

Av Øyvind Glosvik

Studieleiing – om eit perspektiv på kunnskapsleiing i høgre utdanning

Øyvind Glosvik
Førsteamanuensis
ved Høgskulen i Sogn
og Fjordane
oyvindgl@hisf.no

Har studieleiarar dei reiskapane som skal til for å vere leiar for autonome fagmenneske, for å samarbeide med administrativt tilsette og tekniske medarbeidarar i høgskular og universitet, for å drive studie-tilbod og forbetre individuelle og kollektive læringsprosessar?

Dette er ein tekst om ein mogeleg reiskap, ein teoretisk innfallsvinkel som kan kaste lys over slike leiarutfordringar i høgre utdanning. Føremålet er normativt: Eg ynskjer å leite etter måtar studieleiarar kan tenkje på når dei prøver å utvikle studiet sitt.

Samstundes ynskjer eg å forankre drøftinga i relevante diskursar om leiing og læring. I det vidare presenterer og drøftar eg eit «grunnskjema for studieleiing», som eg deretter utvidar og drøftar ved hjelp av eit utval teoriar om læring og kunnskapsutvikling i organisasjonar.

I den hierarkiske organisasjonens språkbruk er studieleiaren ein førstelinjeleiar. Betyr leiing på dette nivået noko? Senge seier:

«We have rarely seen any successful change initiative that did not involve imaginative, committed local line leaders.» (Senge et al., 1999, s. 16)

Vi veit likevel lite om utøving av akademisk leiarskap på førstelinjenivået. Når Marheim Larsen (2007) studerer styrings- og leiingsutfordringar i høgre utdanningsinstitusjonar, stoppar ho ved instituttnivået. Blichfeldt et al. (2008) har ein empirisk innfallsvinkel. Ein serie intervju kastar lys over studieleiarens kvardag, men studien endar ikkje i ein teoretisk abstraksjon av den typen eg ynskjer å drøfte. Aasen og Stensaker (2007) er som Marheim Larsen først og fremst opptatt av leiarar på eit høgre, organisatorisk nivå i den akademiske institusjonen.

Mintzberg (1989) spør om det er mogeleg å utøve leiing i ekspertorganisasjonar. Argumentet er at her arbeider det autonome ekspertar. Den autonome kan vanskeleg styrast; kan ein då styre ekspertorganisasjonen? Strand peikar på at forskingsresultata om verknadene av leiing er lite konkluderande, medan det kan påvisast ei sterk tru om

at leiing er den avgjerande faktoren i samband med organisasjonars effektivitet. Strands posisjon er at leiaranes verknad kan vere ulik i ulike deler av organisasjonen (2007, s. 125).

Ein sentral bodskap i det Senge kallar den femte disiplinen, er at leiarar fungerer dersom dei klarar å utfordre underliggjande mentale modellar mellom medarbeidarar (Senge, 1990, 2006; Senge et al., 1994, 1999). Tagg (2007) seier likevel at dobbeltkretslæring ikkje er vanleg i akademiske institusjonar. Det inneber likevel at akademiske leiarar som klarar å utfordre etablerte tenkjemåtar mellom dei som underviser ved eit studium, med små grep kan oppnå store endringar. Eit lærande studium blir slik sett ein organisasjonskontekst der etablerte tenkjemåtar vert utfordra på ein slik måte at både kollektive og individuelle kunnskapsprosessar skyt fart.

Reiskapsmetaforen har sine avgrensingar. Den er likevel nyttig fordi den får oss til å tenkje om noko fungerer godt eller dårleg til ei bestemt oppgåve. Eg presenterer og drøftar i denne teksten moglege måtar å forstå og påverke den typen prosessar Senge skriv om.

Eg leitar etter eit godt reiskap for oss som arbeider på grunnplanet i høgre utdanning.

Eit grunnskjema for utøving av studieleiarfunksjonen

Eg tek i det vidare utgangspunkt i det generelle omgrepsapparatet som vert kalla PAIE (Strand, 2007). Med det meiner ein eit sett av idear som samla kan framstillast i skjemaet nedanfor. Ei viktig inspirasjonskjelde er strukturfunksjonalismen (Parsons, 1959, sjå Scott 1992, s. 68ff), og sjølv om PAIE ikkje er heilt parallelt med Parsons AGIL-skjema, er det likskapstrekk (Strand, 2007, s. 249). Ei anna inspirasjonskjelde, seier Strand, er Adizes' (1980) sine merkelappar «produsent», «administrator», «entreprenør» og «integrator», men denne forfattaren er først og fremst oppteken av å spissformulere ulike leiarroller. Cameron og Quinn (1999/2006), som brukar eit liknande omgrepsapparat, talar først og fremst om ulike, konkurrerande organisasjonskulturar.

Tilvisingane peikar i mange retningar, men «grunnskjema» må forståast bokstavigleg. Det peikar både mot funksjonar, organisasjonsformer, roller og kulturar. Utgangspunktet mitt er likevel at studieleiarane utfører ein del konkrete oppgåver innanfor rammene av eit større, institusjonelt rammeverk. Det trengst eit omfattande omgrepsapparat for å fange kompleksiteten i rammeverket, men vi må starte ein stad, og då er funksjonane studieleiaren utfører eit mogleg utgangspunkt. Grunnskjemaet peikar slik sett mot ei funksjonalistisk grunntenking.

Integrasjonsfunksjonen (I) handlar om å formidle og take vare på dei verdiar og kulturtrekk som bind saman og opprettheld eit sosialt system, «gruppeorganisasjonen». I ein høgskule talar vi om det kollektivet av faglærarar og fagtilsette som underviser i eller ved eit studium. Ein konkret studieleiar vil stå overfor spørsmålet om kor mange og sterke relasjonar han eller ho skal utvikle – kor går grensa for gruppeorganisasjonen? Skal den også omfatte administrativt personale, og skal den omfatte studentane?

Entreprenørskapsfunksjonen (E) handlar om tilpassing til omverda og å sikre naudsynt ressurstilgang. «Entreprenørorganisasjonen» er oppteken av nyskaping og forandring, og for studieleiaren vil det framstå som krav om at studiet i varierende grad skal bidra til forskings- og utviklingsarbeid; om pedagogisk og didaktisk utvikling og om tilpassing av studiet til nye økonomiske og administrative rammevilkår.

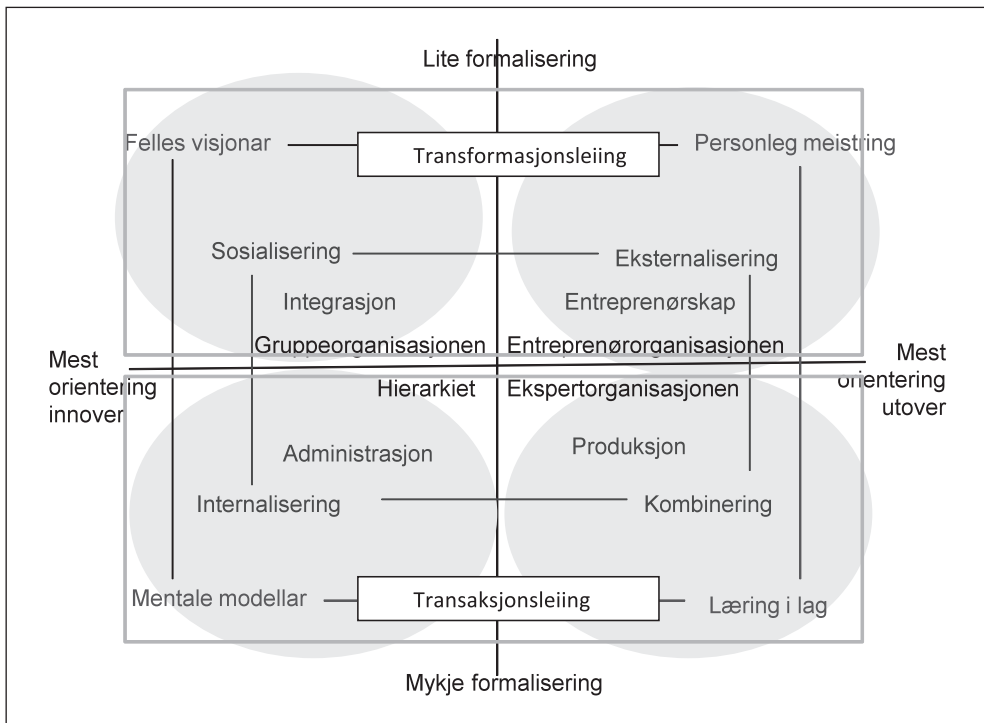
Administrasjonsfunksjonen (A) rettar søkelys på kontroll og stabilitet, på det som opprettheld og skapar orden og oversyn. «Hierarkiet» talar vi om når vi syner til den formelle organisasjonen. Planlegging og drift av studiet innanfor budsjettammer og avvikling av eksamen og sensur i tråd med lover og forskrifter er typiske administrasjonsfunksjonar i eit studium, men langt frå alle. Storleik på studium, tal styringsnivå, grad av delegasjon og liknande vil påverke måten denne funksjonen vert ivareteken på innanfor den samla institusjonen.

Produksjonsfunksjonen handlar om å setje mål for og å produsere verdiar (P). I «ekspertorganisasjonen» finn vi fagmenneska organiserte rundt faglege problemstillingar, undervisning og studentretta aktivitetar. For universitet og høgskular vil gjennomføring av forskning, skriving av tekstar, undervisning og rettleiing av studentar framstå som dei primære produksjonsfunksjonane.

Figur 1 syner desse resonnementa, saman med ei rekkje andre poeng eg drøftar i det vidare. «Grunnskjema» er Strands omgrep. Figuren syner korleis eg utvidar tankegangen ved å knyte andre forfattarars omgrep til grunnskjemaet.

Aasen og Stensaker (2007) drøftar ein studie av akademisk leiarskap i lys av eit liknande perspektiv. Deira hovudpoeng er at slike leiarar må balansere mellom dei kreftene ein prøver å beskrive gjennom slike modellar eller skjema.

Figur 1: Eit samla perspektiv på leiing og læring innanfor grunnskjema.



I skjemaet ligg det slik eit sett av dimensjonar som ein trur kan fange viktige krefter og dynamikkar i og rundt organisasjonar. Variasjonar langs dimensjonane avgjer kva funksjonar som må ivaretaast av organisasjonen eller institusjonen.

Dei to grunndimensjonane hos Strand er grad av formalisering og orientering innover eller utover. For studieleiaren inneber dette på den eine sida å rette fokus på uformelle prosessar knytte til kollegaer og aktivitetane i gruppeorganisasjonen, på den andre formelle prosessar og aktivitetar knytte til studentane. Den andre grunndimensjonen inneber på den eine sida fokus på interne prosessar ved eigen institusjon, på den andre å leggje vekt på studentar, arbeidsliv og eksterne samarbeidspartar.

Dei teoretisk konstruerte dimensjonane gir oss noko det modererte funksjonsperspektivet (Strand, 2007, s. 255) kallar distinkte konfigurasjonar. Ein av bodskapane er at leiarar hypotetisk kan ha varierende verknadsgrad innanfor dei fire hovudkonfigurasjonane. Når Senge seier at organisasjonar ikkje er særleg gode til å leggje til rette for individuelle eller kollektive lærings- og utviklingsprosessar, kan vi med utgangspunkt i grunnskjemaet argumentere for at dette skuldast at leiarar som konsentrerer merksemda om dei funksjonane som vert utførte i den hierarkiske konfigurasjonen eller ekspertorganisasjonen i liten grad *kan* bygge lærande organisasjonar, fordi dei blir dominerte av formelle prosessar som i mindre grad opnar for individuelle variasjonar i måten leiarane utfører funksjonane sine. Størst potensial for verknad har leiarar når dei arbeider med menneska (gruppeorganisasjonen) og ikkje reglar, strukturar og rutinar (hierarkiet). Eit like stort potensial ligg i å ta sjansar, i det å ta risiko og i det å velje noko anna enn det kjende (entreprenørorganisasjonen). Overført til kunnskapstermar kan vi seie at når studieleiaren er innanfor den hierarkiske konfigurasjonen og ekspertorganisasjonen, er arbeidsoppgåvene først og fremst knytte til den etablerte kunnskapen vi forvaltar gjennom velkjende og vedtekne studieplanar. Det nye, det ukjende og det som er knytt til innlæring av ny kunnskap for organisasjonen kategoriserer vi etter dette skjemaet innanfor den konfigurasjonen som blir kalla entreprenørorganisasjonen. Her er det ny forskning, nye undervisningsmetodar og nye framgangsmåtar det handlar om.

Utan forankring i gruppeorganisasjonen, vil likevel ingen nye idear vinne fram. Dette er fellesbodskapen både i PAIE-omgrepsapparatet og Senges tenking.

Burns (1978) utvikla omgrepsparet transformasjons- og transaksjonsleiing. Dette er ikkje omgrep som direkte spring ut av grunnskjemaet, men vi kan spørje om ivaretaking av integrator- og entreprenørfunksjonane inneber det vi kallar transformasjonsleiing. Det kan vere transformasjonsrolla vi siktar til når vi talar om «leiing» heller enn «administrasjon». Transaksjonsleiing dekkjer då ivaretaking av administrator- og produsentfunksjonane.

Ved å operere med dette skiljet innanfor same grunnleggjande skjema, legg vi grunnlaget for å kunne resonnerer konstruktivt når vi spør om studieleiarar verkar, og får March sitt svar at dei er som lyspærer (Strand, 2007, s. 111). Høgskulen er som dei elektriske kretsane; leiarposisjonane er lyspunkta og leiarane kan skiftast ut når dei er utbrende eller lyser for svakt. Dette kan vere gode metaforar når vi talar om dei oppgåvene hierarkiet og ekspertorganisasjonen forventar av oss. Men menneske er ikkje lyspærer; menneske brenn ut når dei blir handsama dårleg av andre menneske og dei lyser sterkare når dei får positiv merksemd og støtte, og det kan dei få av transformasjonsleiarar i gruppeorganisasjonen.

Grunnskjemmet gjev oss med andre ord høve til å svare «ja takk, begge deler» når vi spør om studieleiarar betyr noko frå eller til for læring i høgskular og universitet. Svaret er avhengig av kva slags konfigurasjon vi tek utgangspunkt i. Ein konfigurasjon blir slik sett eit anna namn på eit kunnskapsrom. Studieleiaren som transformasjonsleiar steller med tileigning av ny kunnskap i gruppe- og entreprenørorganisasjonen; studieleiaren som transaksjonsleiar steller med forvaltning av eksisterande kunnskap i hierarkiet og ekspertorganisasjonen. Dei betyr noko alle stader, men dei betyr forskjellige ting.

Fire grunnleggjande kunnskapsutviklingsprosessar i høgere utdanning?

Nonaka og Takeuchi (1995) byggjer på Polanyi (1967) når dei seier at kunnskap finst uttrykt og underforstått. Overgangane mellom underforstått og uttrykt kunnskap gjev fire grunnleggjande kunnskapstileignings- og kunnskapsutviklingsprosessar.

Tabell 1: Døme på kunnskapsutviklingsprosessar i høgere utdanning (etter Nonaka og Takeuchi, 1995).

		Frå/Til	
		Underforstått	Uttrykt
Frå/Til	Underforstått	Sosialisering av nye kollegaer og studentar	Eksternalisering av kunnskap utvikla i eige studium
	Uttrykt	Internalisering av framgangsmåtar, faglege modellar og perspektiv	Kombinering av kunnskap i undervisning og forskning

Underforstått kunnskap er subjektiv innsikt som byggjer på erfaringar. Det kan vere vanskeleg å overføre slik kunnskap til andre gjennom eit formelt språk. Vi kan også spørje med Bateson (1972) om det er – og alltid vil vere – logiske skilje mellom uttrykt og underforstått kunnskap. «Teori» vil aldri vere noko anna enn namnet på «praksis». Deler av den uttrykte kunnskapen kan likevel uttrykkjast systematisk, på eit formelt språk. På denne måten kan den gjerast tilgjengeleg – delast med andre.

Sosialisering inneber at underforstått kunnskap vert overført til andre. Når nye kollegaer kjem inn i ein fagstab eller når studentar vert tekne opp til eit etablert studium, vil dei lære dei underforståtte ideane og mentale modellane gjennom sosialiseringssprosessen.

Når underforstått kunnskap vert uttrykt konkret, talar forfattarane om *eksternalisering*. Eit typisk bilete er prosedyrebøker, forskrifter, retningslinjer, stillingsinstruksar og liknande abstraksjonar. Ikkje all underforstått kunnskap kan gjerast eksplisitt, men i arbeidet med å gjere det, ligg det ei ny kjelde til kunnskap. Dette er ein prosess som liknar på den Wenger (1998) skildrar gjennom omgrepet reifikasjon. I akademiske institusjonar vil publisering av forskning framstå som den arketypiske eksternaliserings- eller reifikasjonsprosessen, men vi kan også sjå føre oss at andre erfaringar med undervisning og studentretta aktivitetar vert dokumenterte og gjort tilgjengelege.

Ved å knyte uttrykt kunnskap til anna uttrykt kunnskap, kan ein skape ny innsikt utan å gå vegen om den underforståtte. Nonaka og Takeuchi kallar det *kombinering*. Det handlar om å setje saman eksisterande kunnskapselement til nye. Mange former for utviklingsarbeid kan forståast på denne måten, og ein didaktisk innfallsvinkel som problembasert

læring kan i seg sjølv forståast slik. Organisering av undervisning kan også framstå som kombineringsprosessar: Vi set saman formaliserte kunnskapselement ved å hente fag- og pensumbøker frå ulike kjelder og hentar forelesarar frå ulike kontekstar.

Den siste kunnskapsutviklingsprosessen kallar Nonaka og Takeuchi *internalisering*. Den syner til den prosessen der eksplisitt kunnskap vert gjort til underforstått gjennom ei tileigning på eit djupare plan. Dette kan gjelde både på individ- og gruppenivå. I akademiske institusjonar kan ein sjå føre seg internalisering både som den prosessen der studentane tileignar seg «kjernen i faget» og «blir» profesjonsutøvarar eller på annan måte overtek dei dominerande mentale modellane som høgskulane og universiteta fremjar.

Slike omgrep set namn på prosessar som bind saman individ, gruppe og organisasjon. Nokre av desse prosessane kan studieleiaren påverke. Det Peter Senge kallar disiplinane i den lærande organisasjonen seier meir om det.

Eit lærande studium i lys av grunnskjema?

«Ein lærande organisasjon» er etter Peter Senge si tenking ikkje noko anna enn ein stad der det er høgt under taket for kollektiv og individuell læring (Senge et al., 1994). Det finst likevel mange moglege handlingar tilgjengeleg for leiarar. Senge samlar dei under fem metasstrategiar som eg her drøftar i lys av studieleiarfunksjonen.

Studiets felles visjonar

Utan aktiv involvering frå dei tilsette si side, vil ikkje omstilling og bevisst forandring av organisasjonar bli særleg vellukka (French et al., 1999). Senge handsamar denne problemstillinga gjennom det han kallar disiplinen *felles visjonar*: I høgre utdanning vil disiplinen i praksis innebere kontinuerleg å føre dialogar om den felles praksis studiet skal legge til grunn i undervisning og andre faglege aktivitetar.

Utøvinga inneber moralsk overtaling, eller føring av normative samtaler om kva det inneber å drive forskning og undervisning. Ideen om «føring av normative samtaler» i eit kollegafellesskap gir mening i lys av gruppeorganisasjonen. Det er her normative verdiar vert oppretthaldne, det er her sosialisering skjer. Disiplinen vert då ein aktivitet som hypotetisk grip inn i overføringa av underforstått kunnskap mellom dei som underviser ved eit studium ved *at studieleiaren stiller verdiladde spørsmål knytte til den kunnskapen dei tilsette nyttar i si eiga undervisning og forskning*.

Studieleiarens personlege meistring

Disiplinen *personleg meistring* hjå Senge handlar om å bearbeide den spenninga som oppstår når visjonar møter kvardagen (Fritz, 1991). Visjonar i denne meininga handlar om kva det er ein som individ verkeleg *vil*. For ein studieleiar inneber det å utvikle tydelege bilete av ein sjølv som leiar for fagfellar.

Det er naturleg å sjå disiplinen i lys av entreprenørskapsaktivitetar. Eksternalisering – det å setje konkrete ord på erfaringar, visjonar, ynskje og draumar – vil i ein studiekontekst likevel arte seg på andre måtar enn når vi talar om entreprenøren som byggjer ei ny verksemd frå botnen av. Utvikling, nyskaping og forandring er ikkje frikopla frå den individuelle

leiaeren, men vil kanskje like mykje handle om leiarens evne til å få til kollektive dialogar om framtida. Utfordringa for studieleiaeren er at dersom ikkje han har noko bilete av framtida for sitt eige studium, har han ikkje noko å føre dialog om.

Å utfordre egne og andres mentale modellar

Ein mental modell er ei avspegling av korleis eit individ oppfattar verda utanfor seg sjølv, både i stort og i smått. Mentale modellar eller mentale kart har i regelen rot i røyndomen. Men dei er ikkje røyndomen, dei er berre *bilete* av røyndomen. Bileta kan forandrast, og då forandrar vi samstundes dei tankemønstra som styrer handling (eller ikkje-handling) som er knytt til modellen. Det er mentale modellar vi etter den kognitive tradisjonen lærer når vi lærer.

Argyris og Schön (1978, 1996) er sentrale i utforming av idear om korleis organisasjonsmedlemer lærer å utfordre eksisterande mentale modellar mellom dei sjølve og andre. Men det er kanskje vanlegast å *ikkje* utfordre eksisterande modellar. Det er også lært, og som Tagg (2007) seier, er det ikkje vanleg å gjere det innanfor høgre utdanning.

For ein studieleiar handlar det om å forstå korleis vi tenkjer når vi underviser og forskar. Det er ifølgje Senge like viktig for leiaeren å få utfordra sine egne tenkjemåtar som det er for han å utfordre andre. Den tradisjonelle, hierarkiske organisasjonstenkinga som plasserer makt, mynde og autoritet hos den formelle leiaeren, vil truleg hindre folk i å vere ærlege og oppriktige om openberre feilslutningar frå leiaeren si side. Dette er ein av mange grunnar til at dobbeltkretslæring er så vanskeleg (Argyris & Schön, 1996) og at vi vaktar oss for group-think-fenomenet (McCauley, 1989), og det er lett å formulere hypotesar om at klatre-, kommisjons- og teljekantregima innanfor akademiske institusjonar vil vere sjeldan godt eigna til å få folk til å slutte å tenkje og handle sjølvstendig.

For ein studieleiar må dette innebere å utfordre det vi meiner med utdanningsinstitusjonens etablerte handlingsmodellar, enten dei er uttrykte og dermed ein del av den hierarkiske konfigurasjonen eller dei er underforståtte og trer fram meir på gruppe- eller individnivå.

Å bygge undervisningslaget

Disiplinen *læring i lag* handlar om korleis vi tilordnar vår eigen kunnskap til eit sosialt fellesskap utanfor oss sjølve. For studieleiaeren kan disiplinen framstå som eit spørsmål om korleis ein får fagfolk som er ekspertar på sine avgrensa felt til å ta omsyn til det andre forelesarar seier og gjer på ein slik måte at eit studium framstår som ein heilskap og ikkje som ein oppdelt serie avgrensa aktivitetar. Det er mogeleg å utvikle lagundervisning i høgre utdanning, men det er ikkje enkelt. Nokre inngangar til slik aktivitet finn ein likevel i Andersen og Søndergaard (2007), som drøftar om det å skifte mellom ulike undervisningsroller kan fungere lagbyggjande.

Både Senge (1994) og Wenger (1998) brukar omgrepet «alignment» – å komme på linje – når dei talar om korleis den enkelte av oss strevar med å få våre egne erfaringar og vår eigen kunnskap til å stemme overeins med det som vert venta av oss som medlemer i eit større arbeidsfellesskap. Eit lag, ein organisasjon, eit team eller eit praksisfellesskap vert så og seie den meiningsberande ramma for den aktiviteten vi strevar med, enten det er gjennomføring

av undervisning eller fotballspeling vi driv med. Men kva er denne ramma, og korleis bidreg vi til at den vert noko meir enn summen av kunnskapen den enkelte av oss disponerer? Det er dette disiplinen læring i lag handlar om, og det er difor eg vel å drøfte den i lys av den konfigurasjonen vi kallar ekspertorganisasjonen. Som kunnskapsutvikling handlar dette om korleis vi utviklar innsikt ved å sjå kva vi sjølve kan i lys av andre. Det handlar om evna til å delta i kollektive prosessar som gjer at vår eigen og andre sin kunnskap vert kombinert i nye konstallasjonar.

Den individualiserte undervisnings- og arbeidsforma som dominerer i høgre utdanning representerer likevel ei utfordring når eit undervisningslag skal byggjast. Det er også lett å sjå at dei trekka som gjer ein person til ein god forskar, kan gjere vedkomande til ein dårleg lagspelar. Dette kan representere utfordringar for studieleiaren, på same måte som at dei grunnleggjande produksjonsprosessane i forskning og undervisning ikkje alltid let seg kombinere.

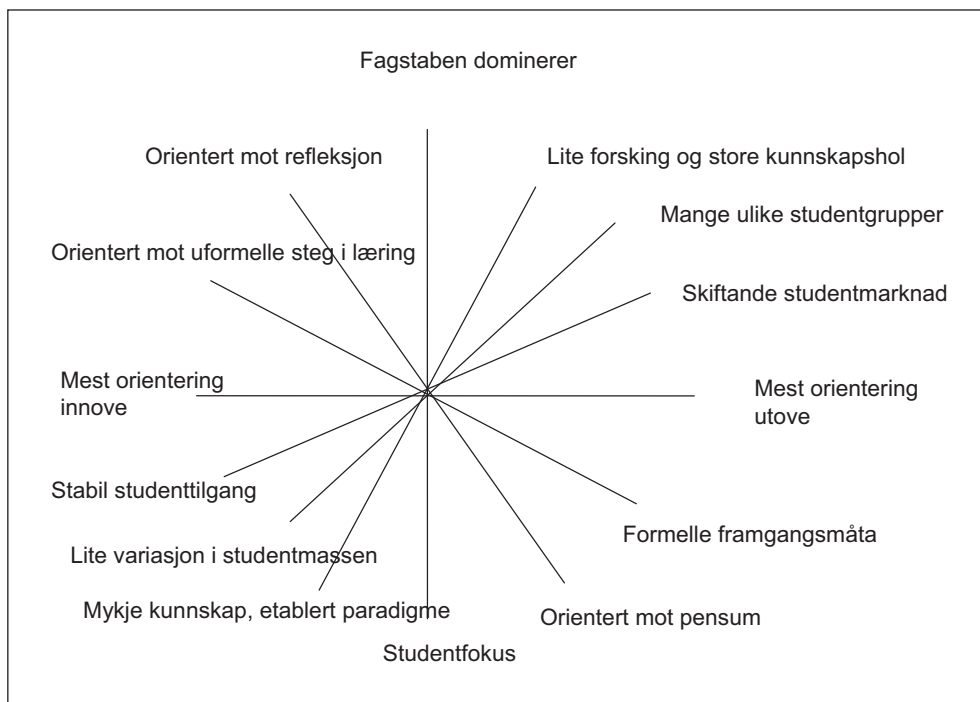
Den femte disiplinen i høgre utdanning?

Den femte disiplinen kallar Senge «systemisk tenking». I høgre utdanning vil dette innebere å tenkje over korleis ulike system og funksjonar samspekar og påverkar den aktiviteten eg reknar med dei fleste studieleiarar er opptekne av: Drift og utvikling av eige studium. Når systemisk tenking blir brukt i samband med problemløysing, inneber det å leite etter samanhengar mellom system heller enn innanfor delsystema. Eitt døme på korleis ein leiar kan påverke eitt delsystem ved å påverke eit anna, kan vi hente og omskrive frå service-litteraturen (Peters & Austin, 1986, s. 157). Dersom ein studieleiar systematisk møter dei vanskelegaste studentane *saman* med faglærarane, blir hypotesen at han eller ho gjennom aktiv deltaking i produksjonsfunksjonen set ein standard som verkar integrerande i gruppeorganisasjonen. Grunnlaget for utøving av disiplinen felles visjonar legg då studieleiaren ved å vere aktiv og synleg i undervisningssamanheng.

Tenkinga inneber å leite etter mogelege krefter og spenningar som formar og påverkar studiet. «Krefter» og «spenningar» er likevel vage termar. Det å leite etter potensielle spenningar som kan kartleggjast gjennom grunndimensjonane i grunnskjemaet, kan vere ein mogeleg innfallsvinkel til systemisk forståing av eit studium. Det er også mogeleg å gjere som Strand, å drøfte korleis ei rekkje *andre* forfattarars omgrep høver i grunnskjemaet (Strand, 2007, s. 252). Dette grepet nyttar eg i det vidare. Figur 2 syner korleis nye dimensjonar med relevans for høgre utdanning kan introduserast i grunnskjemaet. Dette gir idear om korleis utfordringar, kompleksitet og spenningar i eit studium kan kartleggjast og tolkast.

Den eine grunndimensjonen hjå Strand har «Mest orientering innover» som ein verdi og «Mest orientering utover» som den andre (2007, s. 250). Grunngevinga er ein ressursstankegang. Sjølv om tradisjonell organisasjonstenking gjerne legg vekt på indre organisering, kjem ressursar alltid utanfrå. Dette er i seg sjølv ei akseptering av ein av grunnideane i systemteorien: Ei eining må utveksle energi med andre deler av systemet, og det må få meir – eller ein annan – energi enn den gir frå seg. Negativ entropi inneber at «orden» vert importert utanfrå. Ein av nøklane til ro og orden i eit studium er til dømes tilfredsstillande

Figur 2: Utvikling av studieleiarens grunnskjema i systemisk retning



søkjartal. Dette sikrar finansiering, det sikrar oppslutning og det sikrar legitimitet. Implikasjonen for studieleiaren inneber å leite etter sambandet mellom indre og ytre trekk ved studiet. Døme kan vere profesjonsstudias samspel med dei institusjonane der studentane har praksis og korleis interne budsjetteringsprosessar kan påverke ressursbruken i oppfølginga av studentane i praksis.

Det å ta omsyn til brukarane inneber at kompleksiteten aukar, og verdiane «Lite variasjon» og «Mykje variasjon» eller «Homogent ytre miljø» vs. » Heterogent ytre miljø» er klassiske omgrep innanfor organisasjonsstudiane som framhevar korleis organisasjonars omverd og marknadssituasjonar kan kategoriserast etter graden av kompleksitet. Til dømes vil krav og forventningar om skreddarsydd undervisning for vaksne i ein oppdragsmarknad stille andre krav enn undervisningsopplegg for fulltids unge studentar.

Desse dimensjonane fortel oss at læringsutfordringane vil framstå på svært annleis måtar for den studieleiaren som har skiftande, komplekse og lite homogene studentar enn for den som berre opplever at dei bli yngre og yngre for kvart år ...

Den relasjonelle dimensjonen framhevar at studieleiaren kan rette merksemda både mot studentane og dei fagtilsette. Dei dimensjonane som syner fram spenninga mellom gruppeorganisasjonen og produksjonsorganisasjonen i høgre utdanning kan likevel handle om fleire ting. Studentanes introduksjon til fagleg refleksjon i eit kollegafellesskap kan framstå i kontrast til ei måling av individuell pensumtileigning ved eksamen; eit anna spørsmål kan

på den eine sida handle om kollegaers og studentars stegvise introduksjon til, og utvikling av, dei faglege fellesskapa som forvaltar kunnskapen. På den andre sida kan det handle om å gjennomføre vedtekne studie- og emneplanar utan avvik eller stopp for refleksjon og ettertanke.

Den andre grunndimensjonen har verdiane «Mykje» og «Lite formalisering». Strand seier dette på den eine sida integrerer organisasjonsfenomen som objektive, synlege og relativt faste strukturar, og på den eine sida som sosiale, flytande og organiske. Vi ser både dei formelle «objektive» strukturane som er uavhengige av individa og det flytande, «subjektive» og meiningsskapande. Lite formaliserte sider ved eit studium finn vi knytt til haldningane til studentane, til uskrivne modellar om korleis dei skal handsamast og meir eller mindre ubevisste idear om korleis læring skjer. Formaliserte undervisningsopplegg finn vi i studie- og emneplanane og i undervisnings- og framdriftsplanar. I beste fall er det rimeleg samsvar mellom det formelle og uformelle, men studieleiaren må uansett balansere mellom dei beskrivingane av læring som skal skje og dei observasjonane ein faktisk gjer av studentanes stegvise tileigning av dei meir underliggjande sidene av kunnskapen studiet forvaltar.

Verdiane «Dårleg forstått» og «Godt forstått» har Strand henta frå Perrow (1970). Her er ei organisasjonsteoretisk kopling til den læringsdiskursen som legg vekt på kompleksitet som inngangsport til samfunnsendring som kunnskapsutfordring (Qvortrup, 1999). Innanfor høgre utdanning vil viktige organisatoriske handlingsmodellar vere knytte til den kunnskapsstatus som gjeld på det området studiet handlar om. Innan eit nytt fagområde der ny forskning heile tida endrar kunnskapsstatus, må koplinga mellom undervisning og forskning vere ei anna enn ved eit studium der etablerte paradigme vernar eksisterande undervisningsopplegg.

Konklusjon

Reiskap for studieleiing er i den meininga eg drøftar her ein modell som syner kva slags kunnskapsrom eit studium består av. Hypotesen er at konkrete studium kan variere som kontekstar for læring og kunnskapsutvikling. Variasjonar skapar unike konfigurasjonar, men reindyrka kan romma framstillast slik:

Som *studieadministrasjon* inneber studieleiing å arbeide innanfor dei hierarkiske strukturane i den akademiske institusjonen. Kunnskapsoverføring i dette rommet inneber innlæring av spelereglar og framgangsmåtar; leiing inneber å kontrollere at læringa sit fast. Studieleiaren må sjå til at fagtilsette og studentar internaliserer det som trengst av framgangsmåtar for å kunne fungere innanfor systemet. Som studieadministrasjon er studieleiing lite «faglege». Det faglege ligg så å seie innebygd i det institusjonelle rammeverket og kan vere mindre synleg for oss. På eit høgare nivå vil læringsaktivitetar frå studieleiaren si side likevel kunne innebere å utfordre framherskande tankar som held studiet og faget fast i slike mønster eller i framgangsmåtar. Det vil med andre ord vere tale om variantar av både enkelt- og dobbeltkretslæring. Det siste vil innebere å utfordre mentale modellar.

Som *produksjon* inneber studieleiing å sjå til at studentar møter fagtilsette, der enkeltkretslæring vil vere knytt til organisering av undervisning. Kunnskapsutvikling kan innebere å kombinere informasjons- og kunnskapskjelder slik at både studentar og fagtilsette

opplever å møte ny kunnskap. Studieleiarens produksjonsrolle kan då handle om noko meir enn formidling av kunnskap. Ein reiskap for utvikling i dette kunnskapsrommet kan innebere lagbygging, ein aktivitet som kan vere naudsynt for å få studentar til å oppleve undervisning som ein samanhengande heilskap der dei sjølv inngår i kunnskapsprosessen.

Som *integrasjon* inneber studieleiing å byggje og halde saman eit undervisningsteam som er samde om nokre grunnleggjande idear og retningar. Studieleiaren kan etter omgrepsbruket til Senge påverke gruppehaldningar ved å føre normative samtaler på individnivå. Det vil innebere å påverke den einskilde sine tankar om seg sjølv i lys av ei overordna retning for studiet. I realiteten inneber det å ha ambisjonar om å gripe inn i sosialiseringssprossar.

Som *entreprenørskap* inneber tankegangen til Senge å meistre uvisse. Å leie entreprenørorganisasjonen vil for studieleiaren handle om det som fornyar og endrar gjennom handling andsynes det ukjende, det som kan undergrave eller det som kan truge studiet. Kunnskapsutvikling i eige studium i form av forskning eller didaktisk utviklingsarbeid, rekruttering av studentar og definering av nye retningar, fagområde eller arbeidsformer kan vere døme. For ein studieleiar vil det krevje at ein formulerer for seg sjølv og andre kva visjonar, retningar og ambisjonar studiet skal ha.

... men kva er «eit lærande studium»?

Ved å gripe tak i alle dei fire inngangane til eit studium, etterlever vi også fire av disiplinane til Senge. Det opnar for fire sider ved kunnskaps- og læringsprosessar, både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Ved å utøve alle disiplinane over tid, byggjer ein lærande organisasjonar – eit lærande studium.

Den femte disiplinen inneber å tenkje over korleis studiet er integrert i prosessar, strukturar, idear og straumar utanfor studiet sjølv. Dette er kanskje det mest krevjande, men også det som etter mi erfaring gjer studieleiing til ein meningsfull funksjon innanfor høgere utdanning.

Tilvisingar

- Aasen, P. & Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy? Leadership training in higher education. I *International Journal of Education Management*, Vol 21. No. 5, 2007, s. 371–383.
- Andersen, H.L. & Søndergaard, L. (red.) (2007). *Kollegial supervision på universitetet*. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978/1996). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. NY: Ballantine books.
- Blichfeldt, J.F. (red.) (2008). *Studielederen – mellom fag og administrasjon*. Rapport fra intervjuundersøkelse gjennomført av stipendiater ved Førstelektorprogrammet ved Pedagogisk utviklingscenter. HiO-rapport 2008, nr. 17. Høgskolen i Oslo.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (1999/2006). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- French, W.L., Bell, C.H. & Zawacki, R.A. (1999). *Organization development and transformation: managing effective change*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- Fritz, R. (1991). *Creating*. NY: Fawcett Columbine.
- Marheim Larsen, M. (2007). *Om styring og ledelse av universiteter og høyskoler. Mellom fagfelleskap, hierarki, politikk og marked*. Inst. for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- McCaughey, C. (1989). *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 57(2), Aug 1989, 250-260.
- Minzberg, H. (1989). *Minzberg on Management*. New York: Free press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. NY: Oxford University Press.
- Perrow, C. (1970). *Organizational analysis : a sociological view*. London: Tavistock Social science paperbacks.
- Peters, T. & Austin, N. (1986). *A Passion for Excellence. The Leadership Difference*. NY: Warner Books Paperback.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. NY: Doubleday, Garden City.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund : 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Scott, R.W. (1992). *Organizations. Rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs N.J: Prentice Hall.
- Senge, P.M. (1990/2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R.B. & Smith, B.J. (1994). *The Fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P.M. & Kleiner, A. (1994). Strategies for Systems Thinking. I P.M. Senge et al. (1994), *The Fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P.M. Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Rorth, G. & Smith, B. (1999). *The Dance of change : the challenges of sustaining momentum in learning organizations*. New York: Currency Doubleday.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tagg, J. (2007). Double-Loop Learning in Higher Education. *Change*; Vol. 39 Issue 4, July 2007 s. 36–41.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.