som deres nåværende arbeidsomgivelser og relasjoner omfatter og forventer. Som i andre tilnærminger utvikles det gjerne et eget ”språk” som brukes av de som er innenfor. Green (2011) benevner dette aktuelle språket som ”managerialese”.

Spørsmålet som er nærliggende er om endringen i språket reflekterer endringer i *virkeligheten* eller om det er *språket* som endrer seg og ikke virkeligheten? Deem og Brehony (2007) hevder det finnes en tredje mulighet, nemlig at *språk* i varierende grad også bidrar til å konstruere *virkeligheten*. På denne måten kan en argumentere for at påvirkningen og implikasjonene fra managerialisme på utdanningssiden har vært mye mer omfattende enn å kun være en endring i språket som brukes for å beskrive og diskutere ledelse innenfor utdanning: *The creation of new layers of management and the introduction of performance management, league tables and targets, for example, are not simply discursive* (Deem og Brehony 2007, s. 223). Dette nye språket bidrar også til å *forme* identitetene, rollene og synet på ulike aktører i organisasjonen. De aktørene som behersker og har vilje til å bruke språket vil bli vurdert på en annen måte enn de som ikke kan, eller ønsker, å bruke det:

Not to be able to speak management leaves one marginal, disenfranchised or rendered speechless- using words no longer recognized (Deem og Behony 2002, s. 227).

Det å kunne språket som teller er en nødvendighet for å bli lyttet til og få påvirkningskraft. I de siste to eksemplene illustreres det hvordan studieprogramledere med ”riktige” argumenter og språk blir tatt på alvor. I tilfellet beskrevet ovenfor, der motstanden fra programleder handlet om å få bruke studenter i undervisningen lyktes de også med å opprettholde det de anså som en viktig pedagogisk bærebjelke i sitt studieprogram. I samtalen med meg uttrykte de tydelig at de brukte denne økonomiske argumentasjonen helt bevisst, det skinte gjennom at de egentlig var mest opptatt av de pedagogiske argumentene, men at de ikke trodde disse

argumentene ville bli tillagt like stor vekt. Kunnskapen deres om det nye språket brukes strategisk og taktisk for å bevare det de anser som kvalitetsfremmende tiltak.

Jan, Olav, Siv og Ivar har uttrykt motstanden sin tydelig; men som vi så fra Ball (2013) i kapittel tre, kan også motstand uttrykkes mer implisitt; for eksempel gjennom å være ansvarlig gjennom å være uansvarlig, altså å la være å gjøre det som forventes fordi dette ikke anses som faglig eller moralsk forsvarlig.

6.5.4 Resignasjon og ignoranse som motstandsstrategi

I samtalene med studieprogramlederne finnes en del eksempler på dette, men da kanskje ikke fordi studieprogramlederne ikke mener noe er forsvarlig, men fordi de ikke mener det har noe for seg, eller at de har for lite tid til å ivareta alle forventningene. Dette ser jeg mer på som en slags stille protest, eller ignoranse.

La oss se kort på Benedict fra UiT; dette er en studieprogramleder som også er instituttleder. Han leder et studieprogram med få studenter, men med svært mange studieretninger og emner.

Benedict TH: *Det er klart at fakultetsledelsen de ønsker seg jo en mer, at programstyrenivået utvikles til noe mer enn det i hvert fall er her i dag, og det bør det jo bli, det er utvilsomt at det bør bli det. Det bør være sånn, men problemstillingen går jo på at jeg er ikke, noe av grunnen til at jeg rett og slett ikke har tatt fatt i det er at det er svært, altså som instituttleder her har du svært mange oppgaver, og det der er en sånn titanisk greie, ikke sant? ok, det får være grenser.*

Studieprogrammet han er ansvarlig for inneholder svært mange studieretninger, men studieprogramrådet som styrer det består kun av tre vitenskapelig ansatte, en administrativt ansatt og to studentrepresentanter. Disse personene til sammen er langt unna å dekke alle studieretningene og fagretningene som programmet består av:

Benedict TH: *Det du i hvert fall kan si er at rådet ikke er representativt for det tilbudet vi har, og dermed så er det er nivå av organisering her som rett og slett er hinsides dysfunksjonelt, fordi det er, vi har ikke hatt ett eneste møte siden jeg kom hit i hvert fall*

Benedict har vært ansatt i ett og et halvt år, og det er helt klart en av oppgavene til studieprogramleder å sørge for at studieprogramrådet møtes. På tidspunktet vi snakket sammen var det heller ikke oppnevnt studentrepresentanter til programrådet. Selv om Benedict er klar over at dette er en del av hans ansvar og at de over han forventer en mer aktiv studieprogramledelse har han ikke prioritert dette arbeidet i sin hverdag. Slik jeg oppfatter det er det ikke gjort på grunn av latskap, men rett og slett fordi han ikke ser at hans innsats vil bidra til noen endringer. Han opplever at programmet han leder har svært store utfordringer, på spørsmål om styrker og svakheter med studieprogrammet svarer han at han ikke ser *noen* styrker ved det. Han har klare tanker om at det både faglig og strukturelt må gjøres svært store endringer i programmet, endringer han selv ikke ser for seg at det er noen som helst mulighet for at han kan få gjennom i den perioden han skal sitte som instituttleder og programleder. Da er det mer hensiktsmessig å sitte stille i båten:

Benedict TH: *Så lenge det går rundt får det være greit, liksom*

Selv om han vet at forventningene er store tar han ikke det ansvaret som forventes fordi han opplever utfordringene som større enn det han kan løse. I starten av intervjuet nevner han også at det er fint at materialet i prosjektet vil anonymiseres, for det er mulig hans ignoranse knyttet til rollen ikke tar seg særlig godt ut.

Det finnes en del slike fortellinger i materialet, der studieprogramlederne kanskje ikke uttrykker en tydelig motstand, men mer begrenser *innsatsen* sin. Det være seg både med kvalitetsutviklingsarbeid, men i størst grad kanskje i kvalitetssikringsansvaret i rollen. De legger litt mindre, eller akkurat den innsatsen som er påkrevd inn i arbeidet. Flere yter også en slags motstand ved at de ikke setter seg inn i krav, regler, retningslinjer og forventninger som er knyttet til ledelsen av studieprogram. Med veldig mange krav og føringer kan dette lett fortone seg legitimt. Det som er synd er at ved å *ikke* sette seg inn i retningslinjer og formaliteter i styring av utdanning overlater de også tolkningen av slike rammebetingelser til andre, gjerne ledere eller administrativt ansatte med andre kompetanser og rasjonaler, og handlingsrommet deres blir dermed enda mindre enn det hadde trengt å være.

Johan TH: *Du kan si at i studiesaker så er jo i utgangspunktet instituttet sin overordnede studieavdelingen på fakultetet, det er studiesjefen og en sånn studiekonsulent og muligens at det er et par som jobber inn mot slike saker, det er jo de som har et sånt ansvar for alle fakultets programmer og emner. (...) De har vært veldig viktig, for eksempel i forbindelse med det NOKUT tilsynet vi har hatt, da har de koordinert det, og det har vært veldig nyttig. Også fordi de skjemaene til Nokut var ubegripelig for mennesket, så noen måtte tolke dem.*

I kapittel tre så vi at Biesta (2012) var bekymret for hvordan relasjonene i utdanningsystemer blir påvirket av den nyliberalistiske diskursen. Han snakket om relasjoner både mellom ulike aktører og institusjoner, men også mellom aktørene og fag. Han var bekymret for at kravene om rapportering og formaliteter kan bidra til at underviserne opplever *avstand* til den faglige virksomheten undervisning faktisk er. Jeg mener disse fortellingene illustrerer at undervisningen i høyere utdanning nettopp kan se ut til å ha fjernet seg fra fag, læring og møter mellom mennesker og beveget seg mer mot administrative rutiner, retningslinjer og krav om objektiv rapportering. Underviserne virker å være usikre på sine egne vurderinger og praksis og opplever usikkerhet og avstand til den virksomheten de bedriver. Jeg mener dette bidrar til å innsnevre handlingsrommet underviserne og studieprogramlederne har; de opplever ikke lengre at de "eier" virksomheten de bedriver. Når de heller ikke setter seg inn i de aktuelle retningslinjene, reglene og forskriftene er det ikke lengre de som sitter med makten, den beveger seg vekk fra underviserne og mot administrative aktører og ledelse på nivåene over dem. Dersom de er usikre på reglene, bidrar det også til at de ikke setter i gang endringer de faglig ville anbefalt. Et siste eksempel som kan illustrere dette. Sven ved UiT mener de med hell kunne hatt flere av de 180 studiepoengene innenfor det aktuelle fagområdet i studieprogrammet, men har ikke gjort noe med det:

M: *men opp til 130 studiepoeng kan de ha, så hvis dere hadde funnet ut at dere ville gjort alt likt de første to årene?*

Sven TS: *Å, nei... Det vet jeg ikke hvor, om vi bare kan bestemme det, det har vel med fakultetet å gjøre også vil jeg tro, jeg er ikke sikker på det...*

I stedet for å undersøke det sitter han stille i båten og lar studieprogrammet være slik det er uten å ta initiativ til endringer.

6.5.6 Makt og kjønn

Av de 16 studieprogramlederne som datamaterialet omfatter er menn i et soleklart flertall. Kun én av studieprogramlederne fra materialet i Tromsø er kvinne og tre av de ved NTNU. I arbeidet med teorien gjorde jeg meg noen tanker om nyliberalisme, makt og kjønn. Er det slik at de sentrale verdiene i den nyliberalistiske diskursen og styringen er maskulint orientert?

Denne styringen verdsetter kanskje egenskaper og verdier som er mer maskuline; det å fremstille seg selv som produktiv og synliggjøre egen virksomhet og velge arbeidsoppgaver som gir uttelling i arbeidsregnskap og merittering er kanskje tradisjonelt forbundet med menn og mannlighet? Kvinner har historisk lange tradisjoner med å ta seg av usynlig arbeid i hjem og familie, oppgaver som typisk hverken har gir uttelling eller status. Tradisjonelle kvinneyrker har kanskje mer fokus på omsorg enn på produksjon? Med denne bakgrunnen var det litt overraskende for meg at såpass få kvinner har denne rollen ved institusjonene. Det er jo en rolle som ikke gir særlig uttelling, som ikke er meritterende og som i liten grad er synliggjort.

Da jeg startet datainnsamlingen fantes det ingen informasjon om hvem som var studieprogramleder i de enkelte programmene på institusjonenes nettsider. Som jeg har beskrevet i metodekapittelet var det mye arbeid, mange e-poster og telefoner som måtte til for å finne ut hvem som var programledere i de ulike fagene. Dette er en av grunnene til at jeg mener det er, eller i alle fall ikke var en rolle som fremheves og synliggjøres. I samtalene med studieprogramlederne ble dessverre ikke kjønn noe stort tema, i ettertid ser jeg at dette i større grad burde være et tema til diskusjon. Men; den eneste kvinnelige studieprogramlederen jeg snakket med i Tromsø kom likevel inn på det i et spørsmål knyttet til om hun opplevde å få gjennomslag for sine innspill og måter å gjøre ting på:

Marit TSV: *Ja, det er nok sånn både og... Det som jeg kanskje opplever vanskeligst å få gehør for det er jo en del slike faglige argumenter og kanskje spesielt i det ene faget. Der har vi forsøkt å gjøre et stort utviklingsarbeid også i forhold til en del etter- og videreutdanningsemner og slikt. Og i den ledergruppa så er dette kanskje en ny tenkning, folk har ikke vært vant til å tenke i de banene der slik det fremstår for meg. Og så... vi er tre damer som er studieledere, og vi bruker innimellom og litt sånn på fleip, men litt på alvor også, og kalle resten av gjengen for "gutteklubben grei". Og det er nok sånn også at du må*

snakke litt høyere og forttere og argumentere enda litt raskere når du er dame, og det er litt sånn standard som det har vært synes jeg når du er kvinnelig leder, du skal ha enda bedre argumenter for å få gjennomslag. Og det synes jeg at jeg opplever her også.

I mange av intervjuene kommer det frem at i en sterkere linjestyring faller studieprogrammene og studieprogramledelsen midt mellom flere stoler og bidrar til at styringslinjene blir litt uklare, det kunne være interessant å utforske om dette i større grad finner sted der programlederen er en kvinne. Som i dette eksempelet:

Marit TSV: *Vi opplever at vi har studenter og ansatte som går til instituttleder og får ja fra dem, og det er en sånn greie som er en kjempeutfordring, og så kan instituttleder oppleve at ansatte går direkte til rektor. Så du har jo det hele tiden at du kan oppleve å bli helt totalt overstyrt i forhold til det du først har sagt. Jeg prøver å si fra, men så i noen tilfeller så velger jeg faktisk helt bevisst og bare la være, for da tenker jeg at det her er det ingen vits i å bruke energi på.*

Linjene er uklare og det er litt usikkert hvor beslutningene tas, dersom noen er misfornøyd med en beslutning kan linjen brukes og siden studieprogramlederen ikke formelt utgjør en del av linjen står de i fare for å bli tilsidesatt. Jeg har dessverre ikke data i mitt materiale som kan si noe om dette gjelder oftere for kvinnelige enn mannlige programledere, det virker å være et problem uavhengig av kjønn. Det gjelder også den siste setningen i sitatet; det her er det ingen vits i å bruke energi på. Dette er en innstilling jeg har hørt uttrykt på mange ulike måter gjennom arbeidet. En veier nøye hva en bruker energi på; det man opplever å ikke ha muligheter til å påvirke eller ha innflytelse på legger men ikke tid, arbeid og følelser i. Det kan virke som en slags kollektiv resignasjon preger mange av studieprogramlederne; dette gjelder både i møte med retningslinjer, føringer, budsjetter, innsparinger, kvalitetssikringssystemer og strategidokumenter.

6.5.7 Ulike former for motstand; Underordning eller selvkonstituering?

I denne siste delen av analysen har jeg vært opptatt av hvordan motstand blir møtt og hvordan makt kan fungere i konteksten vi har beveget oss innenfor. Vi har sett eksempler på hvordan motstand blir uttrykt og hvordan den blir møtt. For det første kan det se ut som det er viktig å

beherske *språket* i konteksten. En studieprogramleder (og sikkert også andre aktører) blir lyttet mer til om han eller hun bruker tankemåter, logikker og språk som er knyttet til den nyliberale diskursen. Flere av studieprogramlederne i denne studien behersker og bruker rasjonaler og språket fra diskursen, noen uttrykker imidlertid litt ironisk distanse til strategien. De som derimot ikke aksepterer dette språket og rasjonalene, og opprettholder en tradisjonell akademisk argumentasjon ser ut til å bli oversett eller fjernet fra ansvar. Vi har også sett at en kan vise motstand gjennom å ikke gjøre så mye av, eller alt det man er forventet å gjøre. Dette siste; resignasjon som motstandsstrategi har jeg svært mange eksempler på i materialet. Folk gjør så godt de kan, men ikke mer. Det å sette seg inn i alle regler, retningslinjer og føringer oppleves uoverkommelig. Den beste løsningen oppleves som å sitte stille i båten og ikke sette i gang for mye endringer. Det er lett å kjenne igjen de fire motstandsstrategiene fra Ese (2019) i materialet. I mitt materiale ser jeg tre at studieprogramlederne i hovedsak anvender tre karakteristiske måter å håndtere den nyliberalistiske konteksten på; Den *strategiske* som preges av bruk av språk og rasjonaler fra diskursen til å oppnå det de vil ha gjennom, den som preges av den tradisjonelle akademiske kollegiale styringsdiskursen og ikke blir lyttet til, disse fremstår som *frustrerte* i intervjuene, til slutt er det den *resignerte*, som sitter stille i båten ikke setter seg inn i retningslinjer og føringer og forsøker å komme seg bort fra ansvaret.

Gjennom hele analysen har jeg ønsket å synliggjøre hvordan styringen i den nyliberalistiske diskursen virker; både utenfor oss gjennom lover, føringer og ulike styringsverktøy, men også ”inne i oss” (Ball, 2014); gjennom måten vi tenker, handler, føler, praktiserer og gjennom språket vi bruker. Vi har sett at motstand uttrykkes på ulike måter av studieprogramlederne, til tross for dette får motstanden ofte ikke noen konsekvenser i form av endringer eller andre måter å gjøre ting på. Noen unntak har vi sett når motstanden uttrykkes i en form og i et språk og rasjonaler som gjelder innenfor diskursen. Økonomiske argumenter og argumenter som kan knyttes til institusjonens effektivitet, omdømme eller popularitet ser i større grad ut til å få gehør enn argumentasjon knyttet til faglige, akademiske og pedagogiske behov. De studieprogramlederne som behersker språket og rasjonaliteten kan få gjennomslag gjennom å bruke det, selv om det de vil oppnå egentlig er knyttet til faglige og pedagogiske argumenter. Studieprogramlederne som ikke vil eller kan språket, men uttrykker motstand uttrykker i mitt materiale stor frustrasjon, de får ikke gjennomslag for sin motstand og vi har sett flere eksempler på at disse etter en stund blir fjernet fra studieprogramlederrollen.

Innledningsvis i denne delen av analysen diskuterte jeg om subjectivity handler om underordning eller er en mer aktiv konstruerende aktivitet for aktørene. Ut i fra materialet kan det synes som det er muligheter for både underordning og konstruksjon. Noen underordner seg diskursen og agerer som det forventes, andre forsøker å kjempe i mot, men underordner seg ikke, atter andre bruker språket og diskursen i systemet til å oppnå egne preferanser. Når det er sagt er jeg litt overrasket over i hvor stor grad tankemåtene fra NPM gjennomsyrrer både systemer, praksiser, tankemåter og språk i systemet. Den største tankevekkeren for meg har vært i hvor stor grad konkurranseaspekter både individuelt, faglig og institusjonelt preger valgene og praksisene til studieprogramlederne, dette synes virkelig å prege studieprogramlederne og danner i stor grad grunnlaget for deres refleksjoner, praksiser og navigasjon.

I neste og siste kapittel i avhandlingen vil jeg oppsummere funnene fra analysen og diskutere litt mer hva dette samlet kan *bety*? Hvordan kan resultatene fra undersøkelsene mine knyttet til studieprogramledernes erfaringer, refleksjoner og opplevelser gi ny kunnskap og innsikt i det videre arbeidet for å nå målsettingene om høy kvalitet på høyere utdanning? Og til slutt, kan problemene studieprogramlederne opplever møtes eller løses gjennom andre former for styring?

Kapittel 7: Studiens resultater, refleksjoner og mulige implikasjoner

Dette avsluttende kapittelet er delt i fire; først vil jeg oppsummere funnene fra analysen i forrige kapittel. Deretter vil jeg drøfte funnene med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen for arbeidet; Hvordan har styringen av høyere utdanning fått implikasjoner for studieprogramledernes arbeid, rolle og muligheter til å påvirke utdanningskvaliteten i sine program? Hvilke implikasjoner har disse funnene til sammen? Her er det spesielt fem tema jeg vil trekke frem. Deretter vil jeg med utgangspunkt i studien komme med noen implikasjoner studien har for det *videre* arbeidet med utdanningskvalitet og studieprogramledelse; hvilke anbefalinger kan jeg gi med utgangspunkt i funnene i studien? Helt avslutningsvis vil jeg komme med forslag til forskningsområder studien har vist at vi fremdeles trenger mer kunnskap om.

7.1 Oppsummering av analysen

7.1.1 Utgangspunkt for studien

Denne avhandlingen har som utgangspunkt de store endringene, reformene og styringen høyere utdanning i Norge har vært gjennom de siste 15 årene. Mange av endringene har vært begrunnet med fokus på utdanningskvalitet fordi en har sett at kvaliteten i utdanningene har vært varierende og på noen områder svakere enn det offentlige myndigheter ønsker seg (Meld. St. 16, 2016-2017). Produktiviteten i sektoren har også vært ansett som en utfordring (NOU 1: 2015).

Det har blitt gjort en del forskning på høyere utdanning og kvaliteten i den i disse årene (Aamodt m.fl. 2014, Damsa m.fl. 2015), men det etterlyses forskning som undersøker sammenhengene og koblingene mellom de eksterne og strukturelle rammebetingelsene; hvordan universiteter styrer deres utdanningsforpliktelser, og hvordan dette igjen bidrar til praksisene til aktørene på mikro-nivået (Damsa m.fl. 2015). Min studie har forsøkt å bidra til mer kunnskap om dette gjennom å undersøke hvordan studieprogramledere reflekterer, praktiserer og navigerer i det nye landskapet.

I kapittel 2 viste jeg til *styringsverktøy* som omfatter studieprogramledelsen i 2015 både innenfor styring og ledelse av institusjonene, kvalitetssikring av utdanning, utvikling av studieplaner og finansiering. Her kom det fram at den offisielle politiske styringen i de siste

15 årene har vært preget av det Christensen og Læg Reid (2011) kaller en New Public Management-preget styringsideologi. Den har fokus på produksjon, på markedsretting, kvalitetssikring, resultater, effektivisering og finansering ut i fra indikatorer. Vi så også at den norske høyere utdanningskonteksten preges både av det som betegnes som ”myke” og ”harde” styringsverktøy fra NPM.

I kapittel 3 så vi nærmere på kunnskapen og tankemåtene bak denne styringsideologien. Her viste jeg at noen uttrykk fra NMP og nyliberalisme har fått særlig store implikasjoner for høyere utdanning. Disse ble undersøkt nærmere i analysen. Det første trekket er at *kunnskap sees på som en vare* som dermed bør være populær, lett omsettelig og anvendbar. For det andre; det å *stå til rette* for kvaliteten i arbeidet som utføres (accountability) og til slutt er også betydningen av *performativitet* et uttrykk som har fått implikasjoner: det å holde høy produksjon; produsere de riktige tingene, og samtidig klare å fremstille eller *synliggjøre* dette. Til slutt i teorikapittelet løftet jeg frem undring over at det ikke uttrykkes større og bredere motstand mot styringsideologien som omgir oss. I den siste delen av analysen så vi nærmere på dette. Kapittel 2 om styringsverktøy som omgir høyere utdanning, og kapittel 3 om kunnskap og tankemåter som ligger bak styringen utgjør til sammen på en måte strukturene i konteksten studieprogramledelsen befinner seg innenfor.

Gjennom å studere styringsverktøy og tankemåter som omfatter studieprogramledelsen og ved å undersøke studieprogramlederens opplevelser av rollen har jeg vært opptatt av å belyse hvilke implikasjoner den endrede styringen har fått for arbeidet med utdanningskvalitet i høyere utdanning. I den siste stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16, 2016-2017) meldes det fortsatt om usikkerhet knyttet til utdanningskvaliteten. Er vi like langt etter 15 år med store endringer og omfattende reformer? Hva kan i så fall være grunnene til dette? Hvordan kan det forstås? Hensikten med denne studien har vært å få økt innsikt og kunnskap som kan bidra til å svare på disse spørsmålene. La oss først starte med å oppsummere analysen. Hva har arbeidet vist oss så langt?

7.1.2 Forventninger om anvendelig og populær kunnskap

For det første har styringen satt sterke føringer for hvordan vi *organiserer* kunnskap i studieprogram. Forventingene til at kunnskap skal være anvendelig og populær for å være lett

omsettelig styrer hvordan studieplaner bygges opp, med små overkommelige enheter i emner på ofte 7,5 eller 10 studiepoeng. I tillegg viser datamaterialet at *gjenbruk* av emner i flere studieprogram kompliserer studieprogrammene på en måte som gjør endringer i studieplanene svært vanskelige. Vi så eksempler på at gjenbruk av emner som følge av fusjon har brakt med seg *lavere* faglig nivå og *reduerte* krav til studentene.

Oppdelingen av kunnskap i små emner som gjenbrukes i mange program har også skapt utfordringer for utviklingen av stabile læringsmiljø som kan tilby studentene god tilhørighet og trygge omgivelser for utvikling av egen faglige identitetsutvikling. *Konkurransen* om å tiltrekke seg fleste mulig studenter bringer også med seg endringer i *hvilken kunnskap* studieprogrammene tilbyr; av og til med endring av titler på emner eller innhold, men også gjennom å legge til emner som allerede finnes i andre fagmiljø ved samme institusjon for å unngå at egne studenter skal bevege seg over til konkurrerende institutter eller fakulteter. Til slutt i den første delen av analysen brakte jeg inn bekymring for de fagene som i sin natur ikke er like umiddelbart anvendbare, og dermed for tiden ikke er så populære og heller ikke tiltrekker seg mange studenter. I analysen viste jeg hvordan disse fagmiljøene opplevde å være i en presset situasjon og stadig ble utsatt for krav om rapportering og robusthetsanalyser fra fakultetet, universitetet eller myndigheter. Med dette følger at de både må bruke mye tid på rapporteringen, som ellers kunne brukes til faglig og pedagogisk utviklingsarbeid, og også en følelse av å være uglesett og uviktig. Rapporteringene oppleves som forsvarsskriv mot en ytre fiende.

7.1.3 Accountability

I den andre delen av analysen som handler om *accountability* så jeg videre på rapportering, med spesielt fokus på kvalitetssikring, siden dette er så sentralt i arbeidet til programlederne. Her vil jeg trekke frem fire funn som de mest sentrale. For det første; det er, selv med dagens kvalitetssikringsrutiner mulig å ha et faglig eierskap til sikringen av kvalitet i studieprogrammene. I materialet så vi et par eksempler på dette; men det fordrer både at kvalitetsprosessene og systemene har en ”*innadvendt*” profesjonell tilnærming og at de er forholdsvis *åpne* med muligheter for å ta ansvar både for å definere *hva* kvalitet er, og *hvordan* denne kan undersøkes. Dette ser ut til å kunne vekke forsker-interessene til studieprogramlederne.

For det andre; at det til sammen brukes mye svært mye *tid* på kvalitetssikringsrutiner i sektoren. Flere av studieprogramlederne uttrykker at kvalitetsarbeidet oppleves som *proforma*, mange av studieprogramlederne opplever at denne tiden kunne vært brukt til andre ting som kunne fremmet utdanningskvaliteten på en bedre måte.

For det tredje; og dette gjelder mer for UiT enn for NTNU; studieprogramlederne opplever stor *avstand* til kvalitetssikringsrutinene og de har manglende følelse av personlig eierskap både til gjennomføring av kvalitetsarbeidet, definisjonene av utdanningskvalitet og resultatene av det. Ved UiT uttrykte studieprogramlederne i liten grad at de hadde dette.

For det fjerde var det litt nedstemmende å se at til tross for at studieprogramlederrollen fremheves som en svært viktig, om ikke avgjørende, rolle for utdanningskvaliteten kan det se ut som studieprogramlederne dessverre har svært lite de skulle ha sagt når det kommer til *endringer* eller *tiltak* som følge av evalueringer. Ut i fra samtalene med studieprogramlederen synes det som et paradoks at det legges ned så mye tid og ressurser i kvalitetssikringssystemer og evalueringer når det i så liten grad settes inn *tiltak* som følge av dem. Den faglige stemmen til studieprogramlederne er svak når det kommer til oppfølging og tiltak som følge av kvalitetsrapporter, økonomiske og administrative behov veies mye tyngre enn faglige og pedagogiske behov.

7.1.4 Performativitet

I den tredje delen av analysen som handlet om *performativitet*; i en kontekst preget av stadig høyere krav til spesielle former for produksjon og resultater, og der verken institusjoner eller personer er mer enn de klarer å synliggjøre; hvordan reflekterer og navigerer studieprogramlederne i det endrede landskapet? For det første tematiserte jeg her hvilke implikasjoner den, i alle fall frem til da; forholdsvis lave *statusen* rollen har hatt. Flere av studieprogramlederne betegnet rollen som en uriaspost som de hadde som målsetting å få gitt videre.

Implikasjonen av dette er en stadig utskifting av hvem som har rollen, som igjen bringer med seg lite kontinuitet og tid til å sette i gang endrings- og utviklingstiltak. Igjen så vi også at den

lille tiden studieprogramlederne har til rådighet gir dem svært små muligheter til å faktisk ivareta alle forventningene til rollen. En av studieprogramlederne uttrykte at hun var fornøyd med at hun nå faktisk fikk litt tid i arbeidsregnskapet sitt for rollen, selv om 50 timer for å lede seks studieprogram ikke akkurat er imponerende mye.

Det jeg også fant i denne delen var at det økende fokuset på å synliggjøre bruk av tid gjør det er vanskelig å engasjere vitenskapelig ansatte i arbeid som *ikke gir uttelling* verken i form av timer eller status. Studieprogramlederne er samstemte i at de savner større engasjement og medvirkning for studieprogrammet fra andre faglærere på programmet. Spriket i forventningene til det akademiske arbeidet på forsknings-siden og undervisnings-siden av stillingene kan også se ut til å bringe med seg elementer av selvfragmentering. Skal de spesialisere seg innenfor et smalt faglig område, noe som lønner seg for deres egen merittering og karriere, eller utvikle en bred faglig kompetanse og kunnskap som forventet innenfor undervisning?

I denne delen av analysen var jeg også opptatt av betydningen av hva som er gjort *synlig* og *usynlig*. Til tross for at studieprogramledelse fremheves som viktig, finner jeg at studieprogramledelse i svært liten grad er synliggjort i organisasjonene, verken på organisasjonskart eller informasjon på institusjonenes nettsider. I 2015 var det fortsatt ikke mulig å finne ut *hvem* som var studieprogramledere i de ulike programmene på institusjonenes nettsider. Dette kan være nok et tegn på at rollen ikke anses som viktig ved institusjonene.

Til tross for at flere av studieprogramlederne mener de ”produserer” mer både forskning og utdanning opplever de ikke at resultatfinansieringen gir dem flere ressurser. utfordringen er kanskje at det oppstår et nullsumspill der ressursene som er tilgjengelige kun må fordeles på flere. Noen av studieprogramlederne melder at de på grunn av økt produksjon (undervisning og forskning) har måttet skjære ned på utdanningsfremmende tiltak på grunn av ressursituasjonen. Til slutt; det kan se ut som at kravene til hele tiden å *synliggjøre* hva man gjør både som institusjon og person også har bragt med seg det vi kan betegne som mer flyktige arbeidsmiljø. Den store bevegelsen av folk inn og ut av forskningsterminer, forskningsprosjekter og post.doc. stillinger utfordrer stabiliteten og kontinuiteten i antall hender og hoder i undervisningsarbeidet. Undervisningen preges noen steder av ad hoc arbeid. Her har jeg også funnet tilfeller der denne bevegelsen og flyktigheten har ført til at en del

tiltak som fremmer studiekvalitet er *avsluttet*. Alt i alt mener jeg at delen om performativitet i analysen viser at presset på *tid* og kravet til produktivitet er en stor trussel for utdanningskvaliteten i sektoren.

7.1.5 Makt og motstand

Den siste delen av analysen handlet om motstand og makt og hvordan studieprogramlederne *underordner* seg eller *konstruerer* sin egen subjektivitet og hvordan selvstyringen foregår. I denne delen så vi på ulike former for motstand og hvordan denne blir møtt. Vi så at studieprogramledere som *utfordrer* den hierarkiske linjestyrte styrings- og ledelsesmodellen ikke alltid ble tatt like godt i mot. Flere av studieprogramlederne som ytret slik motstand ble etter litt tid tatt av rollen. For meg kan det se ut som studieprogramlederne i virr-varret av føringer, tilsynsforskrifter, regler og rutiner for studieadministrasjon blir overveldet og ikke minst resignerte. Landskapet de befinner seg i synes vanskelig å navigere i,- og da er det tryggeste å ikke starte på de virkelig lange og krevende vandringene. *Resignasjon* og *ignoranse* ser ut til å være en mye brukt motstandsstrategi.

I flere av fortellingene til studieprogramlederne kommer det veldig tydelig fram hvor viktig det er å beherske språket og rasjonalet i praksisen de befinner seg innenfor. De som motsatte seg å bruke språket ("managerialese") ble i stor grad oversett, mens de som brukte det gjeldende språket og rasjonalene i større grad ble lyttet til og tatt på alvor. Tilslutt er det viktig å si; med noen få unntak, opplever ikke studieprogramlederne at de har mye makt og myndighet. De fleste uttrykker at de opplever rollen som uklar og er usikre på hva de faktisk kan bestemme. Det kan se ut som det har som implikasjon for mange av dem at de gjør *lite* ut av rollen. Samtidig ser vi at studieprogramlederne utfører rollen sin temmelig *ulikt*, noe som kanskje tilsier at det er *større* handlingsrom i rollen enn det studieprogramlederne selv ser? Mulighetene for egen konstruksjon av egen subjektivitet er kanskje større enn studieprogramlederne selv oppfatter.

Samlet sett finner jeg at den nyliberalistiske diskursen befinner seg både utenfor oss i retningslinjer, føringer og lover, men også inne i oss. Den preger måten aktørene i høyere utdanning tenker, snakker, reflekterer og praktiserer. I nesten alle intervjuene har studieprogramlederne vært opptatt av student-gjennomstrømming, produktivitet,

arbeidslivsrelevans, robusthet og viktigheten av å gjøre seg attraktive for studentene og næringslivet. Langt færre har snakket om kunnskap for kunnskapen egen skyld og viktigheten av at studentene får fordype seg i faglige spørsmål de selv er interesserte i. Selvstyringen av aktørene i sektoren er helt i tråd med tankene til Foucaults subjectivity begrep. Styringen fungerer slik at hver enkelt av oss styrer oss selv i tråd med den konteksten som omgir oss.

Nå vil jeg videre se litt nærmere på hva disse funnene betyr til sammen? Hva kan dette si oss om implikasjonene av styringen for arbeidet som utføres og praksisen der undervisningsvirksomheten faktisk foregår? Hvordan har styringen av høyere utdanning implikasjoner for studieprogramledernes arbeid, rolle og muligheter til å bidra til utdanningskvalitet?

7.2 Implikasjoner av funnene

7.2.1 Uklar rolle og identitet som studieprogramleder- og mangel på samlende fellesskap

Som jeg har vist ovenfor har flere av studieprogramlederne i studien uklar forståelse av hva rollen som studieprogramledere innebærer. Jeg tror vi kan si at da jeg startet arbeidet med avhandlingen fantes det ikke en klar felles oppfatning ved universitetene om hva en studieprogramleder er.

Det at mandatene er uklare eller ikke-eksisterende er en ting jeg vil komme tilbake til, men det at de fleste av de jeg har intervjuet på ulike vis ikke uttrykker at de har opparbeidet seg en faglig eller akademisk identitet som studieprogramleder er en annen sak, og kan innebære utfordringer jeg vil forsøke å utdype her.

Henkel (2005) beskriver identitet som først og fremst skapt og underbygget eller bekreftet i sterke og stabile fellesskap (communities) og i de sosiale prosessene som er generert av disse. Dette definerende fellesskapet som individene er en del av tilbyr språket som individene forstår seg selv gjennom og hjelper dem til å tolke deres verden. Det å bli del av et språk innebærer å delta i pågående diskusjoner mellom folk med en spesiell rolle eller status i et nett av relasjoner som til sammen utgjør et fellesskap. I et slikt fellesskap står betydningen av verdier sentralt; å vite hvem du er, er å være orientert i et moralsk rom; et rom der spørsmål

oppstår om hva som er riktig eller galt og hva som er meningsfylt og har betydning og hva som er trivielt og sekundært. I høyere utdanning defineres tradisjonelt instituttet som dette stabile fellesskapet som er utgangspunkt for de involvertes akademiske identitet, deretter institusjonen (Clarke, 1983). I utgangspunktet er den akademiske identiteten til ansatte i høyere utdanning tett knyttet til *disiplinen* de tilhører, og instituttet blir dermed det nærmeste fellesskapet som danner utgangspunkt for utviklingen av den faglige og akademiske identiteten.

Bernstein (1996) har understreket betydningen av *grensene* mellom det interne og det eksterne og de forhandlingene og transaksjonene som foregår i grensene mellom dem. Bernstein argumenterer for at identiteter er sterkest og mest stabile innenfor konteksten av *sterk* klassifisering, det vil si når grensene er tydelige. Opprettholdelsen av sterke grenser beskytter rommet mellom grupper, disipliner og diskurser.

Hvis vi legger til grunn at instituttene og disiplinene tradisjonelt har vært utgangspunkt for utviklingen av den akademiske identiteten til ansatte i høyere utdanning, og vi støtter oss til Bernsteins betraktning om at identitetene utvikles og opprettholdes best når grensene mellom fellesskapene er *tydelige*, kan dette kanskje bidra til å belyse studieprogramledernes utfordringer med identitetsbyggingen som studieprogramledere. For det første; mange studieprogram er ikke organisert innenfor ett institutt og de kan inneholde mange emner på tvers av disipliner. Grensene er ikke så tydelige. Aamodt m.fl. (2016) betegner studieprogramnivået som å representere et nytt organisasjonsnivå i tillegg til fakulteter, institutter og avdelinger. Opplevelsene studieprogramlederne uttrykker kan muligens være et uttrykk for at studieprogramnivået foreløpig fungerer dårlig som slike samlende fellesskap. Dette kan kanskje også være med på å forklare hvorfor studieprogramlederne opplever store utfordringer med å skape engasjement og kollektivt eierskap blant de vitenskapelig ansatte for studieprogrammet som helhet?

Henkel (2005) understreker som vi så over betydningen av felles språk i fellesskapet for utviklingen av akademisk identitet. Her er vi også inn på et utfordrende område på utdanningsområdet ved universitetene. Ansatte ved universitetene mangler et felles språk for læring, undervisning og pedagogikk (Roxå og Mårtensson 2009). Det viser seg at de vitenskapelig ansatte i liten grad har tradisjon for å diskutere undervisning og læring i faglige fellesskap. Disse diskusjonene foregår ofte i mer private settinger, med *signifikante* andre,

ikke i større åpne rom. Med Henkel i bakhodet; det faglige fellesskapet innenfor studieprogrammene ser heller ikke ut til å tilby språket som individene forstår seg selv gjennom og som hjelper dem til å tolke deres verden. I tillegg har vi også sett at språket som kan knyttes til den nyliberalistiske diskursen ("managerialese") ikke brukes av alle involverte, noe som kan bidra ytterligere til et manglende samlende fellesskap.

Den stramme linjestrukturen og styringen i høyere utdanning med linje fra institutt til fakultet til institusjonens styre, og der alle andre utvalg og råd kun har *rådgivende* funksjoner synes med dette som bakgrunn å fungere som en av barrierene mot et faglig kollektivt fellesskap knyttet til arbeid med utdanningskvalitet på studieprogramnivået.

7.2.2 Studieprogramledere med begrenset handlingsrom

I denne studien finner jeg at studieprogramlederne opplever at handlingsrommet deres er begrenset. På samme tid ser jeg også at det er variasjoner mellom de 16 studieprogramlederne, de gjør ikke alt helt likt og de er heller ikke underlagt akkurat de samme føringene. Dette sier meg at handlingsrommet i rollen kanskje er noe større enn studieprogramlederne selv opplever? Likevel er denne opplevelsen som mange av dem har av trange handlingsrom noe som jeg mener det viktig å se nærmere på.; Den endrede styringen har gitt de enkelte institusjonene mer autonomi, men samtidig, som jeg viste i kapittel 2, har ikke den *institusjonelle autonomien* medført en opplevelse av økt autonomi hos *medarbeiderne*. De mange føringene og retningslinjene har tvert i mot ført til en opplevelse av *reduisert* faglig og personlig autonomi.

Det er tegn i materialet mitt som tyder på at flere av studieprogramlederne opplever at kontrollen over deres akademiske arbeid er truet av både ledelse, administrasjon og sentrale myndigheter. I samtalen mine med studieprogramlederne uttrykte de at de opplevde føringar og retningslinjer som både begrensende og utilfredsstillende, noe som for mange medførte *resignasjon* og en tydelig uttrykt reduksjon av engasjement for utdanningsområdet.

7.2.3 Avmakt og resignasjon bidrar ikke til økt studiekvalitet

I innledningen så vi at det uttrykkes store forventninger til at studieprogramlederne skal bidra til å løse utfordringene i høyere utdanning knyttet til gjennomstrømming og frafall. Det vektlegges at de skal bidra til vekst, økt produksjon av studiepoeng og kandidater, effektivitet og kvalitet (Meld. St. 16, 2016-2017).

I denne studien av programledelse finner jeg at flere av studieprogramlederne fremstår resignerte med hensyn til hvordan de i deres rolle kan bidra til kvalitet. Det kan synes som om forventningene fra omverdenen og politiske myndigheter er store med hensyn til de *kvalifiserende* funksjonene til høyere utdanning. Gjennom intervjuene finner jeg at flere opplever dette som frustrerende og lite tilfredsstillende eller ikke i tråd med de akademiske tradisjonene og deres egne forventninger om å utvikle studentenes kritiske tenkning og uavhengighet, altså de mer *subjektiverende* hensiktene med høyere utdanning (Biesta, 2014). Giroux hevder at enhver utdanning verdt sitt navn burde bidra til prosesser der de som blir utdannet tillates og oppmuntres til å bli mer autonome og uavhengige i sin tenking og handling (2014). Dessverre er dette funksjoner, kunnskap og egenskaper som tar mer *tid* å utvikle hos studentene, det er ikke nødvendigvis slik at det som er mest *effektivt* er det som bidrar mest til denne hensikten. En utdanning som tillater selvstendig utforskning og motstand er ikke like enkel og kanskje ikke like forutsigbar å gjennomføre som en mer strømlinjeformet effektiv utdanning der *kvalifisering* er målet.

Jeg støtter meg på Biestas refleksjoner om at vi må bringe diskusjonene over til hva som er *hensikten* med høyere utdanning, hva ønsker vi å oppnå med den. Er det å utvikle utdanninger som mest mulig effektivt drar studentene gjennom et løp med kvalifisering til arbeidslivet og yrker som igjen kan bidra til økonomisk vekst? Eller er det utdanninger som tilbyr muligheter for studenter til å utforske sine egne måter å tenke, gjøre og være på?

Karlsen (2007) hevder at den faglige innflytelsen i arbeidet for kvalitet i utdanning over tid er svekket samtidig som at den administrative, institusjonelle og politiske innflytelsen har økt. I arbeidet mitt kan vi se klare spor av dette; studieprogramledernes kvalitetsdefinisjoner er sterkt preget av de *institusjonelle* definisjonene. Samtidig kommer det tydelig frem hos mange at de kanskje har andre tanker om hva kvalitet er, når de i liten grad får forståelse eller aksept

for sine tanker om utdanningskvalitet i ledelse og administrasjon resignerer de og reduserer sitt eierskap og engasjement i arbeid med utdanningskvalitet.

7.2.4 Reproduserende strukturer som barriere for utvikling og endring av utdanning

Som jeg har gjort klart har jeg latt meg inspirere av kritisk teori. Dette gir blant annet grunnlag for å stille spørsmål knyttet til om et system bidrar til å *reprodusere* eksisterende strukturer (Alvesson og Willmott 2012). I arbeidet med datamaterialet i denne studien har jeg latt meg overraske over hvor lite endringer som er gjort med de fleste studieplanene siden innføringen av kvalitetsreformen i 2003. Studieprogramlederne uttrykker selv at planene i stor grad er uendret siden innføringen av kvalitetsreformen i 2003. Her har vi selvsagt noen unntak, ved en del studieprogram er det gjort en del endringer, men alt i alt kan vi si at endringene er av mindre art, de handler om justeringer av noen få emner, eller antall og form på arbeidskrav og eksamener.

Det å reprodusere eksisterende strukturer handler i stor grad om å holde makten der den er, i den kritiske tilnærmingen blir dette ofte tolket som *undertrykkende* faktorer (Alvesson og Willmott 2012). I 2019 kan dette virke både paradoksalt og bakstrevsk? I omgivelser der ”alle” er opptatt av endring, optimalisering, effektivisering og utvikling må vel omgivelsene oppmuntre nettopp til dette?

Gjennom å lytte til studieprogramlederne refleksjoner, som jeg har lagt vekt på i denne studien, kan en imidlertid bli i tvil. Her finner jeg en hel rekke strukturelle hindringer for endring som vi vanskelig kan komme forbi. Studieprogramlederne opplever svært uklare roller og styringsforhold, der de involverte er usikre på hva som er deres ansvar og hva de faktisk legitimt har muligheter til å endre. Jeg har også sett studieplaner som er veldig komplekse og som ”låser” hverandre slik at endring ett sted er umulig uten at det har konsekvenser for andre studieprogram. De administrative føringene knyttet til studieplanarbeidet både fra sentrale myndigheter og lokal administrasjon oppleves vanskelige og dels utilgjengelige, eller *umulig å forstå for mennesket* som en av studieprogramlederne uttaler. Dette bidrar til stor usikkerhet knyttet til hvilke regler som gjelder. Den ene implikasjonen av dette er at dette skaper usikkerhet for hva som er ”innenfor” å endre, det

andre er at det i stor grad demper *endringsentusiasmen* blant de faglige, endrings- og utviklingsprosesser oppleves som uoverkommelige å gå løs på.

Roller som studieprogramleder ser dessuten ut til i mange tilfeller å gå på omgang mellom faglærerne og er preget av stor gjennomtrekk bidrar til liten kontinuitet i rollen. Flere sier at de skulle gjort endringer, men at disse tar tid og den tiden har de ikke for de skal ikke sitte så lenge i rollen, eller de er usikre på hvor lenge de skal sitte.

Som jeg har vist i den fjerde delen av analysen har noen av de jeg har intervjuet direkte blitt motarbeidet av sine egne ledere da de tok initiativ til endring og utvikling av studieprogrammene de har ansvar for. Selv om endringene verken innebar økning av faglige eller økonomiske ressurser. I disse tilfellene kan det se ut som det er faglige uenigheter mellom studieprogramleder og hans eller hennes ledere som ligger til grunn, eventuelt at studieprogramlederne med dette initiativet utfordrer linjestyringsstrukturen. I disse tilfellene har ledere over studieprogramleder klargjort at mandatet for rollen ikke gir rom for store endringer og på denne måten hindret endring eller utvikling til tross for anbefalinger fra de som er involvert i programmet.

Den nest siste faktoren jeg ser som har store implikasjoner for mangel på endringer er det voldsomme *tidspresset* studieprogramlederne i materialet er under. Kun to av de 16 studieprogramlederne er ansvarlig for ett studieprogram, de aller fleste har ansvar for flere program, noen av dem har ansvar for hele seks program. Noen er i tillegg instituttledere eller nestledere for utdanning ved sitt institutt. De fleste skal fortsatt forske i rundt 50% av stillingen sin, og de har også undervisningsoppgaver i flere emner. Flere uttrykker svært tydelig at det eneste de har hatt kapasitet til i rollen er å holde programmet gående, og å sørge for at de obligatoriske kvalitetssikringsrutinene blir fulgt opp på et vis.

Til slutt finner jeg også at mange av studieprogramlederne ikke har den nødvendige *faglige* nærheten til det studieprogrammet de leder, de har heller ikke god nok *kunnskap* om organiseringen av programmet til å initiere utvikling eller endring. Her vil jeg tilføye at dette i hovedsak gjelder for UiT, der studieprogramlederansvaret som hovedregel i 2015 var lagt til instituttleder.

I et kritisk perspektiv er det vanskelig å avfeie dette med at det er tilfeldigheter. Likevel; jeg har vanskelig for å tro at ”noen” skulle ha interesse av å legge hindringer for utvikling og endring av studieprogram i høyere utdanning. To spenningsforhold i høyere utdanning kan likevel være verdt å reflektere over i denne forbindelse: Det ene er forholdet mellom undervisning og forskning, det andre er forholdet mellom den tradisjonelle kollegiale organiseringer av beslutninger kontra den mer NPM pregede organiseringen og styringen vi har sett klare trekk fra. La oss først se litt på den første.

Hovedvirksomheten i høyere utdanning er forskning og undervisning. Flere vil hevde at det er et spenningsforhold mellom de to, der forskningsområdet har høyest status og gir høyest personlig uttelling for aktørene i et karriereforløp. De personene som lykkes og som har suksess og ofte også makt i dette systemet er de som presterer godt nettopp på forskningsområdet. I analysekapittelet i denne avhandlingen har vi sett at mange av studieprogramlederne tematiserer dette spenningsforholdet, og opplever at undervisning blir sett på som mindre viktig enn forskning (Se blant annet Jan, Hanne og Marit). I et kritisk perspektiv kan aktører med høy status ha interesse av å *oppretholde* denne statusforskjellen og legge til rette for strukturer som bidrar til å *reprodusere* dem.

Vitenskapelig ansatte blir i ledelseslitteratur ofte betegnet som autonome (se for eksempel Ramsden 1998), til dels uregjerlige og vanskelige å styre. Tradisjonelt har makten i høyere utdanning ligget i et samlet kollegium, der de vitenskapelig ansatte i råd og utvalg har sittet på makten. Denne formen for styring hadde også sine utfordringer. Administrative føringer og styring har blant annet blitt innført for å unngå ”privatpraktisering”. I denne studien har jeg vist til at makten i systemet har flyttet seg fra det kollegiale til råd og utvalg der beslutninger tas i fellesskap og mot toppledelse, styrer og administrative organer. Harboe (2015) peker på at i Danmark er studieledere ved en kritisk skillevei, at de er dradd mellom forventningene fra to ulike ledelseskulturer; den tradisjonelle kollegiale på den ene siden, og en mer NPM inspirert ledelseskultur med et sterkere fokus på hierarki og virksomhetsstyring på den andre siden. Han mener det står mye på spill for studielederne, og at det presset som studielederne uttrykker at de opplever sannsynliggjør at universitetene i lengden ikke kan romme så ulike ledelseskulturer på samme tid.

Resultatene fra min undersøkelse av programledelse viser tydelig uheldige implikasjoner av strukturelle faktorer som reproduserer eksisterende strukturer og hindrer utvikling på

undervisningsområdet. Jeg vil med grunnlag i disse funnene argumentere for at dersom en har som mål å fremme utdanningskvaliteten i sektoren, må fokus nå være på å endre disse strukturene som både hindrer utvikling og samtidig motvirker mulighetene for å øke utdanningskvaliteten.

7.2.5 Konkurransen som hinder for utdanningskvalitet

Et annet element jeg vil fremheve er implikasjonene dette arbeidet har vist av konkurranseaspektet i høyere utdanning. Med bakgrunn i informantenes refleksjoner og fortellinger er *konkurranse* et gjennomgående tema. Svært mange av arbeidsoppgavene til studieprogramlederne, både på forsknings- og undervisningsdelen av arbeidet er konkurransedrevne. Studieprogrammene konkurrerer om studenter og ressurser, det gjelder å selge seg inn med en god tittel, populært og anvendelig kunnskapsinnhold og gjerne en spesiell profil som gjør akkurat dette programmet attraktivt foran tilsvarende studieprogram ved de andre universitetene. Dersom andre studieprogram tiltrekker seg flere studenter har studieprogrammet et forklaringsproblem, og robusthetsanalyser kan bli etterspurt. Samtidig foregår det en konkurranse også om vitenskapelig merittering der den enkelte forskeren blir belønnet ut i fra sin individuelle forskningsproduksjon. Belønningen ligger i flere forskningsmidler, mer forskningstid, forskningsterminer med muligheter til utenlandsopphold og professortittel som den store guleroten. For å nå opp må du hele tiden sørge for å være, eller i alle fall fremstille deg som, bedre enn dine kolleger.

Nesten alle studieprogramlederne i denne studien etterlyser større engasjement for undervisning generelt og studieprogrammet spesielt fra både ledere og ansatte. Med det voldsomme produksjons- og tidspresset må den enkelte ansatte prioritere hardt; å bruke tid på undervisning, som verken gir særlig uttelling for tid i arbeidsplaner, eller er meritterende for deres individuelle karrierer ser ikke ut til å stå øverst på prioriteringslisten. For å bøte på dette skjeve forholdet mellom undervisning og forskning har flere institusjoner innført meritteringssystemer også på utdanningssiden, med økt lønn og tittel som merittert underviser som belønning.

Ut i fra resultatene i denne studien, er jeg usikker på om dette er en god idé. Implikasjonene av den økte konkurransen synes å fungere sterkt som en fremmer for individualisering; der

hver enkelt blir oppmuntret til å sikre seg selv og sin egen karriere, og implisitt på bekostning av sine kolleger. *Alle* kan jo ikke bli merittert underviser? Dette vil være nok en arena der ansatte ved universitetene må konkurrere mot hverandre og bruke tid på å dokumentere og synliggjøre at de er *bedre* enn sine kolleger.

Biesta (2012) uttrykte bekymring for betydningen accountability kulturen har for relasjonene mellom aktørene i utdanningssystemet. Jeg deler denne bekymringen, og vil tilføye at jeg også er bekymret for verdiene systemet bringer med seg. Spesielt synes jeg studien viser hvordan konkurranse på både mikro,- meso,- og makronivå ved universitetene utfordrer grunnleggende verdier som tillitt, respekt, åpenhet, solidaritet, kollegialitet og bringer med seg elementer av egoisme, kynisme og ignoranse. Flere av informantene uttrykker også tydelig dobbeltmoral, de er ikke enige i hvordan systemet er rigget, men føler seg tvunget til å bruke det for å oppnå egne fordeler. Ball (2012) pekte på utfordringer med dette; det kan utgjøre en fare for at spriket mellom det vi viser til omverdenen at vi gjør, og det vi faktisk står for selv blir for stort kan det være en fare for at vi blir transparente og synlige for andre, men likevel tomme og ugjenkjennelige for oss selv.

Min bekymring er at dette bringer med seg *avstand* både mellom *aktørene* i systemet, og til det *virksomheten* i høyere utdanning egentlig handler om; svært mye tid og krefter brukes på å rapportere, dokumentere, skrive søknader og synliggjøre prestasjoner. Sosiale strukturer og sosiale relasjoner har blitt erstattet av systemer og rutiner som skal synliggjøre produksjon og prestasjoner. Men; det er jo ikke dette som skal eller bør være hovedaktiviteten i akademia? Studieprogramledernes faglige engasjement både innenfor undervisning og forskning synes truet av økonomisk tankegang som bruker konkurranse som verktøy for å fremme produksjon.

7.2.6 Old eller New Public Management?

De siste årene har det vært mange oppslag i mediene med kritiske innvendinger mot NPM styring. Markedsreformene har skapt nye og omfattende problemer innenfor flere av de offentlige sektorene. Det har også blitt publisert forskning med resultater som viser at NPM er uegnet som styringssystem i offentlig sektor (Se for eksempel Hood og Dixon, 2015). Det hevdes at markedstanken og konkurranseelementene i NPM styringen er ødeleggende for offentlig sektor som skal drive tjenesteyting ovenfor enkeltindivider og samfunnet med ulike

behov og ikke produksjon av forbruksvarer. Som jeg skrev i kapittel tre har dette ført til post NPM reformer i noen sektorer.

Når flere og flere ytrer seg kritisk og dokumenterer uheldige implikasjoner av en styringsform kan en kanskje tenke seg at reformene justerer seg vekk fra styringsverktøy som har skapt problemer og har vist seg å ikke fungere. I medieoppslag (se for eksempel [Universitetsavisa 24.januar 2018](#)) kan en få inntrykk av at NPM er en trend som er på vei ut, og forskere anbefaler at en innfører styring som i større grad baserer seg på ansattes *faglighet, autonomi* og *tillitt*.

Jeg mener denne studien viser at NPM og nyliberalisme ikke er på vei ut av høyere utdanning i den norske konteksten. NPM og nyliberalistiske styringsverktøy blir stadig anvendt og også skjerpet. For eksempel gjennom innføring av flere resultatindikatorer i finansieringssystemet og obligatoriske utviklingsavtaler med økonomiske incitament mellom universitetene og offentlige myndigheter. Tidligere erfaring viser at det tar lang tid fra en styringsform er kjent død i fagmiljøer og i offentligheten, og til dette får konsekvenser hos de som faktisk foretar styringen.

Intervjuer og dokumenter i studien er hovedsakelig fra 2015, det kan derfor være grunn til å stille spørsmålstegn ved holdbarheten til studien. Studieprogramlederrollen har også vært oppe til diskusjon i flere runder ved begge institusjonene, og nye mandater er skrevet både på institusjonsnivå og fakultetsnivå i årene etterpå. Likevel er det mitt inntrykk er at utfordringene er mye de samme. Og som jeg viser i kapittel to er det ingenting som tyder på at de nyliberalistiske styringsverktøyene har blitt tonet *ned* i årene etterpå. Både resultatfinansiering, styring gjennom stramme retningslinjer og administrative føringer knyttet til kvalitetssikring med NOKUT som kontrollør har blitt skjerpet i årene etter 2015. Den politiske styringen er dermed den samme, eller preges enda mer av de *harde* NPM verktøyene enn da jeg startet studien. Jeg mener derfor holdbarheten i studien skal være god.

Bleiklie og Kogan mente i 2007 at Norge var seint ute med å innføre styringsverktøy fra NPM i høyere utdanning. Jeg viste i kapittel to at verktøyene i stor og stadig større grad er i virksomhet i 2015. Kanskje tar det derfor også lengre tid før problemene med styringen blir merkbare og synliggjort? Jeg håper mitt arbeid kan bidra til å justere kursen og til å se etter

styringsverktøy som i mindre grad oppmuntrer til konkurranse, og som gir rom for mennesker, fagpersoner og borgere- ikke som produsenter, tilbydere, brukere og kunder.

7.3 Implikasjoner for studieprogramledelse- spirende muligheter

Alvesson og Spicer (2012) oppmuntrer forskere innenfor ledelse til å ha en *progressiv pragmatisk tilnærming* og artikulere *tilstedeværende potensialer* i sitt forskningsarbeid. Det første innebærer å: *developing insights that are adapted to context and can inspire action under current conditions and constraints* (Alvesson og Spicer 2012, s 379) og den andre involverer å identifisere rom for alternative handlinger og idealer som allerede er der, som ikke har fått vokst ordentlig frem, men som finnes der som ”spirende” muligheter. Slik jeg ser det betyr dette at forskere ikke utelukkende retter kritikk, men også ser etter muligheter innenfor de rammene som finnes. Hva slags studieprogramledelse trenger vi? Hva kan gjøres for at studieprogramlederne i praksis kan bidra til høyere utdanningskvalitet?

7.3.1 Framtidens studieprogramledelse- en kollektiv øvelse

For det første, med grunnlag i funn fra denne studien ser jeg ikke at det er mulig få høyere utdanningskvalitet ved norske universiteter og høyskoler kun ved å styrke den individuelle studieprogramlederen eller gjennom å øke den enkelte studieprogramleders lederkvalifikasjoner deres gjennom kurs og utviklingstiltak. Ledelse er viktig, men studien min illustrerer tydelig at utdanningskvalitet ikke er en én-persons jobb, det er ikke en individuell øvelse. Ved å legge mye ansvar over på enkeltpersoner med hatt som studieprogramledere er jeg bekymret for at mange andre lener seg tilsvarende tilbake og *begrenser* sitt engasjement og sin innsats for studiekvaliteten i enda større grad enn vi har sett i denne studien. Mitt første råd er derfor å skape en forståelse for at studieprogramkvalitet ikke kan oppnås av en studieprogramleder alene. Dette er i høyeste grad en *kollektiv* øvelse. Studien min viser at konkurransedrivende styringsverktøy er en viktig barriere mot kollegialt og kollektivt eierskap til studieprogramarbeid. Dersom dette skal tas på alvor bør konkurransedrivende verktøy dempes.

7.3.2 Forenkle studieplanstrukturer

Som jeg har vist er det krevende for studieprogramlederne å være ansvarlig for til dels svært *kompliserte* studieprogramstrukturer, med mange små emner, valg, studieretninger, involverte fagpersoner og studenter. Vi har også sett at hensynet til faglige og økonomiske ressurser og krav om robuste emner og studieprogram gjør at emner gjenbrukes i til dels mange studieprogram. Flere av studieprogramlederne uttrykker tydelig at de opplever dette som kvalitetshindrende premisser.

Dette er tve-egget; på den ene siden kan vi ønske oss studieprogram med mange muligheter for faglige valg for studentene, og alle ønsker å utnytte faglige og økonomiske ressurser på best mulig vis. Likevel ser vi at disse konstruksjonene skaper utfordringer både med hensyn til et samlet læringsmiljø for studentene og for et samlet faglig engasjement blant det faglige personalet. Med bakgrunn i resultatene fra denne undersøkelsen vil jeg anbefale en åpen diskusjon om utfordringene knyttet til disse komplekse studieprogramstrukturene. Finnes det muligheter til å forenkle, redusere fragmentering og sikre faglige avgrensede studieprogram? Sett i lys av de mange fusjonsprosessene i høyere utdanning der flere studieprogram og emner blir slått sammen har dette blitt ytterligere aktualisert.

7.3.3 Nærhet til faget- en forutsetning for kvalitet

I flere av intervjuene har jeg blitt overrasket over at kunnskapen til studieprogramlederen om studieplanen jeg ønsker å snakke om er sprikende. Før intervjuene leste jeg grundig gjennom både studieplan og emneplaner for emnene som inngikk i programmet. I flere tilfeller opplevde jeg at jeg med denne forberedelsen hadde større kunnskap enn studieprogramlederen om programmet. I flere av intervjuene stiller studieprogramlederne spørsmål til meg om innholdet, organisering eller eksamensformer i programmet. I nyere ledelseslitteratur er troen på den generiske lederen ikke like sterk lenger (Svenningson og Alvesson 2016) og uten nær kunnskap om både det faglige innholdet og organiseringen av programmet kan en vanskelig ta eller ha ansvaret for utdanningskvalitet på en god måte.

De aller fleste studieprogramlederne jeg snakket med gjorde sitt beste innenfor de rammene de hadde til rådighet. Flere uttrykte dårlig samvittighet for at de ikke hadde tid og kapasitet til å gjøre mer, og de opplevde frustrasjon over egen utilstrekkelighet i rollen. Mange av de

involverte er studieprogramledere for flere program og de fleste ved UiT er i tillegg ledere for instituttet. Det er ikke vanskelig å forstå at mangelen på tid begrenser involveringen og det faglige engasjementet de kan legge inn i arbeidet. Likevel; dersom en studieprogramleder virkelig skal kunne bidra til utdanningskvalitet tror jeg det er avgjørende at personen har nært kjennskap og engasjement for det faget det er snakk om. Jeg tror også undervisning eller annen tett studentkontakt med studenter som følger programmet er avgjørende for denne nærheten. I mitt materiale er det svært mange som ikke har nærhet til verken fag eller studenter. Jeg tror dette er en viktig grunn til at mange av studieprogrammene ser helt like ut nå som de gjorde da kvalitetsreformen ble innført i 2003. Min anbefaling blir sterkere i og med at det også ser ut som om rollen som studieprogramleder oppleves mer meningsfylt når den er knyttet til faglig engasjement og kontakt med studentene (se for eksempel Ivar og Georg).

Alle retningslinjene, reglene, forskriftene og føringene på studiesiden oppleves overveldende for studieprogramlederne og bidrar til å skape usikkerhet og avstand til arbeidet med å lede programmet. Vi befinner oss innenfor en instrumentell-rasjonell kontekst der troen på at alt kan planlegges gjennom mål, strategier, retningslinjer og utbytter er sterk. En av implikasjonene av dette synes å være at fagligheten og menneskeligheten tones ned. Betydningen av fag, og av følelser og emosjoner må tas på alvor. Institusjonene må innse at undervisningsjobben handler om *mennesker* og deres muligheter til å utforske egne måter å tenke og gjøre ting på. Læring og undervisning er ikke en fabrikk der produksjonen kan planlegges detaljert, jeg tror vi må åpne organisasjonene våre mer for menneskelige faktorer.

Min anbefaling er derfor at de administrative føringene bør tones ned og linjeledelse og administrasjon må trekke seg litt tilbake. På denne måten kan kanskje også kontrollen over det akademiske arbeidet føres tilbake til de vitenskapelig ansatte og den faglige stemmen veie mer enn det vi har sett tendenser til i denne studien.

7.3.4 Prinsipper for studieprogramledelse fremfor tydeligere mandat

Ett av de sentrale funnene både i min studie og i andre studier om studieprogramledelse er at rollen som studieprogramleder er uklar (Stensaker 2019, Aamodt 2016). I mange sammenhenger blir det uttrykt at det må utvikles et tydeligere *mandat* for rollen. Med

bakgrunn i denne studien er jeg usikker på om det er veien å gå. Som vi har sett er både studieprogrammene, fagenes egenart og kontekst svært ulike.

De av studieprogramlederne som uttrykker at de er tilfredse i rollen, er de som selv har sett og fått muligheter til å utvikle sin profesjonelle identitet i rollen, de har selv utviklet rollen. Dette vil være vanskelig dersom alle må innpasses inn i et trangt mandat. Vi har sett hvordan detaljerte retningslinjer og detaljstyring på undervisningssiden dreper engasjement og utviklingsiver. Det kan på samme tid være grunn til å oppmuntre studieprogramlederne til å utforske handlingsrommet rollen har, jeg tror ansvaret kan oppleves mer inspirerende dersom den har rom for å skape sin egen variant av rollen som passer både person, fag og kontekst.

Vi må legge til rette for subjektivering som tillater selvstendig konstruksjon og ikke bare underordning. Min anbefaling ville derfor være å bli enige om noen *prinsipper* for studieprogramledelsen. Eksempler på slike prinsipper kan være; at studieprogramlederne skal ha faglig fordypning innenfor fag i studieprogrammet, at de skal ha undervisning eller veiledning av studenter på programmet, at det skal være gode grunner for at en studieprogramleder skal lede mer enn to program, at de skal ha tilstrekkelig med tid til å faktisk engasjere seg i faglig og pedagogisk arbeid på programmet, at deres anbefalinger skal tas på alvor i linjeledelsen og sist, men ikke minst; at de selv får eierskap til kvalitetssikringsprosessene.

7.5 Dagens studieprogramledelse og videre forskning

Denne studien har undersøkt hvordan studieprogramledere i høyere utdanning reflekterer, praktiserer og navigerer i det nyliberalistiske landskapet. For å finne ut dette har jeg både gått nøye inn i hvilke *styringsverktøy* arbeidet er underlagt, *hvordan* styring kan foregå, og hvilken *kunnskap* styringen baserer seg på. Gjennom å analysere retningslinjer og studieplaner og gjennom samtaler med studieprogramledere har jeg forsøkt å frembringe ny kunnskap om hvilke implikasjoner styringen har for arbeidet og refleksjonene til de individuelle aktørene i systemet. Jeg har forsøkt å få tak i nyliberalismen ”inne i oss” styrer refleksjonene, valgene, navigeringen og hverdagspraksisene til studieprogramlederne.

Med et refleksivt utgangspunkt for studien er det viktig å være selv-kritisk, og også se etter svakheter i studien. Jeg har forsøkt å være åpen og transparent om perspektivene som ligger til grunn for studien og valgene jeg har tatt underveis. Valgene jeg har tatt begrenser hva studien kan si, og ikke si noe om; alt kan dessverre ikke svares på i én studie.. Mine valg har vært begrunnet i at jeg ønsket å ha et spesielt fokus på sammenhengene mellom eksterne og strukturelle rammebetingelser og arbeidet med utdanningskvalitet på nivået der undervisningsarbeidet faktisk foregår; på studieprogramnivået.

Jeg tok tidlig et valg om å kun snakke med studieprogramledere. Jeg tror studien kunne blitt styrket gjennom å også involvere intervjuer med aktører på nivået over og under studieprogramlederne. Da ville studien kanskje fått et mindre individuelt preg, den ville kanskje fått frem *organisatoriske* perspektiver i større grad. Fra tidligere forskning vet vi at underviserne på emnenivået i høyere utdanning savner tilbakemeldinger og oppfølging fra studieprogramlederne på undervisningen sin (Nesje og Haakstad 2011). Ved å inkludere dette nivået kunne vi kanskje fått andre perspektiver på det som fra studieprogramledernes side oppleves som manglende engasjement fra underviserne. Samtidig; det var nettopp studieprogramlederstemmen jeg ville gi plass og synlighet til siden i denne studien, siden det i tidligere forskning og styringsdokumenter har blitt sagt og ment mye om disse, men uten at de selv har kommet helt til orde. *Samhandlingen* mellom nivåene er noe vi absolutt trenger mer kunnskap om, jeg håper å få anledning til å se nærmere på dette i seinere studier.

Dette arbeidet har blant annet vist utfordringene de komplekse studieplankonstruksjonene skaper for utdanningskvaliteten i studieprogrammene. Arbeidet mitt med studieplanene og retningslinjene for studieplanarbeidet ved de to institusjonene har vist at det er behov for mer kunnskap om betydningen studieplanene og organiseringen av kunnskapen i høyere utdanning har for utdanningskvaliteten i sektoren. I Norge har vi ikke noen særlige tradisjoner for curriculum-, eller læreplanforskning i høyere utdanning. Her trenger vi mer kunnskap, både om hvilken kunnskap studieplanene dekker og begrunnelsene for valgene som tas om innhold, organisering, undervisnings- og eksamensformer. Altså forskning som berører hvordan studieplanene har betydning for utdanningskvaliteten.

Jeg innledet avhandlingen med å vise til de store endringene og reformene som har preget høyere utdanning de siste 15 årene. Begrunnelsene for innføring av reformene var usikkerhet knyttet til utdanningskvaliteten i norsk høyere utdanning. I dette arbeidet har jeg undersøkt

hvordan den endrede styringen har implikasjoner for studieprogramledernes arbeid, rolle og muligheter til å påvirke utdanningskvaliteten i de enkelte studieprogrammene. Studien viser tydelig at det er flere tegn som tyder på utfordringer knyttet til betingelsene for studieprogramledernes arbeid med utdanningskvalitet og at den faglige stemmen i arbeid med utdanningskvalitet ofte blir lite lyttet til. Jeg har vist at mangel på tid, strenge retningslinjer og føringer for utdanningsfeltet, krav om rapportering, organisering av kunnskap i komplekse studieprogram, streng linjestyrt ledelse, individualisering og konkurranse kan fungere som barrierer for studieprogramledernes muligheter til å påvirke utdanningskvaliteten og at handlingsrommet de opplever i rollen er trangt. Med bakgrunn i studien vil jeg si at det fortsatt trengs studier som undersøker sammenhengene mellom ulike styringsverktøy og utdanningskvalitet i høyere utdanning.

Referanser og Vedlegg

Referanseliste:

- Aamodt, P. O. og Hovdhaugen, E. (2011) Kvalitetsreformen har liten effekt på studiefravall. *Forskningspolitikk*. 34 (4)
- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E. og Prøitz, T. (2014): *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler*. Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013. NIFI rapport 6/2014
- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E., Stensaker, B., Frølich, N., Maassen, P., Dalseng, C. (2016): Utdanningsledelse: En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning. *NIFU arbeidsnotat*, 2016:10
- Abbot, A. (2004): *Methods of Discovery. Heuristics of the Social Sciences*. New York London: W.W. Norton & Company
- Alvesson, M. (2011): *Interpreting Interviews*. London: Sage Publications Ltd.
- Alvesson, M. (2013): *The triumph of emptiness. Consumption, higher education & work organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, M. og Deetz, S. (2000): *Doing critical management research*. SAGE publications Ltd.
- Alvesson, M. og Skjöldberg, K. (2009): *Reflexive Methodology. New vistas for Qualitative Research*. Second Edition. London: Sage Publications Ltd.
- Alvesson, M. og Spicer, A. (2012): Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relations* 65(3) 367–390.
- Alvesson, M. og Willmott, H. (2012): *Making sense of critical management*. 2nd edition. London New York: Sage Publications.
- Archer, L. (2008): The new neoliberal subjects? Younger academics' construction of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23:3, 265-285
- Atkinson, P. og Coffey, A. (2003): Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing. I Holstein, J. A. & Gubrium, J. F.: *Inside Interviewing. New Lenses, New Concern* (s. 415-428)
- Bakken, P., Pedersen, L., Wiggen, K. og Øygarden, K. (2019): Studiebarometeret 2018. Hovedtendenser. *Studiebarometeret: Rapport 1 2019*.
- Ball, S. (2003): The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*. March-April 2003(2): s. 215-228
- Ball, S. (2012) Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy guide to the neoliberal University, *British Journal of Educational Studies*, 60:1, 17-28.
- Ball, S. Og Olmedo, A. (2012): Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education* Vol. 54, No. 1, February 2013.

- Barnett, R. (1990, reprinted in 1997): *The Idea of Higher Education*. Oxford: The Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Barnett, R. og Coate. M. (2005): *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: SHRE and Open University Press Inprint.
- Becher, T. og Trowler, P. (Second Edition, 2001): *Academic Tribes and Territories*. 2nd edition. London: SRHE and Open University Press Inprint.
- Benton, T. og Craib, I. (2011): *Philosophy of social science. The philosophical foundations of social thought*. 2nd edition. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Bernstein, B. (Revised edition, 2000): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Maryland: Rowman & Littlefield publishers INC.
- Biesta, G. (2004): Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational theory*, Volume 54, Number 3, 2004.
- Biesta, G. (2009): Good education in the age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (2009) 21:33-46
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B., Musslin, C. (2011): NPM, Network governance and the university as a changing professional organization. I: Christensen, T. og Lægneid, P. (2011): *The Ashgate research companion to New Public Management*. Farnham: Ashgate Publishing Limited
- Bleiklie, I., Enders, J. og Lepori, B. (2017): Setting the Stage – Theory and Research Questions, s. 3-29, i Bleiklie, I., Enders, J. og Lepori, B. (eds.): *Managing Universities: Policy and Organizational Change in a Western European Comparative Perspective*. Basingstoke: Palgrave.
- Bleiklie, I. og Kogan, M. (2007): Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20 (4), 477-493.
- Bleiklie I., Michelsen S. (2008): The University As Enterprise And Academic Co-Determination. In: Amaral A., Bleiklie I., Musselin C. (eds) *From Governance to Identity*. Higher Education Dynamics, vol 24. Springer, Dordrecht
- Bleiklie, I., Ringkjøb, H-E., Østergren, K. (2006): *Nytt regime i variert landskap. Ledelse og styring av universiteter etter Kvalitetsreformen*. Evaluering av kvalitetsreformen Delrapport 9. Norges forskningsråd. Oslo.
- Boston, J. (2011): Basic NPM Ideas and their development i Christensen, T. og Lægneid, P. (2011): *The Ashgate research companion to New Public Management*. Farnham: Ashgate Publishing Limited
- Bourdieu, P. (2004): *Science of Science and Reflexivity*. Cambridge; Polity Press
- Butler, J. (1997): *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Bye, J. (2015): Foucault and the use of critique: Breaching the Self-evidence of educational practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 28 (4), 394-414.
- Cannizzo, F. (2018): Tactical evaluations: Everyday neoliberalism in academia. *Journal of Sociology*, 2018. Vol. 54 (1), s. 77-91.

Christensen, T. og Læg Reid, P. (2011): *The Ashgate research companion to New Public Management*. Farnham: Ashgate Publishing Limited

Clarke, J. og Newman, J. (1997): *The Managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage.

Damen, M., Keller, L., Habberg, S., Bakken, P. (2016): Studiebarometeret 2015. Hovedtendenser. *Studiebarometeret: Rapport 1-2016*.

Damsa, C. M.fl (2015): *Quality in Norwegian Higher Education. A review of research on aspects affecting student learning*. Oslo: NIFU Report 2015:24.

Database for statistikk i høyere utdanning:

https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/rapport.action?visningId=125&visKode=false&admdebug=false&columnns=arstall&index=1&formel=232&hier=insttype!9!instkode!9!fakkode!9!ufakkode!9!progkode&st=¶m=arstall%3D2019!8!2018!8!2017!8!2016!8!2015!8!2014!8!2013!8!2012!8!1991!8!1988!8!1987!8!1986!8!1985!8!1981!9!semester%3D3!9!dep_id%3D1!9!kategori%3DS!9!nivakode%3DB3!8!B4!8!HK!8!YU!8!AR!8!LN!8!M2!8!ME!8!MX!8!HN!8!M5!8!PR (lastet ned 6.april 2019)

Davies, B. (2003): Death to critique and dissent? The policies and practices of new managerialism and of “evidence-based practice”. *Gender and Education* 15: 89-101.

Davies, B. og Petersen, E. B. (2005): Intellectual workers (un)doing neoliberal discourse. *Critical psychology* 13:32-54

Dean, M. (1995): Governing the unemployed self in the enfolding of authority, i Barry, A., Osborne, T. og Rose, N. (red): *Foucault and political reason: liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of government*. London: UCL Press s. 209-229.

Dean, M. (2010): *Governmentality. Power and rule in modern society. 2nd Edition*. London New York: SAGE Publications

Dean, M. (2014): Rethinking Neoliberalism. *Journal of Sociology* 2014, Vol. 50 (2) 150-163

Deem, R. og Brehony, K. (2005) Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education, *Oxford Review of Education*, 31:2, 217-235,

Delanty, G. og Strydom, P. (2003): *Philosophies of Social Science. The Classic and Contemporary Readings*. Maidenhead. Philadelphia: Open University Press.

Det norske akademis ordbok; <https://www.naob.no/ordbok/implikasjon> (lastet ned 23.06.2019)

Dewalt, K. M. og Dewalt, B. R. (2011): *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Plymouth, UK: AltaMira Press

Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. og Bygstad, A. (2007): *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Delrapport 7 Evaluering av kvalitetsreformen*

Econ Pöyry (2008). *Evaluering av finansieringssystemet for universiteter og høyskoler*. Rapport 2008-133

El-Khawas E. (2007): Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry. I: Forest J., Altbach P.G. (eds.): *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht

Fangen, K. (2010, 2.utgave): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

- Ferlie, E., Musselin, C., Andresani, G. (2008): The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education* (2008) 56:325–348
- Finansieringsutvalget (2014): Finansiering for kvalitet, mangfold og samspill (2014) Nytt finansieringssystem for universiteter og høyskoler. Forslag fra ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/95742f2460c74ee5aacf9dd0d2a8fc9f/finansieringuh_rapport.pdf lastet ned 22.03.2016
- Forskerforbundet (2014): Oversikt over styringsform ved statlige universiteter og høyskoler pr. Januar 2014. Skriftserien 6/2014 https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2014-6_Styringsform-UH.pdf Lastet ned 24.05.2016
- Forskrift for studier ved Universitetet i Tromsø https://uit.no/utdanning/art?dim=179005&p_document_id=347795#1 Lastet ned 01.06.17
- Forskrift om studier ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (https://innsida.ntnu.no/documents/portlet_file_entry/10157/Studieforskrift_pr010116.pdf/80d584f3-0275-43f6-a47b-5ace1e92364e?status=0) Lastet ned 01.06.17
- FOR-2013-02-28-237 Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften)
- Foucault, M. (1982): The subject and Power. *Critical Inquiry*, Vol. 8, No. 4 (Summer, 1982, pp. 777-795.
- Foucault, M. (1991): Governmentality. I Gordon, C. og Miller, P (Eds.): *The Foucault effect: Studies in governmentality* s. 87-104. University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1997): *Ethics: subjectivity and truth. The essential works of Michel Foucault, 1954-1984 (Vol. 1)*. New York, NY: The New Press.
- Foucault, M. (2008): *The Birth of biopolitics: Lectures at the College de France 1978-1979*. Picador: New York.
- Gewirtz, S., Ball, S. og Bowe, R. (1995): *Markets, choice and equity in higher education*. Open University Press: Buckingham
- Gibbs, G. m.fl. (2008): Disciplinary and Contextually Appropriate Approaches to Leadership of Teaching in Research-Intensive Academic Departments in Higher Education. *Higher Education Quarterly*. Volume 62, issue 4. S. 416-436.
- Giddens A. (1990): *Modernity and Self Identity*. Polity: Cambridge
- Giroux, H. (2014): *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: HaymarketBooks.
- Gokulsing, K. og DaCosta, C. (1997): *Usable knowledges as the goal of university education*. Wales: The Edwin Mellen Press, Ltd.
- Green, J. (2011): *Education, Professionalism and the Quest for Accountability. Hitting the target but missing the point*. New York and London: Routledge.
- Gregory, R. (2006): Theoretical faith and practical works: De-autonomizing and joining up in the New Zealand state sector, i: Christensen, T. og Lægred, P. (2006): *Autonomy and Regulation: Coping with agencies in the modern state*. Cheltenham: Edward Elgar.

- Grepperud, G. m.fl. (2016): Innsats for kvalitet. Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet.
- Griffith, A. og Smith, D. (Eds.) (2014): *Under New Public Management: Institutional Ethnographies of Changing Front-Line Work*. Toronto: University of Toronto Press.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gubrium, J. B og Holstein, J. A (1997): *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press
- Haakstad, J, og Nesje, K. (2012): Oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning. *NOKUTs utredninger og analyser*
- Hacking, I. (1999): *The Social Construction of What?* Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Halligan, J. (2006): The reassertion of the centre in a first generation NPM system, i: Christensen, T. og Lægreid, P. (2006): *Autonomy and Regulation: Coping with agencies in the modern state*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Hammersley, M. (2005): Should science be critical? *Philosophies of the social sciences* 2005: 35. p.175-195.
- Hansen, H. (2011): NPM in Scandinavia. I: Christensen, T. og Lægreid, P. (2011): *The Ashgate research companion to New Public Management*. Farnham: Ashgate Publishing Limited
- Harrer, S. (2005): The Theme of Subjectivity in Foucault's Lecture Series L'Herméneutique du Sujet. *Foucault Studies, No 2, pp. 75-96, May 2005*
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2010). *Accountability in Higher Education : Global Perspectives on Trust and Power*. New York: Routledge.
- Henkel, M. (2000): *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Henkel, M. (2005): Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher education* 49: 155-176
- Hood, C. og Dixon, R. (2015): *A Government that Worked Better and Cost Less? Evaluating Three Decades of reform and change in UK central government*. Oxford: Oxford University Press
- Høringssnotat: Endring i forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d5193c62c1f440bb28ae7d21de48739/horingsnotat-enderinger-i-studiekvalitetsforskriften.pdf> Lastet ned 27.juni 2019
- Høstaker, R. Og Vabø, A. (2005): Higher education and the transformation to a cognitive capitalism. I: Bleiklie, I. and Henkel, M.(eds.), *Governing Knowledge*, 227-243. Springer.
- John, P. og Fanghanel J. (Eds.) (2016): *Dimensions of Marketization in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Johnston og Westwood (2007): Academic leadership. Developing a framework for the professional development of programme leaders. *The Higher Education Academy*.

- Karlsen, G. (2007): Kvalitet i utdanning- fra fag til politikk. *FOU i praksis*. Nr. 2 2007
- Karseth, B. (2006): Curriculum restructuring in higher education after the Bologna process: A new pedagogic regime? *Revista Español de Educación Comparada 12* (2006), 255-284.
- Kehm, B. (2010) Quality in European Higher Education: The influence of the Bologna Process. *Change: The magazine of Higher Learning*, 42 (3), 40-46.
- Keller, Joice (2002): An entry example: The part-time observer, I: Patton, M: *Qualitative Research and evaluation Method*, London: Sage s. 314-317.
- Khrono.no (2015): <https://khrono.no/finansiering/skuffelse-over-mangel-pa-nye-okonomiske-grep-i-sektoren/174959> Lastet ned 27.juni 2019
- Knights, D. og Murray, F. (1994): *Managers divided: Organization Politics and Information Technology Management*. Chichester: John Wiley
- Kunnskapsdepartementets nettsider <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-sikre-hoy-utdanningskvalitet/id2365441/> Lastet ned 7.april 2016
- Kvale, Steinar, 2005: On interpretation in the qualitative research interview. *Nordisk Pedagogik*,
- Kvale, S. (2009 2.utgave,5.opplag): *Inter View*. Hans Reitzels forlag. København.
- Kårhus, S. (2011): Utdanningsmarkedet og rekontekstualisering av utdanningskvaliteter: en casestudie av "new managerialism" i norsk høyere utdanning. *UNIPED (Tromsø)*, 34(2), 43-54
- Leseth, A.B. (2013): Kulturtrøbbel i profesjonskvalifisering. I Molander, A. og Smedby, J. K. (red.): *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15> (lastet ned 23.05.16)
- LOVDATA FOR-2013-02-28-237 www.lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237) Lastet ned 1.06.2016
- Lyotard, J-F. (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Maassen, P. (2008): The Modernisation of European Higher Education: National Policy Dynamics i: Amaral, A., Bleiklie, I., Musselin, C. (Eds): *From governance to identity. A festschrift for Mary Henkel*. Springer
- Maassen, P. og Stensaker, B. (2011): The knowledge triangle. European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, Volume 61, Issue 6. S. 757-769.
- Mandat for studieprogramledere NTNU: https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get_page_attachment?p_1_id=22780&nodeId=24647&title=Lede+studieprogram&fileName=Mandat_studieprogramledere_NTNU.pdf Lastet ned 15.06.2016
- Margolis, E. (Ed.) (2001): *The Hidden curriculum in higher education*. Routledge
- Martin, M. and McIntyre, L. C. (eds) (1994): *Readings in the Philosophy of Social Science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT-Press

- Meld. St. 27 (2000-2001): *Stortingsmelding 27 (2000-2001)*. Gjør din plikt- krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.
- Meld. St. 7 (2014-2015): *Stortingsmelding 7 (2014-2015)* Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024.
- Meld. St. 18 (2014-2015): *Stortingsmelding 18 (2014-2015)*. Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren.
- Meld. St. 16 (2016-2017): *Stortingsmelding 16 (2016-2017)*. Kultur for kvalitet i høyere utdanning.
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science*. University of Chicago Press.
- Michelsen, S. Og Aamodt, P. O. (2007): *Evaluering av kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Norges forskningsråd. Oslo
- Middlehurst, R. (2016): A critical reflection on leadership in higher education. I: John, P. And Fanghanel J. (Eds.) (2016): *Dimensions of Marketization in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Mirowski, P. (2013): *Never Let a Serious Crisis go to Waste: How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*. London: Verso
- Møller, J. og Skedsmo, G. (2013): Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system, *Journal of Educational Administration and History*, 45:4, 336-353
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2016). Leadership at a local level – Enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 247–262.
- Newton-Smith, W. H (ed.) (2001): *A companion to the philosophy of science*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- NOKUT Høringssvar Finansieringsutvalget 11.02.2015
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b48783131015421ca4df1be80ad9a562/nokut.pdf> lastet ned 1.06.2016
- NOKUT søkerhåndbok for akkreditering av studier syklus 1:
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Akkreditering/Veileder_e/Veiledning_s%c3%b8knad_om_akkreditering_f%c3%b8rste_syklus_mai_2013.pdf
- Norgesnettrådet (1999): "Basert på det fremste?": om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning : vurderinger og tilrådninger fra arbeidsgruppe nedsatt av Norgesnettrådet *Volum 2 av Norgesnettrådets rapporter*.
- Northcott, R. (2008): Weighted explanations in history. *Philosophy of the social sciences* Vol. 28.1 s. 76-96.
- NOU 2000:14: *Frihet med ansvar- Om høgre utdanning og forskning i Norge*
- NOU 2008:3: *Sett under ett- Ny struktur i høyere utdanning*
- NOU 2015:1 Produktivitet- grunnlag for vekst og velferd. Produktivitetskomisjonens første rapport.
- NTNUs årsrapport 2015:
https://innsida.ntnu.no/documents/10157/1344528730/aarsrapport_ntnu_20152016.pdf/4aaa5ca9-caa5-4cb4-b5fa-d754caaaa681 (Lastet ned 17.06.2017)

NTNUs historie: <https://www.ntnu.no/ntnus-historie> (lastet ned 17.06.2017)

NTNUs kvalitetssystem for utdanning: <https://www.ntnu.no/utdanningskvalitet/kvalitetssystem-for-utdanning> Lastet ned 16.06.2019.

Oldervik, H. (2014): *Arbeidsplaner som styringens kunst. Bruk av arbeidsplaner i norsk skole 1970–2014. Avhandling for graden phd.* Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt. Trondheim: NTNU

Olssen, M. (2002): *The neoliberal appropriation of tertiary education policy in New Zealand: Accountability, research and academic freedom. State-of-the art monograph No. 8.* Wellington: New Zealand association for research in education

Olssen, M. og Peters, M. (2005): Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*. Vol. 20, No. 3, May 2005, pp. 313-345.

Oppretting/ending av studieprogram, studieretninger og emner, Avdeling for utdanningskvalitet. (https://uit.no/om/enhet/artikkel?p_document_id=356731&p_dimension_id=88200) lastet ned 01.06.17

Pollitt, C. (1998): Managerialism Revisited, i: Peters B. og Savoie, D. (eds): *Taking Stock: Assessing Public sector reforms* Montreal: McGill-Queens University Press 45-77

Pollitt, C. og Bouckaert, G. (2004): *Public Management Reform. A comparative analysis.* Second edition. Oxford: Oxford University Press.

Poulson, L. (1996): Accountability: a key-word in the discourse of educational reform, *Journal of Education Policy*, 11: 580-92.

PROP. 1S (2015-2016) For budsjettåret 2016 Statsbudsjettet

PROP 1 S (2016-2017) For budsjettåret 2017 Statsbudsjettet

Regjeringen.no (2016): (www.regjeringen.no/no/aktuelt/strengere-krav-for-a-bli-universitet/id2460234/) lastet ned 2.06.2016

Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-sikre-hoy-utdanningskvalitet/id2365441/>. Lastet ned 15.mai 2019

Ramsden, P. (1998): *Learning to lead in higher education.* London and New York: Routledge.

Reed, M. (2002): New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: A Review and Assessment. I: Amaral, A. M.fl (2002) (editors): *Governing higher education: National perspectives on institutional governance.* Springer Science + business.

Rehmann, J. (2016): The unfulfilled promises of the late Foucault and Foucauldian "Governmentality studies", i: Zamora, D. og Behrent, M. (2016): *Foucault and Neoliberalism.* Cambridge: Polity Press

Risjord, M. (2005): Reasons, causes and action explanation. *Philosophy of the social sciences* Vol. 35.3 p. 294-306

- Roxå, T. og Mårtensson, K. (2009): Significant conversations and significant networks- exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, Volume 34, Issue 5, 2009 s. 547-559.
- Rubin, H. og Rubin, I. (1995): *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. London: SAGE publications.
- Sentrale arbeidsoppgaver og modeller for studieprogramledelse UiT:
https://uit.no/om/enhet/artikkel?p_document_id=356720&p_dimension_id=88203&p_menu=65815
 Lastet ned 16.3.2016.
- Smith, D. E. (1987): *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, D. E. (2005): *Institutional ethnography: A sociology for people*. Lanham, MD: AltaMira Press
- Solbrække, K.N.: Mektige mennesker - skjøre bånd. Metodiske utfordringer i ny økonomi. I *Sosiologi i dag*, Årgang 32, Nr. 3/2002. Side 5-24
- Steel, D. og Guala, F. (eds.) (2011): *The Philosophy of Social Science Reader*. London and New York: Routledge
- Stensaker, B. (2004): *The Transformation of Organisational Identities. Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. University of Twente: Phd thesis.
- Stensaker, B. (2006): *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning- vil de bidra til høyere kvalitet? Evaluering av kvalitetsreformen, delrapport 2*. Norges Forskningsråd. Oslo.
- Stensaker, B., Elken, M., og Maassen, P. (2019): Studieprogramledelse- et spørsmål om organisering? *Uniped* 01/2019 Volum 42
- Stensaker, B. Og Harvey, L. (eds) (2010): *Accountability in higher education. Global perspectives on trust and power*. New York og London: Routledge.
- Stensaker, B., Valimaa, J., Sarricco C. (2012): *Managing reforms in universities, the dynamics of culture, identity and organizational change*. Basingstoke: Palgrave MacMillian
- Svenningson, S. Og Alvesson, M. (2016): *Managerial lives: Leadership and Identity in an imperfect world*. Cambridge University Press.
- The National Committee for Research Ethics in the social sciences and the humanities: *Guidelines for research ethics in the social sciences, law and humanities*. Lastet ned 8. November 2013 fra:
[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Guidelines%20for%20research%20ethics%20in%20the%20social%20sciences,%20law%20and%20the%20humanities%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Guidelines%20for%20research%20ethics%20in%20the%20social%20sciences,%20law%20and%20the%20humanities%20(2006).pdf)
- Tolofari, S. (2005): New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, Volume 3, Number 1, 2005
- Tranvik, T. og Fimreite, A. (2006): Reform failure: The processes of devolution and centralisation in Norway, *Local Government Studies*, 32:1, 89-107
- Trow, M. (1996): Trust, markets and accountability in higher education. A comparative perspective. *Higher Education Policy*. 1996, 9 (4) s. 309-324.
- Universitet i Tromsø: [Kvalitetssystem for utdanning](#). Lastet ned 16.06.2016.

Universitetsavisa 24.januar, 2018. <https://www.universitetsavisa.no/ytring/2018/01/23/Akademia-må-ikke-organiseres-som-foretak-18365239.ece>

Universitets- og høyskolerådet (2005): *Sammen om kunnskap*. Nytt system for dokumentasjon av formidling.

Universitets- og høyskolerådet (2006): *Sammen om kunnskap II*. Operasjonalisering av indikatorer for formidling.

Utdannings- og forskningsdepartementet (1990): *Studiekvalitet. Innstilling fra studiekvalitetsutvalget*. Avgitt til utdannings- og forskningsdepartementet 9.juli 1990.

Vagstad, S., Gabrielsen, T.S., Kaarbøe, O., Lommerud, K.E., Risa, A.E. (2007): *Finansieringssystemet for universiteter og høyskoler – teoretiske vurderinger*

Vidovich, L. og Slee, R. (2001): Bringing Universities to Account? Exploring Some Global and Local Policy Tensions, *Journal of Education Policy*, 16(5), s. 431-453

Vike, H. (2001): Anonymitet og offentlighet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 2001. Vol. 25, pp. 3–15. Oslo.

Widerberg, K. (2015): In the best of interests? New Public Management, the welfare state, and the Case of academic work. An ethnografic exploration. I: Blok, A. og Gundelach, P. (eds.): *The Elementary Forms of Sociological Knowledge. Essays in Honor of Margareta Bertilsson*. Department of Sociology, University of Copenhagen. Kap 5. s 81 - 94

Williams, M. (2001): *Problems of knowledge. A critical introduction to Epistemology*. Oxford University Press

Yin, R. K. (2009): *Case study research: design and methods*. Fourth Edition. SAGE Publications. USA

Zamora, D. og Behrent, M. (2016): *Foucault and Neoliberalism*. Cambridge: Polity Press

Zepke, N. (2016): *Student Engagement in Neoliberal Times. Theories and Practices for Learning and Teaching in Higher Education*. Singapore: Springer.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide: Studieprogramledere (spl)

Takk for at du tok deg tid til å dele dine refleksjoner med meg.
Kort informasjon om prosjektet og repetisjon av informasjon fra informasjonsskriv.

1. Bakgrunn

- Bakgrunn, lang erfaring som spl.? Kompetanse: Faglig, ledelse og pedagogisk. Hvordan ble du studieprogramleder? (hva tenkte du da du ble spurt? Ny: Hva lærte du da du var ny som spl?)
- Fortell litt om studieprogrammet du tilhører:
(F.eks: Lengde? Fagområde? Læringsutbytte? Hva skal det kvalifisere til? Nytt? Antall studenter? Mange emner per semester? Emner som brukes i flere studieprogram? Emner på tvers av institutter/fakulteter? Valgmuligheter for studentene? Praksis? Rekruttering/gjennomstrømning? Overordnet pedagogisk strategi?)

2. Studieprogramleder, rolle/mandat, kjennetegn

- Hva opplever du er ditt mandat som studieprogramleder? (Klart definert/kjent?). Er tidsbruken definert? (Timer/prosent?) Opplever dette tilstrekkelig? Hvordan vil du beskrive dine muligheter til å påvirke? Hva kan du bestemme?
- Hvordan opplever du din rolle som programleder i relasjon til: Studenter, faglærere, emneansvarlige, instituttleder, dekan, prorektor utdanning, studieprogramråd/utvalg (eventuelt andre?)
- Fra din erfaring i høyere utdanning - hva tenker du karakteriserer en god studieprogramleder? Kan du komme på eksempler på en slik? (Ikke nevne navn). Hva var det som gjorde han/henne spesielt god i rollen?

3. Kvalitet i studieprogrammet/curriculum-utvikling

- Hvordan ble den nåværende studieplanen til?

- Hvis du skal reflektere over kvaliteten på studieprogrammet du tilhører- hva vil du trekke frem som styrker og svakheter?
Eksempler på initiativ til pedagogisk utvikling/endring av svakheter?
- Hva utløser behov for endringer i studieprogrammet? Eksempler?
- Evaluering/kvalitetssikring av programmet? Hvordan gjøres dette? Opplevs det meningsfylt?

4. Støtte og utvikling

- Kommer du på en spesiell utfordring du har stått ovenfor som programleder, hvordan taklet du denne? Hva gjorde du?
- Hvem diskuterer du forhold som angår faglige/pedagogiske spørsmål vedrørende studieprogrammet med?
- Finnes det muligheter for deg til å delta i forum/møter med andre spl ved din institusjon? Hva slags?
- Finnes det kompetansehevende tilbud for deg som spl ved din institusjon? Har du i så fall deltatt på slike? Utbytte? For din del; er det utviklingstilbud du kunne ønske deg?

5. Avsluttende refleksjoner

- Hva liker du best/ dårligst med å være spl?
- Fra ditt perspektiv- hva kunne gjort rollen som spl bedre/lettere?
- Andre ting du vi ikke har snakket om?

Vedlegg 3 Samtykkeskjema informanter

Navn

Forespørsel om samtykke til deltagelse i forskningsprosjekt

Jeg skal gjennomføre et PhD-prosjekt ved NTNU om studieprogramledelse i norsk høyere utdanning. Prosjektet er utformet som en multipl case studie med datamateriale fra tre av de store universitetene i Norge. Den overordnede problemstillingen for prosjektet vil være: Hvordan oppleves, oppfattes og utøves studieprogramlederrollen i norsk høyere utdanning? Målsettingen med studien er å utvikle kunnskap som kan bidra til tiltak for å utvikle studieprogramlederrollen. Ledelsen ved din institusjon har samtykket i at institusjonen kan utgjøre et av de tre casene i studien. Med dette ønsker jeg samtykke fra deg om din deltakelse i prosjektet.

Hva innebærer deltagelse i prosjektet?

Datamaterialet som danner grunnlag for analyse i studien vil bestå av tre deler:

- Analyser av sentrale dokumenter, som for eksempel institusjonens beskrivelser av studieprogramlederrollen, kvalitetssikringssystemet, maler for studieplaner og eventuelle kvalifiserende tiltak.
- Semi-strukturerte intervjuer med studieprogramledere, emne-ansvarlige, dekaner/instituttledere innenfor ulike disipliner.
- Deltagende observasjon av studieprogramledelse i praksis, for eksempel studieprogramrådsmøter, evalueringsmøter etc.

I denne omgang etterspør jeg samtykke fra deg til å delta i semi-strukturerte intervju. Tidsomfanget på intervjuet vil være på omtrent en time. Etter nærmere avtale kan det bli aktuelt med oppfølgings-samtaler i etterkant av intervjuet. Jeg planlegger å ta lydopptak av intervjuene dersom du gir ditt samtykke.

Hvordan vil datamaterialet bli behandlet?

Institusjonene vil bli nevnt ved sitt navn i avhandlingen og etterfølgende publikasjoner, men ditt navn og din tilhørighet vil bli behandlet konfidensielt. Deltakere er rekruttert fra fagmiljø som er store nok til at anonymisering er mulig. Personopplysninger vil ikke fremkomme på lydopptak, notater eller i den ferdige avhandlingen. Datamaterialet vil oppbevares utilgjengelig for uvedkommende. Materialet skal brukes til avhandlingen, som etter planen skal leveres i august i 2016. Ettersom avhandlingen skal skrives som monografi på norsk vil materialet også kunne bli brukt til engelskspråklige artikler etter at avhandlingen er levert. Materialet vil bli slettet innen utgangen av 2017. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta i studien, du kan trekke deg uten å oppgi grunn så lenge studien pågår. Det vil ikke få konsekvenser for deg i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold om du velger å delta eller ikke delta.

Ta gjerne kontakt dersom det er behov for oppklaringer eller mer informasjon!

Håper på positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Marte Bratseth Johansen

Stipendiat v/ Seksjon for universitetspedagogikk, NTNU

E-post: Marte.johansen@ntnu.no, Mobil: 469 34 335

Jeg samtykker med dette å delta i forskningsprosjektet om studieprogramledelse i høyere utdanning.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 4 Samtykke Institusjon

Institusjon

v/ Prorektor for utdanning

Forespørsel om samtykke til deltagelse i forskningsprosjekt

Jeg skal gjennomføre et PhD-prosjekt ved NTNU om studieprogramledelse i norsk høyere utdanning. Prosjektet er utformet som en multipel case studie med datamateriale fra tre av de store universitetene i Norge. Den overordnede problemstillingen for prosjektet vil være: Hvordan oppleves, oppfattes og utøves studieprogramlederrollen i norsk høyere utdanning? Målsettingen med studien er å utvikle kunnskap som kan bidra til å utvikle rollen som studieprogramleder.

Et av de store universitetene i Norge er (navn på institusjon), og jeg ønsker med dette et samtykke fra ledelsen ved institusjonen på at (navn på institusjon) kan utgjøre ett av de tre casene i studien.

Hva innebærer deltagelse i prosjektet?

Datamaterialet som danner grunnlag for analyse i studien vil bestå av tre deler:

- Analyser av sentrale dokumenter, som for eksempel institusjonens beskrivelser av studieprogramlederrollen, kvalitetssikringssystemet, maler for studieplaner og eventuelle kvalifiserende tiltak.
- Semi-strukturerte intervjuer med studieprogramledere, emne-ansvarlige, dekaner/instituttledere innenfor ulike disipliner.
- Deltagende observasjon av studieprogramledelse i praksis, for eksempel studieprogramrådsmøter, evalueringsmøter etc.

Hvordan vil datamaterialet bli behandlet?

Institusjonene vil bli nevnt ved sitt navn i avhandlingen og etterfølgende publikasjoner, men personer som har bidrar vil bli anonymisert. Deltagere til intervju og deltakende observasjon vil bli kontaktet og forespurt om samtykke til å delta. De vil når som helst kunne trekke sitt samtykke. Deltagere vil bli rekruttert fra fagmiljø som er store nok til at anonymisering er mulig. Personopplysninger vil ikke fremkomme på lydopptak, notater eller i den ferdige avhandlingen. Datamaterialet vil oppbevares utilgjengelig for uvedkommende.

Materialet vil brukes til avhandlingen som etter planen skal leveres i juli 2016. Ettersom avhandlingen skal skrives som monografi på norsk vil materialet også kunne bli brukt til engelskspråklige artikler etter at avhandlingen er levert. Materialet vil bli slettet innen utgangen av 2017. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt dersom det er behov for oppklaringer eller mer informasjon.

Håper på positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Marte Bratseth Johansen
Stipendiat
Seksjon for universitetspedagogikk
NTNU

E-post: Marte.johansen@ntnu.no

Mobil: 469 34 335

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38297

Ifølge prosjektmeldingen vil prosjektet klareres med prorektor for utdanning ved de ulike institusjonene før oppstart.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- At prosjektet gjennomføres ved NTNU
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- At det ikke vil ha konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold om man velger å delta eller ikke

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- samt slette lydopptak