

Fossland, T. (2025). Mellom styring og distribuerte ledelsespraksiser i høyere utdanning. I H. M. Pettersen, T. Moldenæs & H. Torsteinsen (Red.), *Nyere ledelsesteori – i en norsk kontekst* (s. 123–151). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa430506>

Kapittel 6

Mellom styring og distribuerte ledelsespraksiser i høyere utdanning

Trine Fossland

Sammendrag: Kapitlet analyserer nøkkelbetingelser for utdanningslederes kvalitetsarbeid og distribuerte lederpraksiser i høyere utdanning. Det utforsker dynamikken mellom teknokrati og tillit, og bruker et teoretisk rammeverk sammen med surveydata og intervjuer for å identifisere kritiske organisatoriske og teamrelaterte betingelser som former distribuerte lederpraksiser. Forskningsspørsmålet undersøker hvordan sentrale betingelser og distribuerte lederpraksiser bidrar til å fremme kvalitetsutvikling i utdanningssektoren. Studien viser hvordan distribuert ledelse kan fungere som en demokratisk motvekt mot den økende teknokratiske styringen i sektoren, og drøfter implikasjoner for ledelsespraksiser som kan styrke samarbeidsklimaet, fremme bruken av tverrfaglig ekspertise og legge til rette for kollektiv beslutningstaking. Funnene kan ha implikasjoner for politikkkutforming og fremtidige ledelsesstrategier i høyere utdanning, med fokus på å etablere forhold som støtter mer inkluderende og samarbeidsdrevne ledelsesmodeller.

Nøkkelord: *utdanningsledelse*, teknokrati, distribuert ledelse, høyere utdanning, undervisningsutvikling

Abstract: The chapter analyses essential conditions for educational leaders' quality work and distributed leadership practices in higher education. It explores the dynamic tension between technocracy and trust, utilizing a theoretical framework, survey data, and interviews to identify critical organizational and team-level factors that shape distributed leadership practices. The research question examines how these factors and leadership practices enhance quality development in education. The study demonstrates how distributed leadership serves as a democratic counterbalance to the increasing technocratic governance within the sector. It also discusses implications for leadership practices that could improve the collaborative climate, encourage the use of interdisciplinary expertise, and facilitate collective decision-making. The findings potentially impact policymaking and future leadership strategies in higher education, emphasizing the creation of conditions that support more inclusive and collaboration-driven leadership models.

Keywords: *educational leadership*, technocracy, distributed leadership, higher education, teaching development

Innledning

Utdanningsledere står i et spenn mellom økt teknokratisk styring og krav om å bidra til økt samarbeid om undervisningsutvikling i høyere utdanning. På den ene siden må utdanningsledere håndtere konsekvensene av økt teknokratisk styring, hvor effektive standardiserte administrative prosesser, kvantitative resultater og individuell ytelse vektlegges på bekostning av undervisningskvalitet og kollegialt samarbeid. På den andre siden møter utdanningsledere skjerpede nasjonale og institusjonelle forventninger og krav til deres rolle og ansvar for undervisningsutvikling og det å skape «Kultur for kvalitet i høyere utdanning»⁹. Endringene i forventningene til utdanningsleders praksiser reflekteres i Grunefeldts (2017, s. 74) distinksjon mellom «educational management» og «educational leadership». Førstnevnte setter søkelys på formelle roller og ressursallokering, mens sistnevnte handler om å fremme pedagogisk utvikling og samarbeid innen utdanningstilbudene ved universiteter og høyskoler.

Samarbeid om undervisning i en akademisk kontekst er også langt på vei avhengig av lokal forankring, tillit, deling av ekspertise og et felles mål om å utvikle undervisning og sikre studentenes læringsutbytte – for å fremme samarbeid utover den enkeltes privatiserte praksiser. Dette aktualiserer betingelsene for distribuerte ledelsespraksiser knyttet til undervisningsutvikling, som er temaet dette kapitlet omhandler. Studien, som bygger på et teoretisk rammeverk om distribuert ledelse (Ameijde et al., 2009), samt data fra surveymateriale og intervjuer, utforsker hvordan organisatoriske og teamrelaterte betingelser påvirker utdanningslederens innsats i undervisningsutvikling. Forskningsspørsmålet retter seg mot om og hvordan utdanningslederens arbeid med undervisningsutvikling preges av distribuerte ledelsespraksiser: *Preger utdanningslederens kvalitetsarbeid av distribuerte lederpraksiser, og hva er i så fall betingelsene for å få til dette?*

I neste avsnitt presenteres studiens teoretiske fundament og rammeverk. Deretter følger en gjennomgang av metodene og analysene som er anvendt, og til sist presenteres funnene på både organisasjons- og teamnivå. Til slutt vil resultatene bli diskutert og konklusjonene trukket.

9 Se flere detaljer under Meld. St. 16 (2016–2017) – Regjeringen.no

Distribuerte lederpraksiser – en motvekt mot økt styring?

Overgangen til «managerialisme» og New Public Management (NPM), med sin top-down, forretningsorienterte tilnærming til styring og administrasjon av universiteter, truer kollektive organer og beslutningsprosesser gjennom vektlegging av effektivitet og ytelsesmålinger (Hallonsten, 2022). Betydningen av ledelsens rolle og styring ovenfra har bidratt til en profesjonalisering av ledelse innen utdanningsinstitusjoner, med større vekt på effektivitet, ansvarlighet og ytelsesmålinger (Ese, 2019; Hallonsten, 2022).

Innen høyere utdanning har ulike former for «regnskapslogikk» vist seg å ha negativ innvirkning på akademikerens arbeid, utdanningsmiljø, tillit og samarbeid (Jones, 2014; Solbrekke & Fremstad, 2018). Beno (2014) hevder at det økte søkelyset på kvantitativ måling har bidratt til en form for «akademisk kapitalisme», som har overskygget grunnleggende utdanningsverdier som kritisk tenkning, kreativitet og akademisk frihet. Videre argumenterer han for at universelle eller heroiske ledelsesmodeller ikke møter de unike og komplekse behovene i høyere utdanning, hvor ledere i større grad må fremforhandle kunnskapsbaserte løsninger lokalt.

Dette tankegodset er særlig representert i tilnærminger som delt, delegerende eller kollektiv ledelse, samt teamledelse og etisk ledelse, som alle utfordrer det konvensjonelle synet på ledelse som en ensidig, vertikal prosess. Disse tilnærmingene representerer en motvekt til teknokratiske tendenser og vertikal ledelse i høyere utdanning ved å fremme mer inkluderende, demokratiske og horisontale ledelsesstrukturer (Cullen & Yammarino, 2014; Gronn, 2009; Spillane et al., 2015). Etisk lederskap betraktes for eksempel som avgjørende for å kultivere en kultur preget av integritet og ansvarlighet innen akademiske miljøer, noe som er essensielt for å bevare tilliten blant fakultetet, studentene og det bredere samfunnet (Torrison-Steele, 2020; Bhana & Bayat, 2020). Videre er det viktig at ledere utvikler harmoniske relasjoner og aktivt engasjerer ulike interessenter i beslutningsprosesser for å oppnå institusjonelle mål (Sunaengsith et al., 2021; Wijaya et al., 2019).

I artikkelen «Balancing Trust and Technocracy» nyanserer Aasen og Stensaker (2007) det komplekse forholdet mellom tillit og teknokratisk styring innen høyere utdanningsinstitusjoner. De argumenterer for at teknokratiske tilnærminger, preget av avhengighet av ekspertkunnskap og databasert

beslutningstaking, kan øke både effektivitet og ansvarlighet, men også potensielt undergrave tilliten mellom akademiske aktører og det bredere akademiske samfunnet. De observerer at en økende vekt på teknokrati kan skape en kultur av mistillit, der fakulteter og ansatte føler seg fremmedgjort fra beslutningsprosesser og opplever at deres ekspertise og bidrag blir undervurdert. Dette kan føre til redusert moral og engasjement, noe som til slutt påvirker kvaliteten på utdanning og forskningsresultater. Aasen og Stensaker hevder at tillit er essensielt for samarbeid og innovasjon, og at institusjoner må arbeide aktivt for å dyrke tillit blant sine medlemmer for å motvirke de negative effektene av teknokratisk styring. De understreker behovet for mer demokratiske og «menneskesentrerte» tilnæringer til ledelse, som tar hensyn til de spesifikke og komplekse karakteristikene ved høyere utdanningsinstitusjoner (Aasen & Stensaker, 2007; Elo & Uljens, 2022).

Distribuert ledelse

Et distribuert perspektiv på ledelse utgjør den teoretiske inngangen i studien og er knyttet til balansen mellom tillit og teknokrati. Dette perspektivet fremhever at kultivering av tillit og samarbeid kan motvirke teknokratiske tendenser i ledelsen av høyere utdanning. Distribuert ledelse, som først ble introdusert av Gibbs i 1954, har siden oppnådd betydelig anerkjennelse innen sosiologi og organisasjonsteori (Gronn, 2002; Spillane, 2005a). Gronn (2000) beskrev distribuert ledelse som en tilnærming med potensial for omfattende organisatorisk endring, og karakteriserer tilnærmingen som:

a new form of the division of labour at the heart of the organisational work [... incorporating ...] the satisfactory completion of discretionary tasks [...] attributable to the concertive labour performed by pluralities of interdependent organisational members [... with ...] leadership and influence compris[ing] part of that labour within those structured relationships. (Gronn, 2000:318)

Senere har Gronn påpekt at distribuert ledelse kan omfatte både kollektive og individuelle ledelsesbidrag, tilpasset ulike omstendigheter og miljøer. Derfor har han i flere tilfeller omdøpt distribuert ledelse til «hybrid ledelse» for å reflektere dens fleksibilitet i møte med et bredt spekter av kontekster og situasjoner som preger moderne organisasjoner (Gronn, 2009).

Til tross for visse definisjonsmessige uenigheter i forskningslitteraturen, er distribuert ledelse anerkjent for sin evne til å håndtere kompleksitet og fremme innovasjon i kunnskapsorganisasjoner. Denne tilnærmingen, som baserer seg på en delt påvirkningsprosess som oppstår gjennom interaksjon i grupper eller nettverk, er spesielt relevant i høyere utdanningsinstitusjoner, hvor kunnskapsarbeid og prosjektbasert arbeid er dominerende (Hairon & Goh, 2015; van Ameijde et al., 2009; Bolden et al., 2009; Gosling et al., 2009; Jones, 2014; Pitt & Mewburn, 2016).

Distribuert ledelse tar hensyn til organisatoriske kontekster og fungerer som en respons på økende kompleksitet og endringsprosesser, spesielt i offentlig sektor (Gibbs, 1954; Thorpe et al., 2011). Tilnærmingen vektlegger betydningen av å dele lederroller og ansvar på tvers av ulike nivåer i en institusjon, og fremhever samarbeid, inklusivitet og kollektive prosesser som sentrale elementer (Bolden et al., 2009; Cullen & Yammarino, 2014; Gronn, 2009; Hairon & Goh, 2015; Spillane et al., 2015). I distribuert ledelse spiller mellommenneskelige relasjoner og sosiale dynamikker en nøkkelrolle, hvor individer på alle nivåer føler seg myndiggjort til å bidra til institusjonens oppdrag. Dette bidrar ofte til økt engasjement og forpliktelse (Bolden, 2011; Ottesen & Møller, 2006).

Til tross for mange fordeler, påpeker kritiske perspektiver potensielle svakheter ved distribuert ledelse, som risiko for ansvarsdiffusjon og utfordringer med implementering i hierarkiske strukturer (Alvesson, 2012; Antonakis & Collinson, 2010). Videre er det ingen garanti for at distribuert ledelse automatisk fører til bedre samhandling. Alvesson (2012) advarer mot å betrakte distribuert ledelse som en ideell løsning uten å ta hensyn til de praktiske utfordringene og paradoksene som kan oppstå. Sewerin og Holmberg (2017) illustrerer hvordan ledelsespraksiser ved universiteter også er påvirket av ulike institusjonelle logikker, som omfatter nøkkelaktiviteter som utdanning, forskning, formell organisering og tverrvitenskapelig samarbeid. En felles forhandlet forståelse av disse logikkene kan øke forståelsen og ledelsesbevisstheten. Jones (2014) identifiserer sentrale betingelser for at distribuert ledelse skal være anvendelig og effektiv i høyere utdanning, inkludert institusjonelt engasjement og støtte fra formelle ledere, tilpasning til den spesifikke institusjonelle konteksten og kulturen, og at tilnærmingen støttes av konkrete handlinger og «aksjoner» i det enkelte fagmiljø.

Samlet sett antas distribuert lederskap å forbedre organisatorisk funksjonalitet ved å fremme en kultur av tillit og samarbeid blant interessenter. Dette

betyr imidlertid ikke at alle miljøer er preget av de samme verdiene og kulturelle rammebetingelsene, noe som understreker betydningen av lokal tilpasning (Frantz et al., 2020). Litteraturgjennomgangen understreker behovet for kontinuerlig evaluering og tilpasning av ledelsespraksiser for å møte de dynamiske og komplekse kravene i moderne høyere utdanningsinstitusjoner. Detaljene om det teoretiske rammeverket i studien utdypes i det følgende avsnittet.

Teoretisk rammeverk

Van Ameijde et al. understreker at både eksterne og interne faktorer spiller en kritisk rolle i fremmingen av effektivt distribuert lederskap. På organisasjonsnivå innebærer dette å bygge sterke relasjoner og tilpasse seg eksterne forhold og strukturer. På teamnivå fokuseres det på å sikre effektive interne prosesser og aktiviteter som fremmer samarbeid og utvikling. Dette doble fokuset på både organisasjons- og teamnivå gir verdifulle innsikter i hvordan disse nivåene er integrert, og hvilken betydning de har for lederpraksiser i utdanningsinstitusjoner.

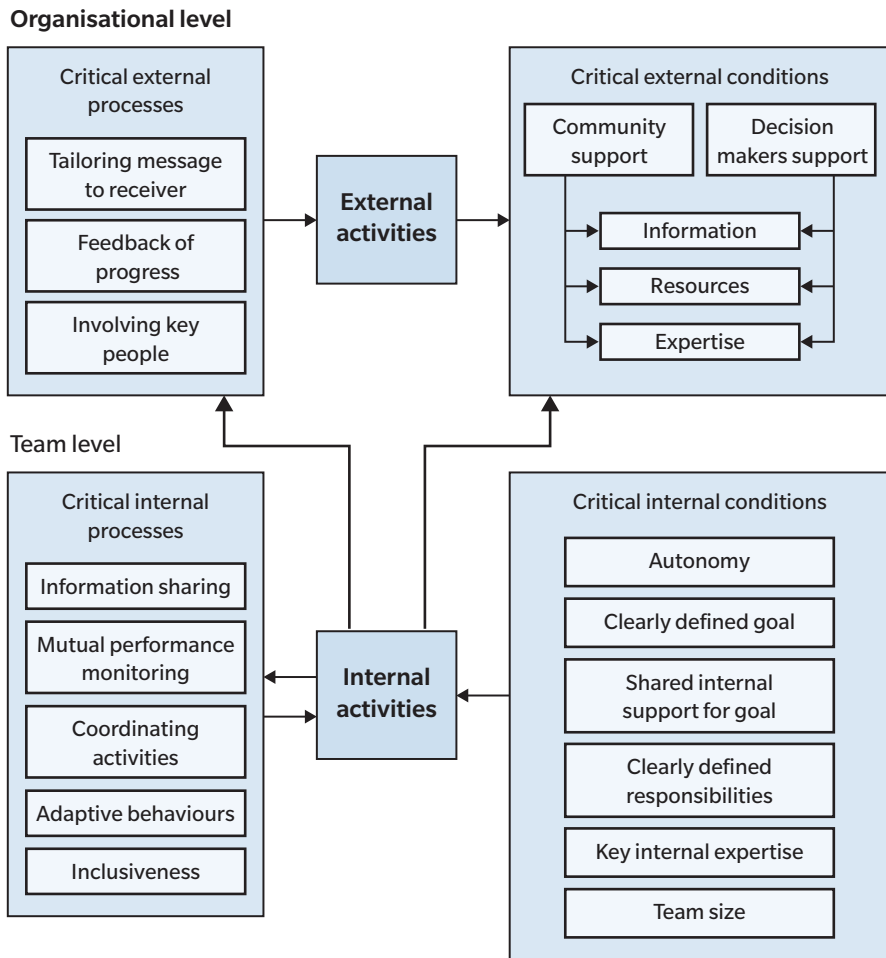
Som modellen illustrerer, har en rekke eksterne prosesser, aktiviteter og betingelser betydning for effektivt distribuert lederskap på organisasjonsnivået. Dette inkluderer kommunikasjon med eksterne interessenter, strategisk allianse- og nettverksbygging, samt forståelse og tilpasning til regulatoriske krav, politiske og økonomiske forhold som påvirker organisasjonen.

På team- eller fagmiljønivå vektlegges interne prosesser, aktiviteter og betingelser som er spesifikt relevante for det enkelte team eller fagmiljø. Dette omfatter samarbeid og koordinering, inkluderende beslutningstaking og regelmessige møtestrukturer for diskusjon av felles fremdrift, utfordringer og løsninger. Opplæring og utvikling skjer ofte gjennom deling av erfaringer og ekspertise, samt styrking av ferdigheter og kompetanse. I tillegg er tilgangen til ressurser og en støttende, inkluderende kultur som fremmer tillit og samarbeid, sentrale elementer.

Modellen postulerer at organisatoriske strukturer bør legge til rette for både autonomi og delt beslutningstaking, slik at teamene eller fagmiljøene kan operere effektivt og tilpasningsdyktig i et komplekst utdanningslandskap. Distribuert ledelse adresserer dermed de komplekse dynamikkene som oppstår mellom aktører og ideer, og er dypt forankret i nettverk og praksisfellesskaper (Lichtenstein et al., 2006; Wenger, 1998).

Figur 6.1

Modell av distribuert lederskap i prosjektteams (van Ameijde et al. 2009, s. 771)



Metode og analyse

Casestudien er inspirert av Harland (2014), og analyserer i tillegg utdanningsleders lederpraksiser ved et universitet ved hjelp av en modell for distribuert ledelse (Van Ameijde et al., 2009). For å oppnå en flerdimensjonal forståelse ble metodetriangulering anvendt (Flick, 2018). Datainnsamlingen omfat-

tet analyse av strategiske dokumenter og deltakende observasjon av møter i utdanningsutvalg med representanter fra alle fakultetene. Analysene i dette bidraget bygger primært på semi-strukturerte gruppeintervjuer med nøye utvalgte ledere, samt en survey utført for å innhente bredere perspektiver på lederes oppfatninger og erfaringer. Datakildene dekket temaer relatert til arbeid med undervisningsutvikling, samhandling, kollektive prosesser, opplevelse av handlingsrom, samt utfordringer og muligheter.

Tabell 6.1

Informantgruppene fordelt på institusjonstype, antall og prosentvis fordelt

Type informantgruppe	Survey	Gruppe-intervju	Enkelt-intervju	Observasjon	SUM/N
Strategiske dokumenter					N=6
Strategisk utvalg Prodekaner alle fakultet, ledere				ca. 15 a 6 møter	N=15
Utdanningsledere ulikt nivå i organisasjonen Strategisk utvalg		ca. 6 x 5 personer (a 5 fakultet)			N=30
Utvalg av utdanningsledere på ulike nivå i organisasjonen	Uttrekk gjort av administrasjon N=137		7		N=139

Analyseprosessen ble utført i to faser: en eksplorativ fase for å identifisere sentrale temaer, etterfulgt av en systematisk tematisk analyse basert på modellen til Van Ameijde et al. (2009). I denne fasen ble temaene kategorisert etter organisatoriske og team-/fagmiljøbaserte forhold. I motsetning til Van Ameijde et al., som benyttet tilfeldige team, ble et strategisk sammensatt utvalg anvendt i de semi-strukturerte intervjuene. Dette sikret representasjon fra forskjellige organisatoriske nivåer og alle fakulteter, og bidro til en mer systematisk utvalgsmetodikk samt en dypere forståelse av respondentenes tolkninger og forhold til retningslinjer for undervisningsutvikling.

Kodingen av data avdekket gjennomgående temaer knyttet til lederpraksiser/rolleforståelse, samarbeid og tilnærminger til undervisningsutvikling,

som både ble opplevd som utfordrende og fremmede for utdanningsledere. Selv om intervjuer og kvalitative surveydata var hovedfokus, bidro alle datakilder til en dypere forståelse av caset.

Betingelser for distribuerte ledelsespraksiser – presentasjon av funn

For å undersøke om *utdanningslederes arbeid med undervisningsutvikling er preget av distribuerte ledelsespraksiser, og hvilke betingelser som eventuelt påvirker dette*, presenteres hovedfunnene i to deler: a) betingelser på organisasjonsnivå og b) betingelser på teamnivå, i tråd med Van Ameijde et al. (2009) teoretiske modell.

Betingelser på organisasjonsnivå

Utdanningslederes arbeid med undervisningsutvikling er påvirket av en rekke eksterne prosesser, aktiviteter og betingelser på organisasjonsnivået, som inkluderer økonomi, strukturelle forhold, kommunikasjon med eksterne interessenter, strategisk allianse- og nettverksbygging, samt forståelse for kulturelle forhold og tilpasninger til politiske forhold som påvirker organisasjonen. Hovedfunnene presenteres under temaene strukturelle forhold, betydning av anerkjennelse og kulturell tilpasning.

Strukturelle betingelser og barrierer

Organisasjonsstrukturen, inkludert oppbyggingen av faggrupper og programstyrer, spiller en kritisk rolle i tilretteleggingen av distribuerte lederpraksiser i arbeidet med undervisningsutvikling. Ressursfordeling, støtte til nye pedagogiske tilnærminger, sammen med effektive kommunikasjons- og informasjonsstrukturer mellom ulike organisatoriske nivåer, fremstod som essensielle for å sikre delt ansvar i arbeidet med undervisningsutvikling. Flere utdanningsledere rapporterer at de aktivt arbeider for å utvikle strukturer som støtter undervisningsutvikling. En dekan bemerker:

Jeg har også begynt å se at det er en del sånne strukturelle hindre som ligger i veien for god undervisningskvalitet, som jeg prøver å gjøre noe med. Jeg bruker mye krefter på å snakke med folk på fakultetet, universitetet eller nasjonalt, for å prøve å få gjort noe med de rammene som står i veien.

Sitatet illustrerer hvordan denne formelle lederen forankrer beslutningene gjennom eksterne og interne nettverk og strategiske allianser for å utveksle kunnskap om gode praktiske løsninger på strukturelle utfordringer. Dette er noe Van Ameijde et al. (2009) påpeker som avgjørende for kontinuerlig kvalitetsforbedring. Utdanningsledere har identifisert en rekke institusjonelle strukturer som støtter utviklingen av undervisningskompetanse. En nevnte at følgende forhold hadde hatt betydning:

Uped-kurs, TeLEd forskningsgruppen, Enhet for læring (MedFak), SLATE, Læringslab, formelle og uformelle nettverk innen profesjonen, utveksling – gjerne i form av utdanningstermin på linje med forskningstermin.

Til tross for at flere strukturelle betingelser påvirket utdanningslederens arbeid med undervisningsutvikling og distribuerte ledelsespraksiser, avdekket analysen også flere strukturelle barrierer. Disse inkluderer administrative systemer og rigide regelverk, som undergravde støtten til pedagogisk innovasjon og distribuerte lederpraksiser. En utdanningsleder uttrykker frustrasjon over eksisterende strukturer slik:

Bort fra tellekanter, kontrollsystemer, fokus på fremragende undervisning etc., ha heller fokus på faglig kunnskap og begeistring rundt undervisning. Lettere tilgang til pedagogiske forskningsresultater og tips fra de pedagogiske fagmiljøene.

Sitatet illustrerer en distanse til strukturelle teknokratiske mekanismer, noe som understreker van Ameijde et al. (2009) sin påstand om at effektiv distribuert ledelse krever støttende organisatoriske rammer. En emneleder som peker på manglende strukturer og mottak av nyansatte, sier dette slik:

Som nyansatt i 2020 følte jeg det var veldig lite overføring av kunnskap fra kolleger. Jeg måtte ta initiativ selv for å få informasjon fra tidligere forelesere.

Sitatet viser manglende strukturer og distribuerte ledelsespraksiser rettet mot nyansatte. Flere respondenter nevnte også andre strukturelle hindringer for kollektiv beslutningstaking, som for eksempel utfordringer knyttet til samlokalisering. En utdanningsleder sier det slik:

Når møtesteder mangler, kolleger sitter spredt og det er for få av dem er det vanskelig å få til utviklingsarbeid.

En annen peker på at timeregnskapet bidrar til at undervisningsutvikling ikke prioriteres, og bemerker:

Vi får med jevne mellomrom tilbud om å søke på midler for å lage prosjekter rettet mot utdanningskvalitet. Satt på spissen kan du kaste så mye penger du vil etter meg, men hvis jeg ikke kan sette av timene prosjektene til jobbing med utdanningskvalitet inn i time-regnskapet/arbeidsplanen for undervisning, så kommer jeg ikke til å prioritere det.

Sitatene illustrerer hvordan grunnleggende strukturelle forhold påvirker arbeidet med undervisningsutvikling i ulike miljøer, og hvordan dette igjen påvirker betingelsene for distribuerte lederpraksiser i kvalitetsarbeidet. Selv om det er viktig å legge til rette for en rettferdig fordeling av timer, og plikten til å utvikle undervisning er nedfelt i UH-loven, viser eksemplet at strukturer også kan virke demotiverende og mot sin hensikt. Aasen og Stensaker (2007) understreker viktigheten av å balansere teknokrati og tillit på måter som fremmer et sunt akademisk miljø og støtter både effektiv styring og demokratisk engasjement. Funnene viser at strukturelle føringer oppleves ulikt, og at kontekstuelle og kulturelle forhold må tas hensyn til, noe som diskuteres nærmere i 3.1.3.

Betydning av anerkjennning og støtte av formelle ledere

På organisasjonsnivå var strukturelle tiltak og støtte samt anerkjennelse fra formelle ledere avgjørende for utdanningsledernes arbeid med undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser. Støtten omfattet blant annet muligheter for å søke midler til pedagogisk utvikling, etablering av fora fokusert på undervisningsutvikling, organisering av institusjonelle konferanser og støtte til større søknader. Disse tiltakene var essensielle for å skape et miljø der utdanningsledere følte seg støttet og motivert til å engasjere seg selv eller andre i undervisningsutvikling. En leder understreket spesielt viktigheten av støtte fra formelle ledere knyttet til søknad om Senter for fremragende utdanning (SFU), merittering og andre tiltak rettet mot undervisningsutvikling, og beskrev hva dette hadde betydd slik:

Viktige drivere på vårt fakultet har vært lokal SFU og meriteringsordning som har bidratt til å sette undervisningskvalitet og undervisningsmetoder i høyere utdanning på dagsorden, noe som igjen har gitt flere lokale fora for diskusjon og erfaringsdeling lokalt rundt på instituttene. Det universitetspedagogiske miljøet og meritterte undervisere danner også ekspertise som gir god støtte og bidrar til erfaringsdeling.

Ulike former for anerkjennelse og belønning av undervisningsinnsats, samt oppmuntring til å forske på egen undervisning eller utforske nye undervisnings- og evalueringsmetoder i samarbeid, var betydningsfulle. Andre viktige faktorer inkluderte ledelsens aktive engasjement i pedagogisk utvikling, som manifesterte seg i deltakelse i relevante konferanser og fora, eller ved å fremheve betydningen av dette blant personalet. Disse forholdene var avgjørende betingelser for arbeidet med undervisningsutvikling og distribuerte ledelsespraksiser, delvis på grunn av den symbolske og legitimerende effekten det hadde i personalet.

Til tross for positive erfaringer med støtte fra formelle ledere, indikerer materialet også det motsatte. De samme insentivordningene som mottok liten støtte fra formelle ledere og ikke ble ansett som viktige i kollegiet, førte i flere tilfeller til tap av tillit og motivasjon, i stedet for en kollektiv satsning på undervisningsutvikling. En utdanningsleder uttrykker følgende frustrasjon:

Meritteringsordningen oppleves som en skrivebordsøvelse som i liten grad er knyttet til praktisk å gi studentene optimal læring. Den viktigste arenaen for å utvikle god læring er samråd med studentene og kolleger.

Funnene illustrerer hvordan sentrale initiativ rettet mot undervisningsutvikling både kunne fungere som hemmere og fremmere for distribuerte lederpraksiser og samarbeid om undervisningsutvikling. Funnene understreker betydningen av en organisasjonspolitikk og ledelsestilknytning som fremmer samarbeid, delt beslutningstaking og tilskriver ansatte myndighet og eierskap, i tråd med Van Ameijde et al. (2009) sin modell og Bolden et al. (2009) sine perspektiver. Uansett synes anerkjennelse og støtte fra formelle ledere å være avgjørende for både arbeidet med undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser.

Kulturell tilpasning

Kulturell tilpasning på organisasjonsnivå spiller en avgjørende rolle for arbeidet med undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser knyttet til dette. Organisasjonskulturen, samarbeid og allianser med andre utdanningsinstitusjoner, samt kommunikasjon av verdier knyttet til undervisningsutvikling, påvirket måten samarbeid om undervisningsutvikling ble verdsatt og prioritert. Til tross for strukturelle hindringer bidrar mange utdanningsledere aktivt til kulturendring og en satsing på undervisningsutvikling. En instituttleder som støtter lokale initiativer, beskriver prosessen med kulturell tilpasning:

Så vi kan på en måte gjøre litt med systemene, og så kan vi prøve å fjerne sånne hinder i reglement og sånne ting, og prøve å liksom finne ut hvordan vi får til denne kulturendringen ... Men det skjer ikke så mye uten at det er noen sånne ildsjeler rundt på instituttene, tenker jeg.

Dette sitatet fremhever hvordan distribuerte lederpraksiser og kulturell tilpasning er nødvendige responser på økende kompleksitet og endringsprosesser. Det viser også hvordan utdanningsledere er avhengige av samspill med andre ansatte, spesielt engasjerte individer og «ildsjeler», som kan drive endringen fremover på måter som potensielt kan ha vidtrekkende ringvirkninger innenfor institusjonen.

En annen utdanningsleder belyser utfordringene med å endre fastlåste kulturelle mønstre og understreker behovet for et mer tydelig utdanningslederskap:

Det betyr også at vi kanskje må ha litt sånn tydeligere utdanningslederskap da. At vi må kanskje legge oss borti en del ting som de enkelte underviserne eller foreleserne syns at de skal få ha i fred, altså måten folk underviser på. Så det er også en litt sånn nøtt i et system der det er veldig stor autonomi.

Sitatet understreker viktigheten av at ledelsen er proaktiv og til tider intervensjonistisk for å sikre fremgang i undervisningsutvikling. Det å fremme en kultur for undervisningsutvikling, samtidig som man balanserer mellom autonomi og kulturell tilpasning, er avgjørende. Det anerkjennes at endring ikke bare krever nye strukturer og politikker, men også en endring i holdninger og praksiser på individnivå, noe som vil bli behandlet nærmere i neste avsnitt (3.1). Flere utdanningsledere legger vekt på å forankre satsningen på undervisningsutvikling på flere nivåer i organisasjonen for å sikre en bred, varig og forankret satsning. En instituttleder uttrykker dette slik:

Nå er arbeid med undervisningskvalitet forankret i ledelse på alle nivå, noe som er nødvendig. Slik var det ikke for en del tid tilbake. Å overlate dette til enkeltpersoner og enkeltmiljøer er ikke nok. Det er fortsatt rester av en kultur hvor undervisning kommer i annen rekke.

Sitatet illustrerer hvordan en kollektiv tilnærming til undervisningsutvikling i høyere utdanning er en sentral betingelse for arbeidet med undervisningsutvikling og distribuert ledelse. Her er forankringsprosessen og den kulturelle tilpasningen til lokale forhold avgjørende. Samlet sett viser funnene at utdanningsledernes vektlegging av kulturell tilpasning på organisasjonsnivå er viktig for å fremme og støtte distribuerte lederpraksiser i undervisningsutvikling. Det krever en kombinasjon av strategisk ledelse, engasjement fra og støtte til både «ildsjeler» og andre ansatte, samt en institusjonell vilje til å utfordre og endre eksisterende kulturelle normer.

Funnene er i tråd med teorier som fremhever betydningen av organisasjonskultur i implementeringen av distribuert ledelse (Avisar et al., 2017; Muzammil, 2023), og understreker en helhetlig tilnærming til distribuerte

lederpraksiser. Dette innebærer at prosesser, aktiviteter og betingelser på organisasjonsnivå ses i sammenheng med andre nivåer i organisasjonen, som team og fagmiljø, noe som vil bli tematisert i neste avsnitt.

Betingelser på team/fagmiljønivå

Utdanningsleders arbeid med undervisningsutvikling preges av en rekke interne prosesser, aktiviteter og betingelser på team- og fagmiljønivå. Disse inkluderer kommunikasjon, samarbeid, koordinering, rolleklarhet, myndighet, inkluderende beslutningstaking, opplevelse av handlingsrom og betydningen av en felles møtekultur hvor fremdrift, utfordringer og løsninger diskuteres. Disse elementene er sentrale for både undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser.

Opplæring og utvikling skjer ofte gjennom deling av erfaringer og ekspertise i miljøer som har lyktes med å bygge kollektiver rundt undervisningsutvikling og felles beslutningstaking. I miljøer hvor det mangler en støttende og inkluderende kultur som fremmer tillit og samarbeid, er fokus på ressurstilgang og utfordringer gjennomgående. Hovedfunnene presenteres under temaene samarbeid og kommunikasjon; roller, ansvar og myndighet; og kulturelle betingelser.

Samarbeid, kommunikasjon og struktur

På teamnivå er samarbeid og effektiv kommunikasjon identifisert som kritiske betingelser for å fremme undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser. Måten fakultetsmedlemmer skaper et miljø hvor kunnskap og erfaringer deles, og hvor man arbeider sammen mot felles pedagogiske mål, anses som essensielt for å bygge sterke fagfellesskap. Dette inkluderer både formelle og uformelle møteplasser som styrker kollegiale bånd og fremmer en kultur av åpenhet, gjensidig støtte, koordinering og beslutningstaking. En utdanningsleder deler sin erfaring med uformelle møter:

Uformelle møter, gjerne halvformelle lunsj- eller frokostmøter, først, på fag- eller instituttnivå, med tydeligere krav om at deltakerne skal samarbeide med kolleger, for at kunnskaper og ferdigheter skal deles synes viktig.

En annen utdanningsleder fremhever betydningen av lengre samlinger for å dypdykke i undervisningsutvikling:

Å samle underviserne på et institutt over noe tid, for eksempel lunsj til lunsj-seminar et døgn gir både formelle og uformelle arenaer, og utdanningsfaglig påfyll, og ikke minst gir det tid avsatt til å diskutere undervisningsutvikling. Litt her og der gir på ingen måte det samme.

Videre peker en utdanningsleder på viktigheten av en levende diskurs og samarbeid mellom faglig ansatte:

En levende diskurs og samarbeid mellom faglig ansatte er viktigst. Det å dele glede over å lære studenter opp i et fagfelt som vi, alle i lag, elsker. En tydelig kommunikasjon mellom studenter og faglig ansatte, og alle ansatte, som gir plass til en humanistisk og demokratisk diskurs er viktig.

Disse sitatene understreker hvordan kommunikasjon og samarbeid ikke bare forbedrer undervisningsutvikling, men også bidrar til å forme en inkluderende og støttende akademisk kultur. Distribuerte lederpraksiser, som involverer koordineringsmøter på institutt- og fakultetsnivå, tidsallokering for utviklingsarbeid og samarbeid med relevante fagmiljøer både internt og eksternt, er avgjørende for å realisere disse målene. En utdanningsleder beskriver sitt engasjement i internasjonale prosjekter slik:

Jeg leder flere prosjekter om internasjonalt undervisningssamarbeid som er viktig for utvikling av undervisningskvalitet, inkludert tverrfakultære kurs. Disse er knyttet til xxx som er en viktig arena for nytenkning rundt undervisning. Samarbeid med kolleger på internasjonale arenaer, nettverk innen fagdidaktikk i eget fag er viktigst for meg.

Sitatet illustrerer hvordan samarbeid, felles koordinering og beslutningstaking også skjer i samarbeid med internasjonale kollegaer.

Studien viser også til strukturelle forhold som hemmer samarbeid og deling. Flere arbeider isolert med undervisningsutvikling. En emneleder med hovedansvar for digital undervisning beskriver dette slik:

Jeg organiserer emnet stort sett helt alene helt eller delvis digitalt og er organisert etter følgende prinsipper: 1) stram struktur med klare tematiske bolker, hvor relevant faglig litteratur, faglige tema-tikker og spørsmål, undervisningsmateriell og arbeidsoppgaver til studentene kobles tett sammen, 2) individuelle, skriftlige arbeidsoppgaver som studentene får skriftlig tilbakemelding på. Både studentenes tekster og tilbakemeldingene på disse er synlige for (større eller mindre) grupper av medstudenter, slik at studenten kan lære av hverandres arbeid, 3) for å holde kontakt med studentene gis hyppige meldinger og kunngjøringer. For å unngå unødig usikkerhet legger jeg vekt på å begrunne undervisningsopplegg og arbeidsformene jeg vektlegger. Jeg gir klare skriftlige instruksjoner, veiledninger, eksempler og begrunnelser i læringsplattformen.

Dette sitatet illustrerer hvordan undervisning ofte er privatisert og betraktes som et individuelt anliggende. Selv nyansatte, som har et åpenbart behov for samarbeid, fanges ikke opp av strukturer som kunne ha understøttet eller lagt til rette for samarbeid, opplæring og involvering av relevante samarbeidspartnere. Dette underbygger dårlige forhold for felles undervisningsutvikling og distribuerte ledelsespraksiser.

Manglende samarbeid og koordinering skaper dårlige betingelser for inkluderende beslutningstaking, som involverer og sikrer en felles diskusjon om fremdrift, utfordringer og løsninger, og for å utvikle en felles plattform for deling av informasjon og utvikling av strategier for kvalitetsforbedring, opplæring og deling av ekspertise – i tråd med Van Ameijde et al. (2009) sin modell om distribuert ledelse.

Roller, ansvar og innstilling til undervisningsutvikling

En sentral betingelse for samarbeid om undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser var at utdanningsledere både så det som sin rolle og

sitt ansvar å betrakte undervisningsutvikling som et kollektivt ansvar. En programansvarlig uttrykte dette slik:

Det å motivere eneansvarlige utenom mine egne emner i studieprogrammet er viktig. Det blir ingen helhet hvis ikke alle – eller de fleste – er med. Da blir det vanskelig for et tverrfakultært program.

Sitatet illustrerer hvordan undervisningssamarbeid i dag i stor grad krever en kollektiv holdning, og hvordan samarbeid og koordinering er avgjørende på teamnivå. Når flere fakulteter og utdanningsledere er involvert, blir det spesielt viktig å utvikle effektive samarbeids-, kommunikasjons- og distribuerte ledelsespraksiser. Sitatet fremhever også betydningen av en inkluderende beslutnings-taking – å sikre at alle relevante parter jobber mot et felles overordnet mål for programmet, og at involvering og kollektive beslutninger er viktige i seg selv.

Aktiviteter som møter og workshops tilbyr en plattform for å dele informasjon og utvikle strategier, mens kontinuerlig opplæring og utvikling styrker teamets ferdigheter. En støttende kultur og tilgang til nødvendige ressurser er også kritiske interne betingelser for å sikre effektivt samarbeid og lederskap som går igjen.

Materialet avdekker imidlertid også flere barrierer knyttet til roller, ansvar og innstilling til undervisningsutvikling. Dette inkluderer å gi ledere myndighet til å ta initiativ og gjøre endringer som kan forbedre undervisningsutviklingen. En utdanningsleder som opplever at han ikke har myndighet til å gjøre noe på grunn av manglende personalansvar eller mandat, deler blant annet følgende om utfordringer og interessekonflikter i eget fagmiljø:

Manglende ressurser i form av mennesker med tid til å sette seg inn i god pedagogikk og gjøre relevante endringer i studieplanene er den største barrieren, fordi med få ressurser blir det lite tid til overs å gjøre det som trengs. Ellers gjør en intern instituttkonflikt også dette arbeidet vanskelig, fordi det er enkelte som ikke er interessert i å bidra til det nivå at det noen ganger oppleves som nært trening.

Sitatet illustrerer en utdanningsleder som føler seg maktesløs til å initiere noen form for «aksjon» for å drive prosesser videre. Å ha et mandat som

legitimerer iverksettelse og initiativ til undervisningsutvikling lokalt krever også institusjonelt engasjement og støtte fra formelle ledere, som Jones (2014) påpeker. Flere utdanningsledere opplever imidlertid at problemet ikke ligger i forslagene selv, men at de føler seg maktesløse på grunn av trege systemer og byråkrati. En utdanningsleder uttrykker dette slik:

Jeg opplever at det er sterk vilje blant mine nærmeste kolleger til å hele tiden utvikle og forbedre undervisningen. Vi har også mange gode ideer som dessverre må legges på is fordi det rett og slett blir for lite tid og overskudd til å samarbeide for å utvikle nye emner og undervisningsformer. Tunge administrative systemer – for eksempel studie- og emneplaner – gjør det også vanskelig å være impulsiv og prøve ut nye ting. Her har selvsagt vi en jobb å gjøre for å lage bedre planer, men jeg opplever ofte at gode ideer stoppes fordi de ikke kan passes inn i planene.

Utfordringene som er illustrert i sitatene i dette avsnittet understreker betydningen av å etablere klare roller og ansvar, samt å sikre at alle ansatte har nødvendige ressurser og støtte for å engasjere seg effektivt i undervisningsutvikling. For å overvinne disse barrierene kreves det en kulturell og strukturell tilpasning som fremmer samarbeid og felles målsettinger, støttet av både teoretiske perspektiver og praktiske tiltak for å styrke undervisningsutvikling og distribuert ledelse i praksis.

Samlet viser funnene at definering av roller, ansvar og myndighet i utformingen av utdanningslederposisjonen er en sentral betingelse for arbeidet med undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser i høyere utdanning.

Kulturelle betingelser og verdier

Å etablere en kultur for undervisningsutvikling, informasjonsdeling, gjensidighet og inkludering i fagfellesskap, samt å fremme et positivt og tillitsfullt arbeidsmiljø, er essensielle betingelser for å utvikle en lokal organisasjonskultur som støtter opp om undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser preget av åpenhet og innovasjon. Betydningen av tillit, vilje og pedagogisk kompetanse er noen av betingelsene som gjentatte ganger vektlegges som nøkler til å skape en slik kultur. En leder beskriver betydningen av dette slik:

Utvikling av utdanningskvalitet handler om vilje, kompetanse og ressurser. Når det gjelder vilje, så handler dette først og fremst om å skape en kultur der kvalitet og utvikling er positivt og blir diskutert. En slik kultur kan skapes på mange måter, men den viktigste er at f.eks. den som er programansvarlig har en kollektiv holdning og legger til rette for diskusjoner og konkret arbeid knyttet til kvalitetsutvikling. Kompetanse handler om pedagogisk kunnskap og pedagogisk skjønn. Det er for eksempel viktig å bruke skjønn for å balansere kvalitetsutvikling av undervisning opp mot ressurser (tid og arbeidsmengde, både for studenter og undervisere).

Sitatet illustrerer at arbeidet med undervisningsutvikling utføres kollektivt gjennom sosiale prosesser som fremmer meningsfulle lokale løsninger og understøtter undervisningsutvikling. Flere peker på uformelle arenaer som avgjørende for kvalitetsarbeidet og som sentrale betingelser for å legge et godt grunnlag for distribuerte lederpraksiser. En utdanningsleder sier for eksempel:

Og så satt vi på kvelden da, og da var det liksom rødvin på dunk og noe popcorn og litt sånt noe – Og så plutselig så var det bare som det brast – liksom alle skjønnte at dette her er nytt for alle oss – Altså alle syns det er vanskelig med undervisning. Men alle har jo gjort dårlige erfaringer, og hvis vi deler litt så blir det liksom en styrke da, i et sånt fellesskap. Og så – så i løpet av den kvelden, syns jeg, så kom liksom undervisningssatsningen på plass da.

Sitatet viser betydningen av å dele i fellesskap, noe som står i kontrast til fagmiljøer hvor styrking av undervisningsutvikling ikke nødvendigvis er en fremtredende verdi i den lokale kulturen. En utdanningsleder uttrykker dette slik:

Hos oss er det forskning som er viktigst. Hele vår virksomhet er bygget opp om dette. Når vi veileder mastergradsstudenter er dette avgjørende for å komme videre med egen tenkning, det er om å gjøre å rekruttere gode ph.d.- studenter som kan føre forskningen videre.

Sitatet illustrerer hvordan institusjonelle logikker preger fagmiljøet og får betydning for hva som anses som verdifullt, i tråd med Sewerin og Holmberg (2017),

som viser hvordan ledelsespraksiser ved universiteter er knyttet til ulike institusjonelle logikker. En felles fremforhandlet forståelse av disse logikkene har potensial til å øke organisatorisk forståelse og ledelsesbevissthet.

Imidlertid, som sitatet påpeker, kan dette også føre til prioritering av noen aspekter og nedprioritering av andre, som kanskje ikke er like bevisstgjort. En annen utfordring knyttet til kultur er fenomenet «gratispassasjerer». En utdanningsleder uttrykker dette slik:

Samarbeid med kolleger er todelt – noen er veldig opptatt av å utvikle kvaliteten, andre gir totalt faen, og studentene overlever ved å få hjelp av andre studenter.

Sitatet viser at verdiene innad i fagmiljøet ikke nødvendigvis er like, noe som kan gjøre betingelsene for arbeidet med undervisningsutvikling og distribuerte lederpraksiser mer utfordrende. I noen miljøer kreves en aktiv innsats fra flere hold for å fremme en kultur der samarbeid og deling av kunnskap er normen, og hvor alle medlemmer føler seg verdsatt og inkludert i beslutningsprosessene.

I andre fagmiljøer skjer dette nærmest av seg selv, enten ved at det er etablert regelmessige møter og workshops hvor fremdrift, utfordringer, deling av erfaringer og ekspertise, samt felles tillit og beslutningstaking, ses som et felles gode, eller gjennom ekstra initiativ rettet mot undervisningsutvikling.

Samlet sett viser funnene at samarbeid, kommunikasjon, roller og ansvar, samt kulturelle betingelser, er avgjørende for å fremme effektive distribuerte lederpraksiser i undervisningsutvikling. Ved å adressere disse områdene kan høyere utdanningsinstitusjoner ikke bare forbedre kvaliteten på undervisningen, men også skape et mer dynamisk og engasjerende læringsmiljø for både studenter og ansatte.

Diskusjon og konklusjon: distribuerte lederpraksiser – i spennet mellom teknokrati og tillitt

Denne studien har utforsket hvordan utdanningslederens arbeid med undervisningsutvikling er preget av distribuerte ledelsespraksiser i høyere utdanning,

og hvilke betingelser som påvirker dette. Basert på en teoretisk modell fra Van Ameijde et al. (2009), samt data fra surveymateriale og dybdeintervjuer, er sentrale betingelser både på organisasjons- og teamnivå identifisert.

Viktige betingelser på organisasjonsnivå

Funnene viser at distribuerte lederpraksiser er gjennomgående og en avgjørende faktor for kvalitetsarbeid som har stor betydning på organisasjonsnivået. Følgende faktorer er særlig avgjørende for å fremme distribuerte ledelsespraksiser i arbeidet med undervisningsutvikling:

Strukturelle betingelser og fravær av barrierer: Effektive organisasjonsstrukturer som støtter pedagogisk innovasjon og samarbeid er essensielle. Fraværet av rigide administrative systemer og kontrollmekanismer som skaper barrierer, er også kritisk for å fremme innovasjon og motivere utdanningsledere.

Anerkjennelse og støtte fra formelle ledere: Synliggjøring av undervisningsutvikling som en verdsatt aktivitet innen institusjonen er avgjørende. Dette inkluderer støtte fra ledere som motiverer utdanningsledere til å engasjere seg i distribuerte ledelsespraksiser.

Kulturell tilpasning: Utviklingen av en organisasjonskultur som verdsetter og fremmer samarbeid, åpenhet og pedagogisk utvikling er fundamentalt. Utdanningsledere spiller en nøkkelrolle i å drive denne kulturelle tilpasningen ved å støtte lokale initiativer og fjerne eller lempe på hindringer for innovasjon.

Sentrale betingelser på team- eller fagmiljønivå

Også på team og fagmiljønivå preges utdanningslederens kvalitetsarbeid av distribuerte lederpraksiser, men også her er det en rekke svært sentrale betingelser som spiller inn for å få dette til. På team- eller fagmiljønivå er følgende betingelser særlig sentrale:

Samarbeid, kommunikasjon og struktur: Effektivt samarbeid og åpen kommunikasjon innen team eller fagmiljø er grunnleggende for å støtte en kultur preget av distribuert lederskap. Strukturer som regelmessige møter og effektiv

kunnskapsdeling er avgjørende for å planlegge pedagogisk utvikling og sikre at alle teammedlemmer kan bidra aktivt og bidra til fellesskap om lokale mål, noe som må balanseres opp mot individuell frihet.

Roller, ansvar og innstilling til undervisningsutvikling: Det er viktig at utdanningsledere ser undervisningsutvikling som viktig og som et kollektivt ansvar og har tilgang til nødvendige ressurser og støtte for å engasjere seg effektivt i rollen som utdanningsleder gjennom å tilrettelegge for å utvikle tillit, samarbeid og engasjement i kollegiet.

Kulturelle betingelser og verdier: En støttende kultur som fremmer undervisningsutvikling, informasjonsdeling og inkludering er essensiell gjennom både kollektive og individuelle ledelsesbidrag. Ledere må arbeide aktivt for å etablere og vedlikeholde en kultur hvor samarbeid, gjensidighet og kollektivt ansvar er normen og preger kulturen på team- og fagmiljønivå.

Distribuert ledelse som motvekt til teknokrati

Studien viser at distribuerte ledelsespraksiser tilbyr en demokratisk orientert tilnærming som kan styrke undervisningsutviklingen ved å fremme en kultur av delt lederskap og ekspertise – selv om det ikke er en selvfølge at dette skjer. Sentrale betingelser må være til stede for å motvirke negative effekter av teknokratiske verdier og økt sentralisert styring, slik som nedbygging av kollegiale organer som fører til erosjon av kollegialitet. Studien viser at utdanningslederens arbeid med undervisningsutvikling preges av distribuerte ledelsespraksiser med påfølgende ringvirkninger i organisasjonen når de viktige overordnede betingelsene er på plass. Studien viser at distribuerte ledelsespraksiser, når de støttes av både organisatoriske og teambaserte betingelser, kan spille en kritisk rolle i å fremme pedagogisk innovasjon og kvalitet i høyere utdanning.

Ved å styrke både organisatoriske og teambaserte forhold tilknyttet utdanningslederens praksiser kan utdanningsinstitusjoner jobbe målrettet mot å tilpasse seg et komplekst utdanningslandskap og styrke betingelsene for høy kvalitet i undervisningen – på måter som er lokalt forankret i både individuelle og kollektive bidrag tilpasset ulike omstendigheter og miljøer (Gronn, 2000). I lys av funnene og i tråd med Aasen og Stensakers (2007)

poenger kan det argumenteres for at det å balansere forholdet mellom tillit og teknokratisk styring gjennom lokalt tilpassede distribuerte lederpraksiser er viktig i seg selv innen høyere utdanningsinstitusjoner.

Studien viser at distribuert ledelse ikke bare fremmer individuell myndiggjøring og ansvar; den styrker også institusjonens samlede kapasitet til å håndtere endring og kompleksitet ved å utnytte et bredt spekter av ekspertise og perspektiver. Dette har potensial til å bidra til en sterkere, mer fleksibel og responsiv ledelsesstruktur som er bedre rustet til å fange opp organisasjonens behov og møte fremtidens utfordringer i høyere utdanning. Videre viser funnene at distribuert ledelse kan fungere som en effektiv motvekt til de teknokratiske tendensene som kan oppstå i ledelsen av høyere utdanning. Ved å fremme en kultur av tillit og samarbeid kan distribuerte ledelsespraksiser bidra til å gjenopprette og styrke kollegiale organer og samtidig ivareta den akademiske friheten, som ofte er under press fra økende styringskrav og effektivitetsfokus.

Det at utdanningsledere jobber for å ivareta sentrale akademiske verdier og samtidig både legger til rette for og krever en kollektiv innsats synes avgjørende for å finne en god balanse. Dette må imidlertid fremforhandles i det enkelte fagmiljø og kan ikke bare overlates til den enkeltes personlige preferanser. For å realisere potensialet i distribuerte lederpraksiser er det avgjørende at både ledere og medarbeidere i høyere utdanningsinstitusjoner erkjenner og verdsetter disse praksisene. Institusjonene må også være villige til å investere i nødvendig opplæring av utdanningsledere, da studien viser at visse forkunnskaper om undervisning og læring kan ha stor betydning og ringvirkninger knyttet til det å legge til rette for deling og kollektiv innsats knyttet til undervisningsutvikling på alle nivåer i organisasjonen.

Selv om denne studien gir verdifulle innsikter i hvordan distribuerte ledelsespraksiser har potensial til å påvirke undervisningsutvikling i høyere utdanning, er det viktig å peke på studiens begrensninger og behovet for videre forskning. En betydelig begrensning er at funnene er basert på data samlet fra kun én institusjon. Dette kan ikke fullt ut fange opp de varierte erfaringene og mulige variasjonene i distribuerte ledelsespraksiser på tvers av forskjellige institusjonstyper og kulturer. Det er behov for nye studier som involverer flere institusjoner og utforsker flere innganger til distribuert ledelse på tvers av institusjoner i høyere utdanning.

Når det er sagt, representerer studien flere metodiske innganger og en bred representasjon av utdanningsledere både på langs og tvers av ulike

fagmiljøer på en større institusjon. Studien har vist at distribuert ledelse representerer verdier og praksiser som kan fungere som en demokratisk motvekt mot den økende teknokratiske styringen i sektoren innen svært ulike faglige sammenhenger. Dette gjør funnene implikasjoner viktige for politikkutforming og fremtidige ledelsesstrategier i høyere utdanning, og peker mot at utdanningslederes rolle og ansvar som tilretteleggere for undervisningssamarbeid og pedagogisk utvikling er viktige og selvstendig mål i seg selv.

Ved å forstå og implementere de organisatoriske og teambaserte betydningene av distribuerte lederpraksiser kan de økte forventningene til utdanningsledere bidrag til pedagogisk utvikling potensielt spille en nøkkelrolle i å forme fremtidens utdanningslandskap. Distribuerte lederpraksiser kan utgjøre demokratiske «motkrefter», som fremmer og styrker samarbeid om undervisningsutvikling som sentrale verdier i høyere utdanning. Dette vil ikke bare kunne bidra til forbedring av kvaliteten på undervisningen, men også bidra til å skape et mer engasjerende og inkluderende læringsmiljø for både studenter og ansatte. Samarbeidsdrevne ledelsesmodeller og distribuerte ledelsespraksiser kan derfor utgjøre et viktig bidrag for å balansere spennet mellom teknokrati og tillit i høyere utdanning nå og fremtiden.

Referanser

- Aasen, P. & Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy? Leadership training in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 371–383.
- Alvesson, M. (2012). Leadership studies: From procedure and abstraction to reflexivity and situation. *Leadership*, 8(1), 67–88.
- Andersen, O. J., Moldenæs, T. & Torsteinsen, H. (2017). *Ledelse og skjønnstøvelse. Analyse, intuisjon, forhandlinger*. Fagbokforlaget.
- Antonakis, J. & Collinson, D. (2010). On mismeasuring information and nonlinearity in leadership research. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 327–329.
- Bhana, A. & Bayat, M. S. (2020). The relationship between ethical leadership styles and employees effective work practices. *International Journal of Higher Education*, 9(4).
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257–277. <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Review*.
- Cullen, K. & Yammarino, F. J. (2014). Special issue on collective and network approaches to leadership. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 180–181. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.12.005>
- Elo, J. & Uljens, M. (2022). Theorising pedagogical dimensions of higher education leadership – A non-affirmative approach. *Higher Education*, 85. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00890-0>
- Ese, J. (2019). Defending the university? Academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education. [Doktorgradsavhandling, Karlstads Universitet]. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21500.67203>
- Flick, U. (2018). Triangulation in qualitative research. I *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (2, s. 395–410).
- Frantz, J. M., Lawack, V. & Rhoda, A. J. (2020). Reflections of academic and professional leaders on leadership in a higher education institution.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. I G. W. Allport & G. Lindzey (Red.), *Handbook of social psychology: Vol. 1: Theory and method* (s. 877–917). Addison-Wesley.
- Gosling, J., Bolden, R. & Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish? *Leadership*, 5(3), 299–310. <https://doi.org/10.1177/1742715009337762>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. I *Distributed leadership* (s. 197–217). Springer.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338.
- Grunefeld, H., Prins, F., van Tartwijk, J., van der Vaart, R., Loads, D., Turner, J., Mårtensson, K., Gibbons, A. M. N., Harboe, T., Poder, K. & Wubbels, T. (2017). Faculty development for educational leadership. I B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow & R. van der Vaart (Red.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (s. 73–101). Springer International Publishing.

- Hairon, S. & Goh, J. W. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693–718.
- Hallonsten, O. (2022). Järnburen smids på nytt: Ett klassiskt sociologiskt perspektiv på new public management och dess konsekvenser. *Sociologisk forskning*, 59(1–2), 31. <https://doi.org/10.37062/sf.59.22467>
- Harris, A. (2013). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337–347.
- Harland, T. (2014). Learning about case study methodology to research higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1113–1122.
- Jones, S. (2014). Distributed leadership: A critical analysis. *Leadership*, 10(2), 129–141. <https://doi.org/10.1177/1742715011433525>
- Kotter, J. P. (2007). *Leading change: Why transformation efforts fail*. I *Museum Management and Marketing*. Routledge.
- Leithwood, K. A., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349–366. <https://doi.org/10.1080/13634230500197165>
- Meld. St. 16 (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Naumov, N., Ramkissoon, H. & Hristov, D. (2021). Distributed leadership in DMOs: A review of the literature and directions for future research. *Tourism Planning & Development*, 18(4), 398–414. <https://doi.org/10.1080/21568316.2020.1798688>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I T. Abusland, G. Langfeldt, G. Skedsmo & K. Sivesind (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136–148). Cappelen akademisk forl. Hentet fra <https://www.nb.no/search?q=oaiid:oai:nb.bibsys.no:990604406004702202&mediatype=bøker>
- Pitt, R. & Mewburn, I. (2016). Academic superheroes? A critical analysis of academic job descriptions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(1), 88–101.
- Scott, W. R. (2015). Organizational theory and higher education. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 68–76.
- Sewerin, T. & Holmberg, R. (2017). Contextualizing distributed leadership in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1280–1294.
- Shields, R. & Watermeyer, R. (2020). Competing institutional logics in universities in the United Kingdom: Schism in the church of reason. *Studies in Higher Education*, 45(1), 3–17.
- Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse – Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *Uniped*, 39(2), 144–157. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-05>
- Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M. & Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals' emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068–1085. <https://doi.org/10.1002/berj.3166>

- Sunaengsih, C., Komariah, A., Kurniady, D. A., Suharto, N., Tamam, B. & Julia, J. (2021, april). Transformational leadership survey. I *Elementary School Forum (Mimbar Sekolah Dasar)*, 8(1), 41–54. Indonesia University of Education. <https://ejournal.upi.edu/index.php/mimbar/index>
- Thorpe, R., Gold, J. & Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239–250.
- Torrissi-Steele, G. (2020). Ethics in higher education leadership: Current themes and trends. I *Handbook of Research on Ethical Challenges in Higher Education Leadership and Administration* (s. 1–17). IGI Global.
- van Ameijde, J. D. J., Nelson, P. C., Billsberry, J. & van Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective. *Higher Education*, 58(6), 763–779. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9224-y>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2–3.
- Wijaya, et al. (u.å.). Quality of life of women with untreated vulval lichen sclerosus assessed with vulval quality of life index (VQLI).

