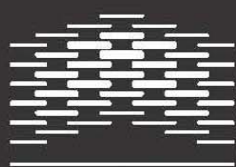


HiOA Rapport

Utdanningsledelse i sykepleierutdanningen



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

**Bente Abrahamsen, Peter Forde Hougaard, Aleksander
Årnes Madsen, Anne Leseth, Oddgeir Osland og Tatjana
Zlatanovic**

Rapport 2016 nr 9

Utdanningsledelse i sykepleierutdanningen

Utdanningsledelse i sykepleierutdanningen

Bente Abrahamsen, Peter Forde Hougaard, Aleksander Årnes
Madsen, Anne Leseth, Oddgeir Osland og Tatjana Zlatanovic

CC-BY-SA Høgskolen i Oslo og Akershus
HiOA Rapport 2016 nr 9

ISSN 1892-9648 (trykt)
ISBN 978-82-8364-024-3 (trykt)
ISBN 978-82-8364-025-0 (pdf)

Opplag trykkes etter behov, aldri utsolgt

HiOA,
Læringscenter og bibliotek,
Skriftserien
St. Olavs plass 4,
0130 Oslo,
Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Adresse hjemmeside: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Nettbokhandel>
For elektronisk bestilling klikk Bestille bøker

Trykket hos Allkopi
Trykket på Multilaser 80 g hvit

Forord

Denne rapporten presenterer resultatene fra prosjektet «Utdanningsledelse i sykepleierutdanningen». Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om utdanningsledelse i sykepleierutdanningen og hvordan utdanningskvaliteten kan styrkes. Prosjektet er finansiert av Norsk Sykepleierforbund (NSF). Professor Bente Abrahamsen har vært prosjektleder.

Prosjektet omfatter fire delstudier 1) litteraturstudie 2) organisasjonsstudie 3) elektronisk survey 4) kvalitativ studie. Resultatene fra alle studiene inngår i denne rapporten. Det første kapitlet presenterer et enkelt analytisk rammeverk for den empiriske undersøkelsen. Her gis også en kort framstilling av særtrekk ved sykepleierutdanningen med støtte i organisasjonsstudien. Senterleder Oddgeir Osland er hovedforfatter på kapitlet. Stipendiat Peter Forde Hougaard har gjennomført organisasjonsstudien som er mer utførlig presentert i vedlegg 1. Kapittel 2 viser resultatene fra litteraturstudien. Stipendiat Tatjana Zlatanovic har gjennomført studien og vært hovedforfatter på kapittel 2 (og vedlegg 2). Kapittel 3 – 6 presenterer resultatene fra den elektroniske surveyen. Surveyen er utviklet spesielt for dette prosjektet og omfatter alle ansatte i norske sykepleierutdanninger. Bente Abrahamsen har hatt ansvaret for utvikling av spørreskjemaet og skrevet kapitlene. Stipendiat Aleksander Årnes Madsen har hatt ansvaret for tilrettelegging og den praktiske gjennomføringen av surveyen (LimeSurvey). Den kvalitative studien er rettet mot mellomledelsen og bidrar til å utdype resultatene i surveyen. Resultatene fra denne presenteres i kapittel 7 og førsteamanuensis Anne Leseth har hatt hovedansvaret for kapitlet. Stipendiatene Peter Forde Hougaard og Tatjana Zlatanovic har bidratt i innsamlingen av kvalitative data. I det siste kapitlet (kapittel 8) gis en sammenfatning av de fire studiene samt noen forslag til tiltak og FoU prosjekter. Prosjektleder Bente Abrahamsen har vært hovedforfatter på kapitlet. Oddgeir Osland har medvirket og sammen med Hougaard og Zlatanovic bidratt i utarbeidelsen av forslag til tiltak og FoU.

Takk til alle informanter, oppdragsgiver og referansegruppen. Det har tilsammen vært tre møter i referansegruppen og vi takker for verdifulle kommentarer og innspill.

Senter for profesjonsstudier, 15. 09. 2016

Jens-Christian Smeby

Fungerende senterleder

Innhold

Sammendrag.....	7
1. Om utdanningsledelse i profesjonsutdanninger – med vekt på sykepleier utdanningen.....	13
1.1 Særtrekk ved profesjonsutdanninger og sykepleie mer spesielt.....	14
1.2 Utdanningsledelse - to perspektiver.....	16
1.3 Sammenfattende overgang: kjennetegn ved god utdanningsledelse i sykepleie	20
2. Akademisk ledelse i profesjons- og sykepleierutdanning. En litteraturoversikt.....	23
2.1 Internasjonal forskning.....	23
2.2 Ledernes profesjonelle og personlige mestring.....	24
2.3 Kjennetegn ved utdanningsinstitusjonen.....	28
2.4 Resultatopnåelse.....	30
2.5 Oppsummering.....	32
3. Roller, lederansvar og arbeidsoppgaver.....	35
3.1 Lederansvar og lederroller.....	35
3.2 Lederansvar og arbeidsoppgaver.....	38
3.3 Ledere og personale rangerer arbeidsområder.....	39
3.4 Hvilke arbeidsoppgaver er viktigst?.....	41
3.5 Mest oppmerksomhet til viktige oppgaver?.....	44
3.6 Arbeidsoppgaver med underskudd på oppmerksomhet.....	48
3.7 Oppsummering.....	50
4. Lederskap og utdanningskvalitet.....	53
4.1 Hindringer for utdanningskvalitet.....	53
4.2 Hva er godt lederskap i sykepleierutdanningen?.....	55
4.3 Hvordan prioriterer toppledere og studieledere?.....	59
4.4 Hvor rammer nedprioriteringen hardest?.....	60
4.5 Oppsummering.....	62
5. Personalledelse og kollegasamarbeid.....	65
5.1 Kollegasamarbeid og kommunikasjon.....	65
5.2 Kunnskap om ledelse, undervisning og læring.....	67
5.3 Personlige, relasjonelle og analytiske ferdigheter.....	68
5.4 Oppsummering.....	70
6. Utdanning, erfaring og utviklingsmuligheter.....	71
6.1 Utdanning.....	71
6.2 Erfaring fra ledelse og yrke.....	72

6.3 Lederutdanning	73
6.4 Lederutvikling – muligheter og deltakelse	74
6.5 Oppsummering	76
7. Utdanningslederens erfaring med ledelse	77
7.1 Metode og utvalg	77
7.2 Studieleaders roller, lederansvar og arbeidsoppgaver	79
7.3 Personalledelse og kollegasamarbeid versus utdanningsledelse	82
7.4 Utdanningskvalitet	84
7.5 Utdanning, erfaring og utviklingsmuligheter	87
7.6 Rekruttering til mellomlederstillinger	88
7.7 Ansattes forslag til tiltak for å gjøre ledelsen av utdanningen bedre	88
7.8 Avsluttende kommentar til kapittelet	89
8. Sammenfatning og forslag til tiltak og FoU	91
8.1 Hva kjennetegner god utdanningsledelse?	91
8.3 Ledelsens prioriteringer og utdanningskvalitet	95
8.4 Likheter mellom sykepleieledere i praksis og ledere i sykepleierutdanningen? ..	97
8.5 Lederkompetanse, lederferdigheter og lederutvikling	98
8.6 Begrensinger ved studien	100
8.7 Forslag til tiltak og FoU	100
Referanser	105
Vedlegg 1. Organisasjonsstudien	111
Vedlegg 2. Metodologi litteraturstudie	127
Vedlegg 3. Datagrunnlag elektronisk survey	181

Sammendrag

Det endelige formålet med utdanningsledelse i sykepleie er, enkelt sagt, det samme som formålet med utdanningen, å utdanne så godt kvalifiserte sykepleiere som mulig, gitt de økonomiske ressurser og menneskelige ressurser en har til rådighet. Men utdanningsledelse omfatter slike forhold som hvordan en prioriterer økonomiske og faglige ressurser for å nå denne målsettingen med utdanningen, hvilken type organisering en har etablert (som for eksempel formell ansvars- og rolledeling), og formelle og uformelle samhandlingsprosesser.

I det første, innledende kapitlet gis det en kortfattet teoretisk tilnærming til utdanningsledelse i sykepleierutdanningen. Et sentralt utgangspunkt er at arbeidet med utdanningskvalitet i profesjonsutdanninger må fremme de faktorer som vi vet kjennetegner 1) studenter som lykkes, 2) god undervisning og 3) god praksisopplæring. Sentralt her er hvordan helheten i studietilbudet framstår for studenten gjennom hele utdanningsperioden, om studentene klarer å skape meningsfulle sammenhenger på tvers av alle emner, kurs og læringsarenaer. For profesjonsutdanninger som sykepleierutdanningen handler dette om at studenten skal utvikle kunnskap om en rekke ulike disipliner og fagområder som vedkommende kan trekke på i konkrete, praktiske beslutningssituasjoner. Utdanningsledelse i sykepleierutdanningen omfatter i så måte et særegent kunnskapsfelt, men også mer allmenne sentrale betingelser for god akademisk ledelse slik vi kjenner den fra en bredere litteraturen.

Kapitlet munner ut i noen kriterier for god utdanningsledelse i sykepleierutdanningen, som senere benyttes for å vurdere styrker og svakheter ved utdanningsledelsen i norske bachelorprogrammer slik de framstår i vår empiriske gjennomgang. God utdanningsledelse innebærer

- å ha en overordnet, konkretisert strategi for utvikling av utdanningen;
- åpne, involverende og kunnskapsbaserte beslutningsprosesser;
- tydelige beslutninger som iverksettes; og deretter korrigeres basert på evaluering av resultatene
- gi støtte til og anerkjennelse av kollegiet, kombinert med krav og rutiner overfor dem og hvordan de skal utvikle undervisning og utdanning
- medvirke til å bygge broer/sammenheng mellom teori og praksis, og ulike læringsarenaer (utdanningsfeltet og yrkesfeltet)

- tilpasse seg rammebetingelser (som finansieringsordninger og reguleringer), men også aktivt søke å endre rammebetingelser som virker negativt, og søke å hindre at disse slår inn i egen organisasjon (for eksempel dersom undervisnings- eller forskningsinsentiver er feil- eller overdimensjonerte)

I kapittel 2 gis en oversikt over og sammenfatning av internasjonalt publiserte vitenskapelige artikler om akademisk ledelse i profesjonsutdanning generelt og sykepleieutdanning mer spesielt. Litteraturen er preget av at det er relativt få studier som oppfyller våre krav til å bli inkludert i analysen (62 artikler, 11 av disse eksplisitt på sykepleie), i overveiende grad er det tale om kvalitative studier, og disse er igjen ofte basert på intervjuer med lederne om deres selvoppfatninger om egen ledelse og ledelse generelt. Studiene underbygger betydningen av en eller flere av de variable som vi gjenkjenner fra studier av utdanningsledelse og akademisk ledelse mer generelt, som her blir sammenfattet langs tre dimensjoner 1) ledernes individuelle og profesjonelle egenskaper, 2) kjennetegn ved utdanningsorganisasjonen og 3) institusjonelle omgivelser.

Noen sentrale funn fra litteraturoversikten som peker framover mot vår analyse av utdanningsledelse i norske bachelorprogrammer i sykepleie er: Mange akademiske ledere mangler formell lederkompetanse, noen kompenserer dette med mentor-ordninger og andre tiltak, andre ikke. Det er særlig kunnskap om økonomi og administrasjon som oppleves som en mangel når en går inn i lederstillinger, og administrative støttefunksjoner er derfor avgjørende. Flere studier peker på lederrollen, og ofte mellomlederrollen, som preget av stort ansvar og lite handlingsrom. Ledelsen av sykepleierutdanninger skiller seg fra mange andre akademiske lederfunksjoner ved at kontakten med og koblingen til yrkesfeltet er avgjørende. Forskningskompetanse er ofte sentralt for stillingens akademiske legitimitet, men sjelden tett integrert med utøvelsen av ledelses- og utdanningsmandatet.

Den empiriske analysen basert på surveydata presenteres i kapitlene 3-6. Surveydataene har den styrken at de, til forskjell fra mange andre undersøkelser, også omfatter de ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger, ikke bare utdanningslederne selv. Svakheten er en lav svarprosent, som for topp-ledere og studieledere innebærer at funnene ikke kan generaliseres, for de øvrige må de tolkes med forsiktighet.

I kapittel 3 beskrives fordelingen av roller, ansvar og oppgaver. Det skilles mellom tre ledernivåer: toppledere, mellomledere (herunder studieleder) og operativt nivå (undervisningspersonale). Å være studieleder fremstår som den mest komplekse lederrollen i

sykepleierutdanningen, med både personalansvar, faglig ansvar for undervisning og ansvar for praksisopplæring. I tillegg oppgir mange studieledere også budsjettansvar og administrativt ansvar. Andre lederroller i bachelorutdanningen, inkludert toppledere og andre mellomledere (blant annet programansvarlig), synes å ha et mer avgrenset lederansvar. Både personalet og lederne selv vurderer hva som er de viktigste arbeidsoppgavene for toppledere og studieledere, og hvilke oppgaver som gis mest oppmerksomhet. Generelt vurderes arbeidsoppgaver knyttet til personalledelse, administrasjon og eksternt samarbeid som viktigst, mens ledernes egne forskningsaktiviteter har klart lavest skår, særlig for studieledere. Det er gjennomgående avstand mellom hvor mange arbeidsoppgaver som vurderes som viktige og hvor mange som gis oppmerksomhet, særlig blant studieledere. Dette tyder på en klar avstand mellom personalets forventninger til studieledere og hva de kan realisere, enten fordi de samlede forventningene er urealistiske (det forventede oppgavespenget er stort), og/eller fordi det reflekterer svakheter i studielederes oppmerksomhet og prioritering. Avstanden er særlig stor for sentrale sider ved personalledelse: Det å forebygge og håndtere konflikter og forbedre kollegial kultur, samt å tilrettelegge for økt klinisk og pedagogisk kompetanse blant personalet. Samtidig er det andre sentrale oppgaver kollegiet mener burde vært prioritert høyere: det å identifisere nye muligheter og utvikle strategi og handlingsplaner, å forbedre studietilbudet, studenttilfredshet, og det å forbedre tilbakemeldingsrutiner og utvikling av et helhetlig pedagogisk tilbud.

I undersøkelsen om lederskap og utdanningskvalitet (kapittel 4), kommer det fram at de fleste faktorer (økonomi, administrativ støtte, fragmentert rolle- og ansvarsdeling, ansattes motivasjon) oppfattes som sentrale for utvikling av undervisningskvaliteten. Det at en har flere campus oppfattes derimot ikke som en vesentlig hindring for utvikling av undervisningskvalitet. Ellers er det ingen faktorer som får vesentlig høyere skåre enn andre. Når det gjelder sentrale resultatmål, ser det ut til at både toppledere og studieledere vurderes etter de samme kriteriene. Etter personalets oppfatning nedprioriterer utdanningsledelsen nesten alle viktige resultatmål, og det gjelder studieledere i større grad enn toppledere. Igjen synes det å oppnå kollegastøtte å være et område som ikke oppfattes å være prioritert høyt nok, og også her er det blant studieledere vi ser størst avstand mellom hvordan kollegiet mener oppgaver burde vært prioritert og faktisk prioritering. Topplederes største forbedringspotensialer gjelder målsettingene om å få økte ressurser og ha en effektiv administrativ støtte.

Kapittel 5 innledes med å se nærmere på kollegialt samarbeid. Ledelsen ser ut til å bli vurdert som bra på kommunikasjon, og det å sikre kollegiets autonomi og støtte. Størst forbedringspotensial ligger særlig i det å medvirke til å forbedre arbeidsutførelsen og rutiner for å øke gevinsten av ansattes faglige utvikling og oppdatering. Når det gjelder de ansattes vurdering av hvilke kunnskaper og ferdigheter de finner viktig hos nærmeste leder, er hovedinntrykket at nesten alt er like viktig, og sentrale sider ved både personlige, relasjonelle og analytiske ferdigheter, blir rangert omtrent like høyt.

Kapittel 6 viser at av de 10 topplederne i utvalget har seks førstekompetanse. De øvrige har mastergrad. Av 16 mellomledere har 3 førstekompetanse og 12 masterutdanning. Generelt har både toppledelsen og studieledere lang erfaring, både som ledere (hhv i snitt 11 og 12 år), som undervisere (i snitt hhv 21 og 12 år), og lang klinisk erfaring (i snitt hhv 11 og 9 år). Det er altså, basert på våre data, en svært erfaren gruppe, noe som også reflekteres i en snittalder på hhv 58 og 54 år.

De fleste i utdanningsledelsen har noe lederopplæring, oftest som kurs, mens utdanning på bachelor- og masternivå er lite utbredt. Nesten halvparten av mellomlederne har ikke noen form for lederopplæring. På spørsmålet om hvilke aktiviteter som har hatt størst betydning for egen lederkapasitet, er det nesten ingen som oppgir formell utdanning. Langt viktigere er tilfeldige samtaler og læring gjennom det daglige arbeidet.

Ser en på mulighetene for å delta på kurs/opplæring i utdanningsledelse, oppgis den å være liten innenfor alle grupper av ansatte. Det er langt større muligheter til å kvalifisere seg videre innenfor eget fagområde og i undervisningsmetode. Ansatte i sykepleierutdanningen deltar også i størst grad på kurs og opplæring innenfor eget fag og i undervisningsmetode. Deltakelse på kurs/opplæring i utdanningsledelse skjer langt sjeldnere.

Utdanningsledelsens erfaringer med utdanningsledelse utdypes i kapittel 7. De kvalitative intervjuene underbygger funnene i de kvantitative analysene, og viser en kompleks og krevende studielederrolle – en «uriaspost» som en av de intervjuede omtaler det som. Blant sentrale problemstillinger er at dette er en jobb preget av uformell rekruttering, der en i varierende grad får opplæring i jobben. Stillingen er preget av å være i krysspress og at det løpende driftsansvaret preger hverdagen, mer enn tid til strategisk arbeid. Den er preget av omfattende ansvar, der de som har personalansvar opplever dette som en svært krevende oppgave ofte med omfattende kontrollspenn. Videre rapporteres det om en arbeidsplasskultur med sterk grad av involvering av ansatte i beslutningsprosesser, men svakere kultur for

tydelige beslutninger. Den kvalitative studien nyanserer også hovedfunn fra den kvantitative delen når det gjelder fler-campus-organisering. Mens svarene i surveyen tyder på at fler-campus-organisering i liten grad oppfattes som problematisk av de ansatte, trekker både emne- og studieledere i intervjuene frem at fler-campus-organisering har flere problematiske sider, blant annet knyttet til ansvarsforhold- og klarhet og studielederes tilstedeværelse og tilgjengelighet.

Oppsummert og litt spissformulert gir undersøkelsen følgende bilde: utdanningsledere fra studieledernivå og oppover er en gruppe med omfattende relevant yrkeserfaring, både klinisk, fra utdanning og som ledere. De utvikler sin lederkompetanse mer gjennom uformelle mekanismer enn formell opplæring, noe som medfører at metodikken i lederutvikling i praksis trolig er sentralt. De er omkranset av svært omfattende rolleforventninger fra de ansatte, og det er ofte stor avstand mellom disse forventningene og det som blir oppfattet å være realiteten. Dette gjelder særlig for studieledere, og de gjelder både vurdering av arbeidsoppgaver, kunnskap og ferdigheter. «Nesten alt er like viktig», er en hovedkonklusjon, utfra dette materialet. Forklaringen på disse funnene kan dels være metodologisk, det skyldes måten vi har stilt spørsmålene på. Og de kan være velbegrunnede; ledelse handler om mange svært sentrale ferdigheter og oppgaver som må fylles. Men det kan også skyldes at studielederrollen ikke bare er kompleks, men også uklar. Det forhold at vi gjennom vår undersøkelse av nettsider og tilgjengelig informasjon sjelden har lyktes å finne gode organisasjonsoversikter og stillingsbeskrivelser, svekker ikke inntrykket av en ofte uklar studielederrolle.

Det at lederrollen er lite spesifisert kan selvsagt gi handlingsrom og slik være en lederressurs, men det forutsetter at ledelsen aktivt definerer, presiserer og prioriterer forventninger i dialog med kollegiet. Ellers vil rolleklarhet ofte medfølges av uklare og forvitrede ansvarsforhold.

Samtidig ser vi et visst mønster i materialet: ledere ser ut til å ha høyere skåre på å gi de ansatte autonomi og mulighet for involvering, enn på krav og rutiner for at de skal forbedre yrkesutøvelsen, det vil si utdanningen. De ser ut til å ha betydelige forbedringsmuligheter på langsiktig strategisk arbeid, herunder å utvikle studieprogrammene og helheten i studiet, blant annet fordi de har bundet seg opp i driftsoppgaver som arbeid med arbeidsplaner.

Spissformulert: Koordinering av ansatte, herunder rent administrative sider av denne koordineringen, blir prioritert høyere enn utvikling av studietilbudet. Den daglige driften blir prioritert høyt, det blir også det å involvere de ansatte i beslutningsarenaer/møter om

virksomheten. Derimot har ledere for liten oppmerksomhet mot forbedring av kjernen ved virksomheten (helheten i utdanningen, samsvar med praksisfeltet, kunnskapsgrunnlaget for yrkesutøvelse og utdanningen) og forbedring av betingelsene for at utdannerne kan gjennomføre slike forbedringer (som bedre kvalifikasjoner og rutiner for forbedring av kvaliteten) – gitt våre data.

I det siste avslutnings- og drøftingskapitlet avslutter vi med å skissere mulig tiltak for å bøte på de svakhetene vår undersøkelse har avdekket, og peke på noen sentrale forsknings- og utredningsproblemstillinger i forlengelsen av vår utredning. Tiltakene er knyttet til 1) rekruttering av ledere, 2) roller, organisering og arbeidsdeling og 3) lederopplæring. Som et aktuelt forskningstema fremover nevnes bruk av forskningsbasert kunnskap i utvikling av utdanningene.

1. Om utdanningsledelse i profesjonsutdanninger – med vekt på sykepleierutdanningen

Utredningen har som formål å bidra til kunnskap om tre hovedspørsmål, 1) hva er sentrale faktorer for og kriterier for god utdanningsledelse, 2) hvilke områder synes sentrale for videreutvikling av utdanningsledelse for sykepleierutdanningene, og 3) hvilke tiltak kan en sette inn for å styrke utdanningsledelsen?

Formålet med dette kapitlet er å presentere et enkelt analytisk rammeverk for den empiriske undersøkelsen, og framheve noen sentrale kriterier for god utdanningsledelse som vi kan benytte for å vurdere styrker og svakheter ved utdanningsledelse i norsk sykepleierutdanning.

Utgangspunktet vårt er at utdanningsledelse handler om å lede utviklingen av et utdanningstilbud, som til syvende og sist gir flest mulig best mulig kvalifiserte nyutdannede sykepleiere, gitt de økonomiske og menneskelige ressurser en har til rådighet. Vi gjør her et skille mellom akademisk ledelse/ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner (som dekker alle sider ved institusjonens ansvar, som undervisning, forskning, formidling og innovasjon/utviklingsarbeid) og utdanningsledelse som avgrenser seg til ledelse og utøvelse av utdanningsmandatet. Utdanningsledelse er nært, noen vil si uløselig, forbundet med de andre elementene i akademisk ledelse, men har altså hovedoppmerksomheten her, selv om vi på noen områder kommer inn på integrasjonen forskning – utdanning (kunnskapsgrunlaget for utdanning og praksis) og spenninger mellom dem.

Gitt denne avgrensningen, starter vi med en kort framstilling av særtrekk ved sykepleierutdanningen og krav til utvikling av utdanningskvalitet i profesjonsutdanninger, før vi gå videre inn på noen sentrale momenter ved ledelse av slike utdanninger.

1.1 Særtrekk ved profesjonsutdanninger og sykepleie mer spesielt

Hva sykepleie og sykepleierutdanning «er», finnes det mange definisjoner og forslag på. For vårt formål holder det med en variant av den forståelse vi finner i Benner et al. (2010):

Sykepleierutdanningen skal utdanne yrkesutøvere som er kvalifisert til å utøve god pleie og omsorg i svært mange ulike helse- og omsorgssettinger og -situasjoner: fra nyfødte til døende, fra høyteknologi og spesialisert medisin til de som mest av alt trenger en hjelpende hånd, fra presis kirurgi til nesten håpløse lidelser med sammensatte mentale og fysiske plager, fra å være i stilling som praktiserende (underordnet) sykepleier til å lede en avdeling eller et sykehjem.

Utøvelsen av et slikt yrke krever utdanning i et bredt kunnskapsgrunnlag som dekker anatomi, farmakologi, psykologi, jus, etikk, pedagogikk etc. Studentene må erverve seg kunnskap om hva som er vitenskapelig basert, systematisk etterprøvd kunnskap og hva som er «bullshit», for å knytte an til Frankfurt (2005). Samtidig omfatter sykepleie praktisk dømmekraft, der en trekker på og benytter det mangfoldige kunnskapsgrunnlaget i praktiske handlingssituasjoner (Grimen, 2008). Det krever at studenter opplæres både i 1) analytiske og teoretiske ferdigheter (hva som fungerer og hvorfor det gjør det), 2) praktiske ferdigheter (hvordan en gjennomfører en adekvat handling i praksis) og at de formes og former seg til en 3) etisk begrunnet yrkesidentitet, som både har innforlivet yrkets formål og er beredt til å møte dets etiske dilemmaer (Benner et al., 2010, Sullivan, 2005).

Utdanningsledelse handler om å lede en sykepleierutdanning mot et slikt overordnet formål, det handler om lede en organisasjon som skal rekruttere de riktige studentene og gi dem et best mulig læringsmiljø. Generelt er det en klar sammenheng mellom studentenes forutsetninger før de begynner på studiet, det vil si deres motivasjon og kvalifikasjoner, og om de fullfører og dersom de gjør det, med hvilke kvalifikasjoner (Gibbs, 2010, s. 17). Hvor klar og sterk sammenhengen er, varierer, blant annet mellom land og utdanninger. For norsk sykepleierutdanning har tidligere studier vist sammenheng mellom studenters opptak og frafall, men bildet er komplisert når en inkluderer studiested i analysen (Karstein & Aamodt, 2012, Hatlevik m fl., 2015). Den konklusjonen dette gir for utdanningsledelse er vel at institusjonene bør søke å rekruttere mest mulig kvalifiserte og motiverte studenter, men at når da studentene først er blitt tatt opp ved utdanningsinstitusjonene, er det det selvstendige

bidraget institusjonen og lærerne selv gir til studentene, som de har herredømme over – og som kan være avgjørende.

Avgjørende for institusjonens bidrag er det som gjerne omtales som prosesskvalitet, det vil si kvaliteten på det tilbudet studenten møter gjennom utdanningsprosessen og studentenes egen innsats. I sin gjennomgang av kjennetegn ved prosesskvalitet i profesjonsutdanninger skiller Hatlevik (2015, 2016) mellom tre sentrale underdimensjoner ved prosesskvalitet. 1) kjennetegn ved engasjerte studenter som lykkes (som innsats, involvering og mestringsevne), 2) kjennetegn på god undervisning (om undervisningen fremmer økt studentinvolvering, engasjerte undervisere, gode tilbakemeldinger på studentenes eget arbeid, studentaktive læringsformer), og 3) kjennetegn på god praksisopplæring (som forberedelse, dekomponering av oppgaver og progresjon i kompleksitet, gode rollemodeller og tilbakemeldinger). Videre er det avgjørende hvordan helheten i studietilbudet framstår for studenten gjennom hele utdanningsperioden, om studentene klarer å skape meningsfulle sammenhenger på tvers av alle emner, kurs og læringsarenaer. Da er ikke bare studieprogrammets utforming, men også hvordan helheten i studiet gjennomføres og kommuniseres, avgjørende. Og da er sterke organisatoriske koblinger til praksisfeltet, i form av samarbeidsavtaler, insentiver og andre ordninger som setter studentens læring i sentrum, trolig avgjørende (Universitets- og Høgskolerådet, 2016).

Muligheten for og hvordan en skaper slik sammenheng på tvers av utdanning og arbeidsliv påvirkes av strukturelle endringer på disse to arenaene. For sykepleierutdanningene nasjonalt og internasjonalt er et slikt utviklingstrekk «akademisering», det vil si styrket akademisk tilknytning (universiteter) og innhold (forsknings- og utdanningsvirksomhet). Videre er utdanningene i økende grad preget av nye styringsformer (som enhetlig ledelse og resultatstyring) og økt konkurranse, samtidig som det har skjedd omfattende endringer i helsetjenestene/yrkesfeltene, både som følge av tilsvarende utvikling av nye styringsformer og konkurranse, men også mer komplekse sykdomsbilder og krav om tverrfaglig samarbeid.

De norske sykepleierutdanningene har viktige fellestrekk på tvers av institusjonene (se vedlegg 1): De er underlagt samme rammeplan, og har også gjennomgående ensartede læringsmål. Men de varierer også på en rekke områder, fra inntakskvalitet til antall studenter per ansatt. Organiseringen varierer, for eksempel når det gjelder funksjonsdelingen mellom institutt- og studieledere, selv om det her er vanskelig å få oversikt over organisering og stillingsbeskrivelser når en søker på nettsider og tilgjengelig informasjon. En slik

gjennomgående variasjon er organiseringen av personalansvaret. Utdanningene er i omfattende endring i form av fusjonsprosesser. Antallet utdanningsinstitusjoner som gir bachelorstudium i sykepleie er så langt redusert fra 25 til 16 institusjoner fra januar 2015 til juni 2016, og flere er på vei. Dette har imidlertid så langt medført liten reduksjon i antallet studieprogrammer, i 2015 kunne en søke til 42 ulike studieprogrammer, i 2016 til 40

1.2 Utdanningsledelse - to perspektiver

I et offentlig styringsperspektiv og for den enkelte institusjon er utdanningsledelse en entydig rasjonell aktivitet. I et slikt *rasjonelt perspektiv* omfatter utdanningsledelse 1) å sette seg klare og etterprøvbare mål for kvaliteten på og relevansen av utdanningen og for hvilke kvalifikasjoner (i bred forstand) studentene skal erverve seg gjennom utdanningen, 2) framskaffe økonomiske og faglige ressurser, og etablere gode organisatoriske løsninger for koordinering av og prioritering av disse ressursene, 3) involvere ansatte og studenter i strategisk og hverdagslig kvalitetsutvikling, og 4) etablere gode og effektive tilbakemeldingsrutiner på kvalitetsarbeidet i delemner, sammenhengen i utdanningen og betydningen av utdanningene. Utdanningsledelse omfatter slik både de ressurser (i form av kompetanse og økonomiske ressurser) og handlingsrom (ansvars- og myndighetsrom) de ulike aktørene har, og rolledelingen og koordineringen mellom dem.

Dette er det perspektivet som oftest legges til grunn for vurdering og forbedring av utdanningsledelse fra myndighetene og i utdanningsinstitusjonene. Med utdanningsledelse menes da systematisk arbeid for å bedre organiseringen av utdanningen slik at de uteksaminerte sykepleierne har høyest mulig og mest mulig relevant kompetanse etter endt utdanning. I programplanene omtales og blir dette operasjonalisert som «beskrivelser av læringsutbytte etter endt utdanning», med hovedkategorier fagspesifikke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (se vedlegg 1 for en oversikt og spesifisering av læringsutbyttebeskrivelsene).

Gitt et slikt perspektiv, vil sentrale momenter i effektiv utdanningsledelse være varianter av de vi finner hos Bryman (2007):

- Klar strategi/overordnet målsetning for virksomheten
- Initiere og endre organisasjonsstruktur for å realisere disse målene
- Være omtenksum overfor kollegiet og andre

- Behandle kollegiet rettferdig, konsistent, inkluderende og anerkjennende
- Opptre tillitsverdig og med personlig integritet
- Fremme åpne beslutningsprosesser før avgjørelser tas
- Kommunisere tydelig hvilken retning organisasjonen skal bevege seg i
- Opptre som rollemodell og med kredibilitet
- Skape et positivt og kollegialt arbeidsmiljø
- Fremme enhetens målsetninger med respekt både overfor eksterne partnere og kollegiet
- Fremskaffe tilbakemelding om og korrektiv på måloppnåelse
- Fremskaffe ressurser til og justere arbeidsbyrder for å fremme kunnskapsutvikling og forskning
- Gjennomføre rekruttering som øker enhetens omdømme

I det som vi her bredt og røft skal omtale som et *organisasjonssosiologisk perspektiv* er ledelse formet og begrenset av særtrekk ved den organisasjonen ledere, ansatte og studenter handler innenfor, og de institusjonelle omgivelser de inngår i. Dette perspektivet har vært sentralt i studiet av organisasjoner og ledelse siden midten av 1950-årene. Et startpunkt har vært Herbert A Simons banebrytende *Administrative Behaviour* (1947) og en utviklingslinje Simon and March (1958), og både i norsk og internasjonal sammenheng videre til March og Olsen (1989). Et annet startpunkt har vært Peter M Blau *Dynamics of Bureacracy* (1955), og linjen videre til Scott (1981) og Perrow (1986). Enkelt oppsummert gir dette perspektivet følgende forståelse av ledelse i og av organisasjoner, her anvendt og eksemplifisert på utdanningsledelse:

- Ledere og andre aktører har begrenset rasjonalitet, de mangler både tid og forstand til å veie ulike alternativer, de er kognitivt begrenset og formet av de forståelsesrammer de agerer innenfor (som tro på «målstyring» og «risikoanalyser» eller «sykepleieteori» eller ulike former for «ledelsesteori»), og alle forståelsesrammer har det ved seg at de utelukker noen alternativer og åpner for andre.
- Organisasjonen styrer antatt rasjonelle valg i spesielle retninger gjennom organisatoriske kjennetegn som grad av og type økonomiske og intellektuelle ressurser, kulturelle særdrag som rutiniserte praksiser (konflikthåndtering eller mangel på sådan, evalueringsrutiner som produseres for skrivebordskuffer eller medfører

endringer i bruken av personalet), ansvars- og rolledeling som medfører koordinering eller ansvarsfraskrivelse,

- Institusjonelle omgivelser griper direkte og indirekte inn i organisasjonen gjennom finansieringsordninger, standarder og reguleringer (finansiering for studieplasser eller gjennomstrømming, rammeplaner), arbeids- og rekrutteringsmarked (av og for studenter og ansatte).

I denne sammenheng vil vi knytte dette perspektivet til det vi kan kalle en teori om institusjonell egenart (basert på blant annet Selznick, 1957), der noe av kjernen er skillet mellom lederskap (leadership) og management. I norsk språkdrakt er ofte distinksjonen ledelse og administrasjon/styring benyttet, men begrepet lederskap kan også benyttes adskilt fra ledelse, og vise til Selznick sin understrekelse av betydningen av bevisstheten om og evnen til å agere på en måte som forsvarer og utvikler organisasjonens kjerneverdier.

Grunnantakelsen som følger av et slikt perspektiv er at det er noe særegent med ledelse av kunnskapsvirksomheter som universiteter og høyskoler og igjen noe særegent med profesjonsutdanninger, og mer spesifikt noe særegent med sykepleierutdanninger. Men også for denne type virksomheter er en allmenn typologi over lederkompetanse relevant:

Kompetanse er summen av kunnskap og ferdigheter på et område. Kunnskap viser til det en kan, ferdigheter til det en kan gjøre. Videre skiller en mellom 4 typer lederkompetanse (se Døving, Elstad & Storvik, 2015, s. 44-45 og Døving 2015, s. 258 osv):

- 1) Faglig eller oppgaverelatert kompetanse viser til kunnskap om bestemte oppgaver eller saksområder, som kjernen i profesjons- og yrkesutdanningen
- 2) Sosial eller mellommenneskelig kompetanse viser til ferdigheter i relasjon til andre mennesker og det å forstå effekten av egen atferd på andre
- 3) Analytisk kompetanse viser til evnen til å håndtere informasjon og kompleksitet, problemløsning, logisk resonnering og systematikk. Analytisk kompetanse har et sterkt kognitivt grunnlag, og peker utover spesifikke oppgaver og saksområder
- 4) Kontekstuell kompetanse, det vil si kunnskap om omgivelsene, viser til det å kjenne særtrekk ved egen institusjon og andre sentrale aktører og institusjoner, de rammebetingelser en inngår i og kunne beherske de normer og spilleregler som gjelder der

Alle typer kompetanse er trolig avgjørende, det vil si at dersom den samlede kompetansen i lederteamet (altså utover den enkelte øverste leder) samlet ikke besitter alle typer kompetanse, vil den kunne gjøre systematiske feilvurderinger over tid: Manglende faglig kompetanse vil kunne medføre støtte til svake eller forfeilede fagmiljøer og nedprioritering av de gode; manglende sosial kompetanse fører til oppgitte og lite anerkjente kollegaer, konflikter eller hard styring; manglende analytisk kompetanse fører til systematisk svake analyser og dermed dårlige handlingsvalg; manglende kontekstuell kompetanse medfører manglende lydhørhet for og tilpasning til omgivelsene og potensielt svekket posisjon. Og dersom en bare har kunnskap og ikke ferdigheter (handlekraft) blir den type kunnskap som lederne besitter, virkningsløs. Enkeltledere bør ha både kunnskap og handlekraft, lederteam må samlet besitte det.

En særegen problemstilling for ledelse av kunnskapsvirksomheter, herunder profesjoner og profesjonsutdanninger, er at kollegiet tradisjonelt oppfattes å være selvledende (Minzberg, 1979), de besitter selv kjernekompetansen, de har og tar ansvar for sin egen kunnskapsutvikling, de har sin egen og respekterer andres autonomi. Gitt at denne betingelsen om selvledelse er til stede, er ledelsesutfordringen primært knyttet til rekruttering, koordinering, tildeling av ressurser og autonomi overfor kollegiet og den enkelte, styring av ressurser til prioriterte oppgaver, finne en rolle- og ansvarsdeling i kollegiet som plasserer rett person på rett plass og oppgave - og aktiv agering overfor og tilpasning til endrede omgivelser og handlingsmuligheter for organisasjonen. Det krever tid, kapasitet, ressurser, fornuft og handlekraft.

Oppfattelsen av kollegiet som selvledende ligger til grunn for den kollegiale ledelsesform som tradisjonelt har preget høyere utdanning, men som har blitt utfordret og endret de siste årtiene. Den kollegiale ledelsesformen har blitt utfordret og komplettert med nye (Bleiklie, 2005, Caspersen & Frøhlich, 2015): Bedriftslederen som henter sin legitimitet fra evnen til å lede og utvikle organisasjonens effektivitet og konkurransekraft, og Forvaltningslederen som henter sin legitimitet fra evnen til å lede og utvikle organisasjonen i samsvar med myndighetene sine krav og retningslinjer for høyere utdanning, i tillegg til en økt ansvarliggjøring ovenfor omverdenen og styringssystemer i rollen som Sosialt Ansvarlig leder. Utdanningsledelse i det rasjonelle perspektivet vi har beskrevet ovenfor, har nettopp klare innslag av ledelse i disse tre rollene.

1.3 Sammenfattende overgang: kjennetegn ved god utdanningsledelse i sykepleie

Denne utredningen har et utgangspunkt som samsvarer med det rasjonelle perspektivet på ledelse; formålet er å framskaffe et kunnskapsgrunnlag som skal gi grunnlag for å utvikle utdanningsledelsen og dermed utdanningene. Samtidig ønsker vi at utredningen skal være organisasjonssosiologisk informert, preget av en forståelse av at beslutninger er kognitivt og organisatorisk begrenset, enten dette er beslutninger om utredninger eller utdanning; en handler alltid med begrenset informasjon og under gitte rammer. Dette medfører at ledelsestenkningen bør være preget av den samme type erkjennelse om feilbarlighet som preger forskning, en er ikke opptatt av å finne støtte for forhåndsvurderinger. I stedet søker en systematisk å korrigere egen tenkning og praksiser, ved å søke å lokalisere vesentlige forbedringsområder og sette i verk tiltak.

Samtidig må både utførelsen og studiet av utdanningsledelse i sykepleierutdanning også ta utgangspunkt i særtrekk ved utdanningen. Gitt diskusjonen ovenfor, kan en realistisk men likevel ambisiøs forståelse av sentrale kriterier for god utdanningsledelse i sykepleie ha følgende sentrale elementer. God utdanningsledelse innebærer

- å ha en overordnet, men samtidig konkretisert visjon om det overordnede formålet med utdanningen, så høyt kvalifiserte sykepleiere som mulig, gitt begrensningene ved organisasjonens faglige og økonomiske ressurser og den studentmassen som går inn i studiet. Men samtidig, arbeide systematisk over tid for å søke å redusere disse begrensningene
- åpne, involverende og kunnskapsbaserte beslutningsprosesser;
- tydelige beslutninger som iverksettes uten omkamper; og deretter korrigeres basert på evaluering av resultatene.
- gi støtte til og anerkjennelse av kollegiet, kombinert med krav og rutiner for utvikling av undervisning og utdanning
- etablere sterke organisatoriske koblinger til praksisfeltet, bygge broer/sammenheng mellom teori og praksis, og ulike læringsarenaer (utdanningsfeltet og yrkesfeltet). Det er avgjørende for profesjonsutdanninger av denne type, der utdanningsprosessen har som formål at en skal utvikle en samlet grunnleggende identitet og ferdigheter som sykepleier, at det etableres en meningsfull sammenheng mellom de ulike kunnskapselementene i utdanningsforløpet

- tilpasse seg omgivelsene, som myndighetsgitte insentivstrukturer og reguleringer som omkranser utdanningene, men også aktivt søke å motvirke at uheldige insentiver får utilsiktede virkninger, og søke å endre disse

2. Akademisk ledelse i profesjons- og sykepleierutdanning. En litteraturoversikt

I dette kapitlet presenterer og diskuterer vi innsamlet og gjennomgått internasjonal litteratur om akademisk ledelse i profesjonsutdanning generelt, og sykepleierutdanning mer spesielt. Vi fokuserer på to spørsmål: 1) hva kjennetegner forskningen på feltet (tema og funn) og 2) hva kan forskningen si om god utdanningsledelse i sykepleie?

2.1 Internasjonal forskning

Det ble foretatt omfattende litteratursøk i desember 2015 og gjennom februar 2016. En detaljert presentasjon av søkeprosessen inkludert en kritisk vurdering av de gjennomgåtte studiene finnes i vedlegg 2. Her gis også en oppsummering av studiene og en kvantitativ visualisering av resultater.

I den relativt omfattende mengde litteratur som vi søkte, var det sjelden at akademisk ledelse i profesjonsutdanninger ble adressert eksplisitt. Utvelgelsesprosessen og den endelige vurderingen resulterte til slutt i 62 artikler. Norge og Sverige var kun representert med en studie hver, mens for eksempel fire studier var utført i Nederland. Storbritannia er representert med ni studier, Australia med 15 og USA med 13 studier. Studier av utviklingsland ble ikke inkludert i utvalget. I alt 42 studier brukte kvalitative metoder (ofte intervjuer av ledere), 10 studier var basert på kvantitative analyser, mens tre benyttet både kvalitative og kvantitative metoder. I syv studier ble verken metoden eller analysen nevnt. Kort oppsummert har studiene et klart anglosaksisk tyngdepunkt, og med lederes egne persepsjoner og forståelse av lederrollen som datagrunnlag.

Den gjennomgåtte litteraturen omfattet ulike ledelses- og styringsnivå innen utdanningsinstitusjoner, her klassifisert som øverste ledelse (dvs. dekan), mellomledere (dvs. studieledere) og operativ ledelse (dvs. undervisningspersonale). Bare elleve av studiene fokuserer på sykepleierutdanninger og de fleste av disse er universitetsutdanninger. Studier som spesielt fokuserte på akademisk ledelse i sykepleierutdanninger ble bare funnet fra de siste årene (2009-2015). Selv om vi finner generelle likhetstrekk på tvers av utdanninger, har akademisk ledelse i sykepleierutdanningen også noen særegenheter.

Den tematiske syntesen av empiri har resultert i tre store temaer: ledernes profesjonelle og personlig mestring, kjennetegn ved utdanningsinstitusjonen og resultatoppnåelse.

2.2 Ledernes profesjonelle og personlige mestring

Vår gjennomgang viste at ledelse i sykepleierutdanningen er knyttet til ledernes individuelle og profesjonelle egenskaper, som kombinert fag- og pedagogisk kompetanse, akademisk kompetanse, kunnskap om forskning og utvikling, evne til ledelse, kommunikasjon og samarbeid, håndtering av administrasjon og økonomi, og transformativ kapasitet, herunder personlige egenskaper. Kombinasjonen av disse egenskapene varierer på ulike ledelsesnivåer.

Funnene tyder på at faglig ledelse er basert på den autoriteten som tilskrives den enkelte og er avhengig av den enkeltes personlige egenskaper og kompetanse, mens styring er basert på den autoriteten som tillegges stilling/formell posisjon: "En god manager er ikke nødvendigvis en god leder" (Hofmeyer et al., 2015, s. 185). Respondentene i Eddy & Van Der Lindens (2006) studie, så i stor grad på seg selv som ledere først og fremst på grunn av sin stilling. I de fleste av studiene (47 studier, inkludert seks i sykepleierutdanningen) var administrativ kompetanse nødvendige på alle nivåer i organisasjonshierarkiet, og betydningen av og eventuell mangel på administrativ støtte kom også klart fram. Vuori (2015) påpekte at arbeidet til mellomledere omfatter en iherdig innsats for å gi individuell oppmerksomhet til hver medarbeider og kontinuerlig utvikling av samarbeid. Mellomledere oppfattet sin rolle som overveldende, noe som medfører en følelse av isolasjon og lite makt kombinert med stort ansvar (Pepper & Giles, 2015). De fleste mellomledere rapporterte også at de var lite forberedt på det å være leder. Svak ledelse av undervisningspersonale kan føre til ubesluttsomhet eller til at personale ikke etterlever beslutninger som er avtalt på møter, som igjen kan resultere i dårlig moral og inkonsekvente utdanningsutfall (Hofmeyer et al., 2015). Kommunikasjon og evnen til å takle vanskelige situasjoner utgjør viktige elementer i utøvelse av ledelse (Sánchez-Moreno, López-Yáñez & Altopiedi, 2015). Ledelsens erfaringer er av stor betydning for utviklingen av kollegialt samarbeid og satsing på studentenes læring, blant annet gjennom utvikling av felles oppfatninger av undervisningskonteksten og tilnærminger til undervisning (Ramsden et al., 2007).

Transformativ kapasitet og personlige egenskaper

Den transformativ kapasiteten (inkludert personlige egenskaper) som kreves av toppledelsen hadde en viktig plass i de gjennomgåtte studiene (42 studier). Betydelige utfordringer handlet om å gjenkjenne og oppfylle behovet for strategisk ledelse, fleksibilitet, kreativitet og endringsevne, reagere på riktig måte overfor konkurrerende spenninger, opprettholde akademisk kvalitet, og håndtere økonomisk styring og menneskelige ressurser (Drew, 2010). Samtidig er samarbeid avgjørende (Degn, 2015). Generelt er funnene fra de gjennomgåtte studiene av sykepleierutdanninger i samsvar med resultatene fra studier av profesjonsutdanninger generelt. Relevante og viktige egenskaper er emosjonelle evner i form av empati, evnen til å inspirere og veilede andre, selvorganisering, kreativitet og kognitiv kapasitet (f.eks Day et al., 2013; Horton-Deutsch et al., 2013; Lappalainen, 2015; Parrish, 2015). I tillegg omfavnet ledere i sykepleierutdanningen de faglige verdiene av ”kompromissløs etikk”, moral, ærlighet, ansvarlighet og troverdighet (Patterson & Krouse, 2015, s.79). Å opprettholde personlig integritet og integriteten til institusjonen framstår som sentrale komponenter i profesjonelle verdier. Blant annet evnen til å være ansvarlig for sine egne handlinger og å holde andre ansvarlig for sine egne handlinger (accountability) var noe ledere demonstrerte gjennom handlinger og beslutninger. Videre er det å etablere og vedlikeholde troverdighet, deltakelse i profesjonelle organisasjoner, forskning, publisering og presentasjon på konferanser samt vektlegge egen akademisk rolle og rollemodell, oppfattet som viktig for ledere (Patterson & Krouse, 2015).

Profesjonsorganisasjoners rolle, administrasjon og økonomi

Det er interessant at profesjonsorganisasjoner/fagorganisasjoner har vært sentrale i å fastsette og vedlikeholde høye krav til profesjonsutøvelse, å forme og opprettholde sosialiseringen til profesjonen og å forhandle spenningene mellom profesjonelle og institusjonelle normer. Det er likevel ingen av de gjennomgåtte studiene som nevner profesjonsorganisasjoners engasjement innenfor utdanningsinstitusjonene. Patterson & Krouse (2015) viser at ledelse i sykepleierutdanningen ikke primært handlet om den enkelte, men evnen til å skape og opprettholde et felles miljø sammen med andre (administratorer, kolleger, fagfeller og studenter).

Ulike sider ved det å håndtere administrasjon og økonomi ble undersøkt i 34 studier, inkludert ni gjennomført innenfor sykepleierutdanning. Mangel på kunnskap, ferdigheter og selvtillit,

og behovet for videre utvikling av disse sidene av jobben var felles på tvers av utdanninger. Det å håndtere økonomien og «making the organisation run smoothly», var sentrale mål for høyere utdanningsledere (Degn, 2015). Andre studier har vist at profesjonelle og akademiske ferdigheter, som var de viktigste kriteriene for å lykkes som fakultetsmedlemmer, opplevdes lite relevante for å lede og administrere en sykehusavdeling (f.eks Glasgow et al., 2009). Svært få fakultetsmedlemmer innen sykepleierutdanningene ble formelt forberedt til lederrollen. For eksempel var det bare en av de 80 deltakerne i Berman (2015) studie som var kjent med økonomistyring og ledelsesteori.

Faglig, pedagogisk og akademisk kompetanse

Faglig og pedagogisk kompetanse var høyt prioritert innenfor sykepleierutdanningene, i tillegg ble klinisk kunnskap fremhevet som en forutsetning for sykepleierakademikere. For å lykkes i dobbeltrollen som både faglig engasjert i den akademiske aktiviteten og bidra inn mot sykepleierprofesjonen, må man ha legitimitet både innen akademia og innen sykepleie (McNamara, 2009). Sykepleiekompetanse ble funnet særlig viktig for ledelse på operativt- og mellomnivå, men også for ledere på høyere nivå ble behovet for «et godt fundament i sykepleiefaget» understreket (Patterson & Krouse, 2015, s 78). Sykepleie- og omsorgsfagsbakgrunn ble vurdert som uvurderlig og overførbart til dekanrollen, spesielt med hensyn til empati, kommunikasjonsferdigheter og evne til å være kritisk (Ross, Marks-Maran & Tye, 2015). På den annen side kan identitet og verdier utviklet i praksisfeltet komme i konflikt med de som kreves innen akademia (Logan, Gallimore & Jordan, 2015).

Undervisning er den mest prioriterte oppgaven i sykepleierutdanningen. Det er generell konsensus i litteraturen om at sykepleierutdanningen handler om undervisning og å levere kunnskap til neste generasjon av sykepleiere. Samtidig kan det å begrense seg til "bare undervisning" være negativt for undervisningen. Lærere som ikke påtar seg forskningsaktiviteter har betydelig mindre sykepleievitenskapsbasert undervisning, smalere kunnskapstilegnelse og en mer tradisjonell tilnærming til undervisning enn de som jobber med forsknings- og utviklingsarbeid. Likevel ble undervisning sett på som noe annet enn "å være akademiker" (Logan et al., 2015).

Forskning og forskerrollen

I litteraturen vises det til at forskningskompetanse ikke betraktes som en forutsetning for å være leder i sykepleierutdanningen. Daglige praktiske oppgaver og mangel på tid påvirker muligheten for engasjement i forskning. Funnene reflekterer forhold som ofte blir framhevet i litteraturen: stor arbeidsbelastning, mangel på tid til forskning, mangel på formell forskningskompetanse, prioritering av andre deler av yrkesrollen, lav bemanning, mangel på koordinering av virksomheten og mangel på ressurser. I tillegg nevnes manglende ressurstildeling ved utdanningsinstitusjonene.

I tillegg var det å bli forsker vanskelig på grunn av mangel på klare karriereveier innen sykepleie, "*så langt og ikke lenger*", som deltakerne uttrykker det i studien til Logan et al. (2015). I tillegg nevnes at yrkes/praksisfeltet og akademien vanligvis fungerer som to adskilte karriereveier. Samtidig representerer forskning en utfordring for sykepleierutdanninger tilknyttet universiteter, der konkurransen om ressurser er stor og ofte økende. Ledere i sykepleierutdanninger opplevde også spenninger mellom de to identitetene; akademisk og profesjonell - beskrevet som å ha en fot i hver leir (Ross et al., 2015, s. 1344). Studier peker også på at forskning sjelden fikk konsekvenser for utdannings- eller yrkespraksis innen sykepleie (Logan et al., 2015, s. 6). Andre studier viser at den akademiske forskerrollen for ledere ofte er frakoblet lederrollen. Møthe et al. (2015) undersøkte oppfatninger blant akademiske ledere i åtte norske institutter med ulike disiplinære eller tverrfaglige programmer, og identifiserte følgende paradoks: mens ledere brukte mye tid på rapporter og måloppnåelse på sentrale parameter var dette mest oppfattet som symbolske aktiviteter. En av deltakerne i studien uttalte (s. 305): "*Jeg ønsker å være en akademisk leder, men jeg tror ikke jeg har tid til å gjøre det. Det meste av det jeg gjør er å se på de kvantitative resultatindikatorene*".

Lederrolle og lederutvikling

I motsetning til rollene som dekan, styremedlem eller leder for et fag, omfatter akademisk ledelse i sykepleierutdanningen også et ansvar for praksisopplæring og praksisplasser. Dette innbefatter utfordringer knyttet til pasientbehandling, øvingspost, budsjettspørsmål, akkreditering/ godkjenningskrav, og også en økende sykepleiermangel. Kompetanse og ekspertise som kreves for å være fremragende i klinisk arbeid og forskning knyttet til dette, er ikke den samme som kreves for akademisk ledelse generelt. Litteraturgjennomgangen viste at

mulighetene for formell faglig utvikling for ledere var uvanlig. Ledelse var oftest selvlært gjennom egen erfaring som leder (f.eks Inman, 2009). Flere artikler viser også at kunnskap om budsjett, politikk, policy, godkjenningskrav, pensum, pedagogikk, ledelse og styring ble oppnådd gjennom mentorer, intern lederopplæring, symposium og diskusjonsfora. Deltakere i studien til Hofmeyer et al. (2015) la til at de leste mye, observerte respekterte lederkollegaer og aktivt søkte formelle eller uformelle mentor-muligheter. Bolden & Petrov (2014) argumenterer for betydningen av å forstå faglig kompetanse og legge til rette for gruppelæring på et organisatorisk nivå, utover oppmerksomheten mot den enkelte. Andre rapporterte at de utviklet lederegenskapene sine gjennom etablering av et samarbeidsprogram om lederskap, som resulterte i styrket institusjonelt perspektiv, bedre samarbeids- og nettverksferdigheter og økt tillit til egen evne i å begrepsfeste og forstå lederrollen. (Guley, Anast-Mey & Lee, 2015). Andre instituttledere som hadde deltatt i spesielle lederkurs og workshops om kunnskapsledelse, mente de viktigste resultatene av slike kurs var at de endret språket de brukte, ikke i hvordan de praktiserte lederskap (Møthe et al., 2015). I noen studier ble formell lederutdanning fremhevet fremfor kurs og mindre formaliserte prosesser (f.eks Gallant, 2015; Vatanartiran, 2013), mens Spendlove (2007) understreket at akademisk ledelse var fundamentalt forskjellig fra ledelse i andre sammenhenger: I stedet for å låne modeller fra næringslivet, bør en utvikle en fundamentalt annerledes tilnærming til lederutvikling i høyere utdanning. Savage et al. (2014) understreket i sin studie muligheten for at tverrfaglige lederprogrammer kan utvide den enkeltes nettverk og gi flere organisatoriske fordeler.

2.3 Kjennetegn ved utdanningsinstitusjonen

Institusjonelle kjennetegn som struktur, kultur og kjønns sammensetning var sentrale faktorer i et betydelig antall studier.

Kulturen i institusjon var avgjørende for å fremme eller hindre effektiviteten av akademisk ledelse og institusjonen generelt. Nye krav fra profesjonen samt nye styringssignaler fra regjering og/eller statlige organer ser ut å ha fått betydelig større oppmerksomhet innenfor sykepleierutdanning enn innen profesjonsutdanninger mer generelt. Vi fant også en sterkere vektlegging av kultur og profesjon enn andre kjennetegn ved organisasjonen. Sentralt her er betydningen av fellesskap og da særlig følelse av tilhørighet og av å ha et trygt og støttende miljø (f.eks. Glasgow, 2009; Savage et al., 2015). Videre ble lederens ansvar for å skape et

støttende arbeidsmiljø i organisasjonen, et arbeidsmiljø som skaper engasjement og ikke kveler kreativiteten understreket (Patterson & Krause, 2015). I norsk sammenheng peker Møthe et al. (2015) på et utbredt ideal om videreføring av tradisjonell akademisk ledelse i nye og endrede styringsstrukturer. Mange ledere la vekt på å balansere ulike interesser for å unngå konflikter og spenninger, som illustreres ved følgende utsagn: "*Det er viktig at folk er fornøyd; Jeg har satt mye innsats inn på dette området. Hvis vi har fornøyde studenter og fornøyde medarbeidere, så er det lett å være en leder*" (Møthe et al., 2015, p. 303).

Lederrollen innebærer å være mer en forhandler enn strateg. Ledere var en del av endringsprosesser, selv om de mer sjelden var sentrale aktører i definering eller implementering av prosessene. I rolleforståelse og jobbutførelse var det ingen tydelige forskjeller mellom de tidligere valgte lederne og nye generasjoner tilsatte ledere på instituttnivå.

I en irsk studie ble det framhevet at når sykepleie ble innlemmet i høyere utdanning, var det ikke som et resultat av faginterne argumenter om akademias betydning for faget, men heller som resultat av eksterne faktorer (McNamara, 2009). I Irland ble flytting av sykepleierutdanning fra sykehus til universitet, beskrevet som en utfordrende opplevelse. Som å flytte fra "et trygt hjem for sykepleierutdanning» til den ukjente og usikre universitetskonteksten", (McNamara, 2009, s. 492). "Folk ser ikke universitetet som en prosess, de opplever det som en plassering..." (McNamara, 2009, s. 489). Flyttingen til universitetet krevde at akademiske ledere formet en ny praksis heller enn å bli formet av praksis (McNamara 2009). I en annen britisk studie uttrykte enkelte dekaner ambivalens og usikkerhet om fremtiden for universitetsutdanning i sykepleie (Ross et al., 2015). De argumenterer for at sykepleie som en akademisk disiplin, ikke har oppnådd større trygghet ved universitetene, samtidig som de også er utfordret av tradisjonelle sykepleieres oppfatning om at sykepleie var bedre undervist ved sykehus (før de fikk universitetsstatus i 1992).

Kjønnspektivet var sentralt i 14 studier, men bare nevnt i en av de 11 studiene av sykepleierutdanninger. Denne studien handlet om et samarbeid mellom sykepleierutdanningen og en mannsdominert universitetsutdanning (Ross et al., 2015, s.1345). Her refereres det til at mannsdominerte utdanninger var mer målrettet enn sykepleierutdanningen, og det var også en dominerende forventning at ledere i sykepleierutdanningen var mer opptatt av relasjoner og av å være vennlige enn ledere i den mannsdominerte utdanningen. Hemsall (2014) og Bathursta & van Gelderen (2014) støtter

ideen om at ledelse ideelt sett burde være relasjonsbasert, i stedet for basert på «kommando og kontroll-modeller».

Utdanningenes struktur og organisering, som for eksempel hierarkisk struktur, gis lite oppmerksomhet i de gjennomgåtte studiene. Derimot er det flere studier som handler om ledernes involvering av ansatte i beslutningsprosesser. Deltakere i Bolden, Petrov, & Goslings (2009) studie identifiserte to hovedtilnærminger til ledelse: (a) delegert (assosiert med top-down innflytelse) og (b) utviklet/sammensatt (assosiert med bottom-up og horisontal påvirkning). I en annen studie fant Davis (2014) at over 80 prosent av respondentene oppgav at lederskap i egen organisasjon formelt var utformet slik at alle ansatte skulle involveres i en dialog om realitetsbeskrivelse av nå-situasjonen, om ønsket utvikling og utfordringer med å oppnå endring. Men kun 50 prosent av respondentene mente dette skjedde i praksis. Deltakerne i Kleijnen et al. (2011) var positive til effektene av styrket kvalitetssikring på forbedring av utdanningene (18 avdelinger av universiteter for anvendt vitenskap i Nederland), men negative til dens virkninger på kontroll. Kontinuerlig forbedring av utdanning ble assosiert med kvalitet når dette ble nært knyttet til det daglige arbeidet. Respondentene i Kleijnen et al. (2014) studie la størst vekt på menneskelige relasjoner. Lederskap som undergraver kollegialitet, selvstendighet og mulighet til å delta i beslutninger ble framhevet som lite effektivt fordi det skader lojaliteten (Bryman, 2007). Andre studier har også belyst betydningen av å engasjere ansatte og studenter i beslutningsprosesser (Boswell, 2015; Jones et al., 2012, 2014; Griffioen & de Jong, 2015). I en studie framhevet 70 prosent av respondentene behovet for avklaring av lederes roller og ansvar, og like mange understreket behovet for å forbedre kommunikasjonen mellom ledere og ansatte (Flumerfelt & Banachowski, 2011).

2.4 Resultatoppnåelse

I utdanningsledelse er flere overordnede spørsmål knyttet til resultatoppnåelse, enten i form av studentenes suksess/tilfredshet, ansattes utvikling/tilfredshet eller institusjonens utvikling.

Flere studier undersøker institusjonens utvikling og akademiske resultater i lys av den regionale, nasjonale og internasjonale situasjon i høyere utdanning, samt samarbeid og spenninger innenfor og på tvers av universiteter. Både de individuelle ansattes resultatoppnåelser i form av formelle kvalifikasjoner, engasjement i forskning,

publiseringsresultater, og studentenes suksess og tilfredshet, framheves som sentralt for omdømmet og ryktet til institusjonen. Men samtidig blir sykepleie funnet å ha en «usynlig» posisjon innenfor universitetene. Videre er universitetstilknytningen til dels omstridt innen profesjonen (f.e., McNamara, 2009; Logan et al., 2015; Ross et al., 2015).

I tillegg ble sykepleiestudiets samsvar med de gjeldende krav i helsesektoren funnet sentralt for å sikre kvaliteten på pasientutfall, samt å sikre autoritet og troverdighet til profesjonen. Sykepleierutdanningen er avhengig av avtaler med helsevesenet, og betydningen av å oppnå kreative koblinger mellom universitets- og helsesektoren ble understreket i de fleste studier. Mange av disse undersøker særlig utfordringene i de sterkt konkurranseeksponerte helseforetakene i anglosaksiske land. Videre hadde profesjonens autoritet og troverdighet en innvirkning på status og ryktet til utdanningsinstitusjonen og på legitimiteten av profesjonen som en akademisk disiplin. Dette var ikke et tema som ble utforsket i de gjennomgåtte studiene utenom sykepleieutdanninger.

Deltakere i Logan et al. (2015) framhevet at effekten av sykepleierutdanningen ble målt ved studentenes tilfredshet og rapportering av undervisningskvalitet, og heller sjelden målt ved pasientsikkerhet eller annet relatert til praksis. French et al. (2014) understreker i sin studie at dagens kvalitetssikring ikke automatisk betyr at programmet er av god kvalitet, eller at det er vesentlige forbedringer i studentenes læring. Resultatorientering, kortsiktige resultater og nasjonale vurderingsstrukturer ble beskrevet som hemmende for tenkning og kunne føre til et fokus på produksjon i stedet for å sikre /støtte innovasjon (Kandiko, 2012). Oppmerksomhet på kvalitetssikring og nasjonale vurderinger begrenset tiden som er tilgjengelig for andre aktiviteter som kollegialt engasjement og forskning og inkludert det som øker sjansene for progresjon og opprykk i organisasjonen (suksess i forskning, skaffe finansiering og oppnå doktorgradskvalifikasjoner). Dessuten, ". . . de mest suksessrike professorer ved universitetene. . . er de som ikke gjør noen undervisning, de bare forsker" (Logan et al., 2015, s. 6). Sykepleiefagets vekt på å utvikle trygge utøvere, erfaringskunnskap og praktisk kunnskap kan føre til at færre ressurser blir viet til faglig styrking. Sykepleierakademikeres evne til å gå utover sitt eget velkjente/ trygge territorium for undervisning og klinisk praksis synes å være avhengig av hvordan ledelsen agerer og responderer.

Effektive ledere var i stand til å se det store bildet, identifisere trender og krefter, og se for seg den foretrukne fremtiden for organisasjonen (Horton-Deutsch et al., 2013). Akademiske ledere i sykepleierutdanningen så i tillegg et behov for å styrke faglige autonomi, oppnå større

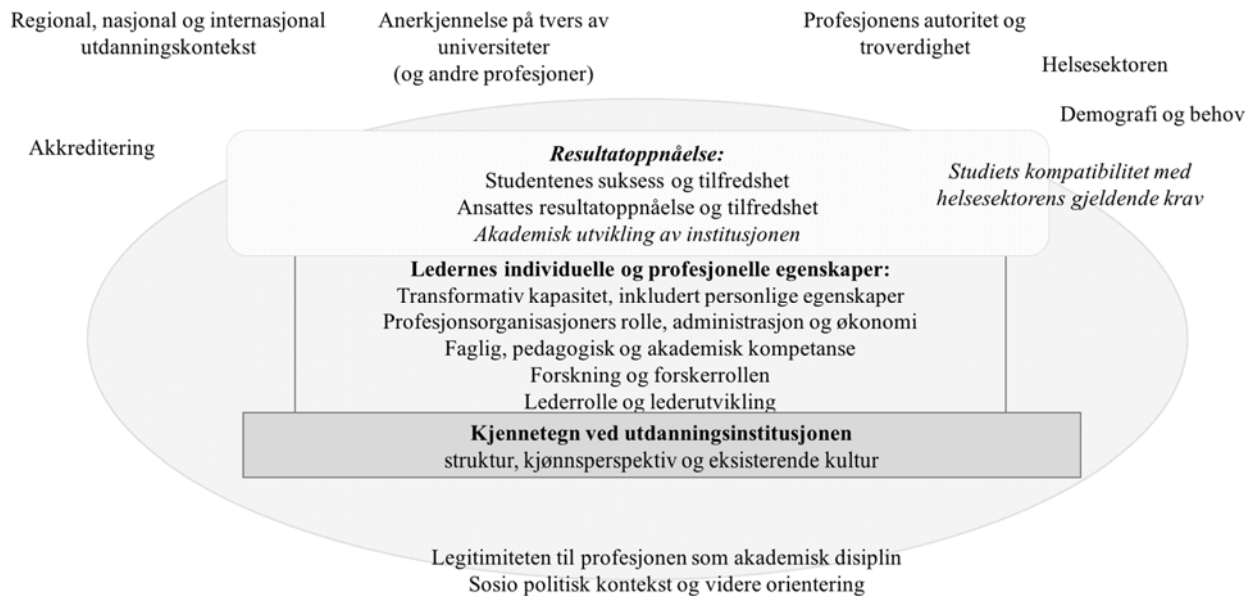
integrering, samhold og sammenheng i faget, artikulere det unike bidraget som sykepleie som en profesjonell og faglig praksis gir til helseresultat, og nødvendigheten av å ta hensyn til sykepleiehistoriens virkning på nåværende status og fremtidige utvikling av feltet (McNamara, 2009). I tillegg til å søke disse målene, stod faglige ledere i sykepleierutdanningen ansvarlige overfor arbeidsgiver (universitetet) for å møte målene for ytelse på forskningsresultater, studenttilfredshet, læring og undervisning, utvide deltakelsen og bedriften (Ross et al, 2015). Ikke overraskende er balansen av disse aktivitetene prioritert på ulike måter avhengig av oppdrag, kultur og prioriteringer bestemt av universitet, samt avhengig av ledernes forståelse av egen rolle, evne til å ta risiko og samhandle effektivt i relasjoner som går utover ens egen sykepleierutdanning (Pearsall et al., 2014).

For å nå denne balansen ble lederne betraktet som verger for organisasjonen, som bør permanent skanne høyere utdanning, det faglige og helsevesenet for data som kan sikre strategisk planlegging. Nødvendigheten av å samle informasjon og vurdere miljøet ble understreket (Pearsall et al., 2014). Tilsvarende, en av deltakerne i Patterson & Krouse (2015, s. 3) studien uttrykte følgende: ". . . Vi må holde et øye med behovene for leveransen av helsetjeneste i vår region og nasjonalt og internasjonalt, og vi må holde et øye på politikken rundt helsetjenester lokalt og nasjonalt. Vi må holde et øye med den demografiske sammensetningen av pasienter og studenter...".

2.5 Oppsummering

Denne litteraturgjennomgangen har undersøkt hvordan eksisterende forskning identifiserer, beskriver og begrepsfester viktige forutsetninger for vellykket akademisk lederskap i profesjonsutdanning generelt, og innen sykepleierutdanning mer spesielt. De grunnleggende akademiske ledelsesegenskapene for å oppnå effektivitet i høyere profesjonellutdanning er funnet å være relatert til ledernes profesjonelle og personlige mestring, kjennetegn ved institusjon og i ulike institusjonelle resultatoppnåelser. Disse elementene er funnet å være svært integrert, som illustrert i figur 2.1. Samtidig har det vært nødvendig for ledere å inneha, i tillegg til transformativ kapasitet, kompetanse på en rekke områder (det vil si sykepleie og undervisnings kompetanse, forskning, management, kommunikasjon og samarbeid, og administrasjon). De lederegenskaper som fremheves i denne litteraturen, er altså i stor grad samsvarende med den vi finner i teorier om ledelse mer generelt.

Figur 2.1 Representasjon av sentrale dimensjoner/temaer knyttet til akademisk ledelse i profesjonsutdanninger



Disse funnene baserer seg på et begrenset antal tilgjengelige og relevante empiriske studier (62, inkludert 11 i sykepleierutdanningskonteksten) publisert etter 2006 på engelsk og skandinaviske språk, i utviklede land, studier som fokuserte på effekten av akademisk ledelse i profesjonsutdanning. De fleste av disse studiene har gitt begrenset informasjon om forskningsdesign, datainnsamling prosesser og analyser. Dessuten har flere studier manglet et teoretisk / konseptuelt rammeverk. Videre er de empiriske studiene dominert av kvalitativ metode (individuelle intervjuer, casestudier), oftest med ledere selv som informanter. Selv om alle de inkluderte studiene var sammenfallende på noen områder, peker resultatene mot mulige tverrfaglige og kontekstuelle forskjeller. Resultatene i de gjennomgåtte studiene kan ofte ikke generaliseres, likevel det synes å være en høy grad av potensiell overførbarhet på tvers av disipliner.

Samlet sett har vi, som figur 2.1 illustrerer, søkt å fokusere på sammenhengen mellom ledernes egenskaper (ledernes profesjonelle og personlige mestring/håndtering) og kjennetegn ved utdanningsinstitusjoner som avgjørende for resultatoppnåelse og andre kriterier for vellykket akademisk lederskap. Selv om dominansen av kvalitativt forskningsdesign og varierende nasjonal kontekst for undersøkelsene tilsier at vi ikke kan generalisere, vil vi peke på noen funn av relevans for de senere kapitler.

- Mange akademiske ledere går inn i posisjonen uten formell lederkompetanse. Enkelte etablerer mentor- eller andre utviklingsprogrammer for å bøte på dette.
- Økonomisk -og administrativ kunnskap er ofte en mangelvare, og administrative støttefunksjoner er avgjørende for å oppnå god utdanningsledelse,
- Flere studier peker på mellomlederrollen som utfordrende. Denne er preget av stort ansvar og lite handlingsrom, og av å håndtere daglige oppgaver og krav.
- Ledelse av sykepleieutdanninger skiller seg fra mange andre akademiske lederfunksjoner på grunn av tett kobling til yrkesfeltet. Dette skaper en ny spenningsdimensjon og- avveining for ledelsen.
- Forskningskompetanse er avgjørende for akademisk legitimitet, men sjelden tett integrert i utdanningsmandatet eller ledergjerningen
- Som historisk sett ny akademisk disiplin har sykepleie ofte et dobbelt legitimitetsproblem; det er for lite «akademisk» i akademia og har blitt «for akademisk» sett fra en tradisjonell forståelse i yrkesfeltet

3. Roller, lederansvar og arbeidsoppgaver

I kapitlene 3-6 presenteres empiriske analyser basert på en survey utviklet spesielt for dette prosjektet. Alle høyskoler/universitet i Norge med bachelorutdanning i sykepleier ble invitert til å delta i spørreskjemaundersøkelsen. Surveyen ble sendt på email til alle ansatte på samtlige norske sykepleierutdanninger (1517 personer). Til sammen har 46,7 prosent (708 personer) åpnet lenken med spørreskjemaet. Mange har imidlertid kun fylt ut den første siden av skjemaet. Langt færre, 12,9 prosent (196 personer), har besvart alle/nesten alle spørsmålene. Lav svarprosent har bidratt til at datamaterialet omfatter få toppledere og mellomledere og mulighetene for å gjennomføre analyser av disse gruppene er begrenset. De fleste analyser har derfor et nedena- og opp perspektiv, mer konkret er de de ansattes oppfatning av utdanningsledelsen som i hovedsak presenteres. Datainnsamlingen er gjennomført i en periode hvor mange høyskoler/universitet er i en fusjoneringsprosess. Dette kan ha hatt betydning for svarprosent og kanskje også på hvordan enkelte spørsmål er besvart. Mer om datagrunnlag og begrensninger presenteres i vedlegg 3.

I dette kapitlet gis et innblikk i hvordan roller, ansvar og arbeidsoppgaver fordeles mellom ulike ledernivå i sykepleierutdanningen. Kapitlet består av to deler. I første del beskrives lederstrukturen og hvordan ulike typer ansvar er plassert innenfor ulike ledernivåer (toppledere, mellomledere og operativt nivå). Analysene er basert på ledernes og undervisningspersonales opplysninger om egen stillingsbetegnelse og ansvarsforhold.

Deretter belyses hvilke arbeidsoppgaver som er viktige for toppledere og mellomledere, og om det er de viktigste arbeidsoppgavene som gis mest oppmerksomhet. Resultatene er i hovedsak basert på undervisningspersonalets oppfatning av sin nærmeste leders arbeidsoppgaver (toppleder eller studieleder).

3.1 Lederansvar og lederroller

Det skilles mellom tre nivåer av ledelse: toppledelelse, mellomledelse og operativt ledernivå. Administrasjon trekkes ut som et eget arbeidsområde/ nivå. I enkelte analyser viser det seg å være hensiktsmessig å to-dele både mellomledernivå og operativt nivå. I flere av tabellene vil det derfor innenfor mellomledernivå skilles mellom studieledere og andre mellomledere. Innenfor operativt nivå skilles det mellom personer med og uten førstekompetanse.

I spørreskjemaundersøkelsen har respondentene besvart spørsmål om de har personalansvar eller andre typer ansvar som faglig ansvar (inkludert fag/emneansvarlig), praksisansvar, FoU-ansvar, øvingspostansvar, praksiskoordinator, budsjettansvar, administrativt ansvar i den stillingen de har i sykepleierutdanningen inneværende semester. Svaralternativene er ja/nei.

Resultatene vises i tabell 3.1 hvor 6 typer av ansvar inngår: personalansvar, fagansvar, praksisansvar, budsjettansvar, administrativt ansvar og FoU-ansvar. Kolonnen for praksisansvar omfatter tre ulike typer ansvar relatert til praksisopplæring, og hvor det første tallet i kolonnen viser til det å ha generelt praksisansvar, tallet i midten viser til ansvar som praksiskoordinator, og det siste tallet viser til ansvar for øvingspost.

På grunn av lav svarprosent er antall personer som er innenfor toppledere og mellomledere svært få. Konsekvensen er at resultatene for disse gruppene oppgis i *antall personer* (og med uthevet skrift). For de resterende gruppene, operativt nivå (1 og 2) og administrasjon, er resultatene oppgitt i *prosent*.

Av tabell 3.1 går det frem at det på hvert ledernivå er vanlig med flere typer av ansvar. Toppledere (instituttledere, dekan, prodekan) har gjerne både personalansvar, budsjettansvar og administrativt ansvar. Av disse oppgir 8 av 10 at de har personalansvar og 5 oppgir at de har budsjettansvar og administrativt ansvar. Kanskje noe overaskende rapporterer få toppledere at de har faglig ansvar (kun 2 av 10). Videre er det ingen toppledere som oppgir å ha ansvar for praksis. Dette til tross for at det overordnede ansvaret for utdanningen ligger hos toppledelsen.

Å være studieleder fremstår som en svært kompleks rolle. Av 11 studieledere er det 8 som oppgir at de har personalansvar, 5 har faglig ansvar og 5 personer har ansvar for praksis. Videre har 8 personer ansvar for budsjett og 6 ansvar for administrasjon og 1 for FoU.

Andre mellomledere (som programansvarlig m. flere) synes å ha et mer avgrenset lederansvar enn studieledere. Alle (5 av 5) oppgir at de har faglig ansvar. I tillegg har enkelte (2 av 5) personalansvar.

Ansvarsprofilen til personale på operativt ledernivå skiller seg klart både fra toppledere og mellomledere, særlig på grunn av at de ikke har personalansvar. Derimot har undervisningspersonale et betydelig ansvar for utdanningens faglige innhold og praksis. Cirka 60 prosent har fagansvar, 12-23 prosent har et ansvar for praksisfeltet generelt eller deler av

dette. I tillegg har enkelte på operativt nivå også et administrativt ansvar. De med førstekompetanse har ofte FoU-ansvar (18 prosent).

Administrativt personale har først og fremst administrativt - og budsjettansvar, samtidig er det verdt å merke seg at administrativt personale også kan ha fagansvar og ansvar for praksis.

Tabell 3.1 Fordeling av ansvar mellom personalgrupper etter ledernivå. Resultatene for toppledere og mellomledere oppgis i antall (uthevet), mens operativt nivå og administrativt personale oppgis i prosent.

	Personal ansvar	Faglig ansvar	Ansvar for praksis-opplæring a)	Budsjett-ansvar	Adm.-ansvar	FoU-ansvar	
Toppleder (antall)	8	2	0-0-0	5	5	0	N=10
Mellomleder (antall):							
a) Studieleder	8	5	5-1-1	8	6	1	N=11
b) Programansvarlig m/flere	2	5	1-0-1	1	1	0	N=5
Operativt ledernivå %							
a) med 1.komp.	2	68	12-4-2	1	7	17	N=239
b) uten 1.komp.	1	54	23-10-9	1	7	1	N=191
Administrasjon %	12	8	8-12-4	15	62	0	N=26
Alle ansatte %	6	53	19-4-7	5	13	5	N=406

- a) Kolonnen for praksisansvar omfatter tre ulike typer ansvar relatert til praksisopplæring, og hvor det første tallet i kolonnen viser til det å ha generelt praksisansvar, tallet i midten viser til ansvar som praksiskoordinator, og det siste tallet viser til ansvar for øvingspost.

Sett under ett gir tabellen indikasjoner på ulike ansvarsprofiler for de tre (fire) ledernivåene. Toppledelsen har primært personalansvar, budsjett- og administrativt ansvar, og oppgir i liten grad å ha ansvar for det faglige innholdet i utdanningen. Resultatene indikerer at utdanningens faglige innhold og - kvalitet i hovedsak ivaretas av mellomledere (inkludert studieledere) og undervisningspersonale (operativt nivå 1 og 2). Samtidig må det tas høyde for at spørsmålet om fagansvar kan ha blitt tolket som faglig ansvar for enkeltfag/emner. Dette kan ha bidratt til noe underrapportering av faglig ansvar, og kan forklare at mange toppledere ikke har oppgitt faglig ansvar.

Studieledere har en svært sammensatt ansvarsprofil. Rollen som studieleder krever dag –til-dag kontakt med undervisningspersonale og studenter, samtidig som den forutsetter både overblikk og inngående kjennskap til studiets innhold, kvalitet og utfordringer i klasseromsundervisningen, øvingspost og praksis. *Studielederrollen fremstår som den mest komplekse av lederrollene og skiller seg tydelig både fra toppledere og andre mellomledere.* Sammenliknet med studieledere synes andre mellomledere å ha et mer avgrenset faglig ansvar, samtidig som de i mindre grad har personalansvar. Toppledere har det overordnede ansvaret for utdanningen i tillegg til personalledelse, mens studieledere har ansvaret for den daglige driften med alt det innebærer av faglige utfordringer (undervisning og praksis), personalledelse, administrasjon, budsjett og arbeid med studentsaker.

Resultatene over (tabell 3.1) må ses i lys av at lik rapportering av ansvar ikke nødvendigvis tilsier samme *innhold eller omfang*. Blant annet kan det legges til grunn at praksisansvar og fagansvar som legges til administrasjonen er forskjellig fra studieledernes ansvar. Tilsvarende vil omfanget av ansvarsforholdet variere, dette gjelder blant annet personalansvar. I denne studien oppgir toppledere et større omfang av personalansvar enn studieledere. Mens topplerne i gjennomsnitt har personalansvar for 50 personer, er tilsvarende tall for studieledere 35.

3.2 Lederansvar og arbeidsoppgaver

Dette avsnittet handler om toppledere og studieledere. Følgende spørsmål belyses:

- 1) Hva er viktige lederoppgaver for toppledere og mellomledere?
- 2) Er det de viktigste arbeidsoppgavene som gis mest oppmerksomhet?

I spørreskjemaet bes respondentene å vurdere viktigheten av nærmere 50 ulike typer arbeidsoppgaver og i hvilken grad disse gis oppmerksomhet. Toppledere og studieledere har vurdert spørsmålene i forhold til egne lederstillinger. Andre ansatte (i hovedsak undervisningspersonale) har vurdert arbeidsoppgavene i forhold til nærmeste leder. Med få unntak oppgir undervisningspersonale enten toppler eller studieleder som sin nærmeste leder.

I analysen av arbeidsoppgaver vil personalets vurderinger bli tillagt mest vekt. Dette skyldes at det er få toppledere og mellomledere som har besvart spørsmålene om arbeidsoppgaver.

Resultatene basert på ledernes egne vurderinger vil derfor være usikre, og det gjelder særlig i analysen av hver enkelt arbeidsoppgave.

Arbeidsoppgavene kan grupperes i syv arbeidsområder. Hver av disse omfatter 4-12 arbeidsoppgaver. Analysene av arbeidsområdene vil derfor være mer robuste enn analysene av hver enkelt arbeidsoppgave. Ledernes rangering av arbeidsområder vil derfor presenteres og sammenliknes med personalets vurderinger. Resultatene må likevel brukes med forsiktighet.

Arbeidsoppgavene inndeles i følgende arbeidsområder:

- 1) Administrative oppgaver
- 2) Eksternt samarbeid, profilering og nettverksbygging
- 3) Personalledelse
- 4) Egen faglig utvikling
- 5) Studentene
- 6) Utdanning og undervisning
- 7) Praksisfeltet

3.3 Ledere og personale rangerer arbeidsområder

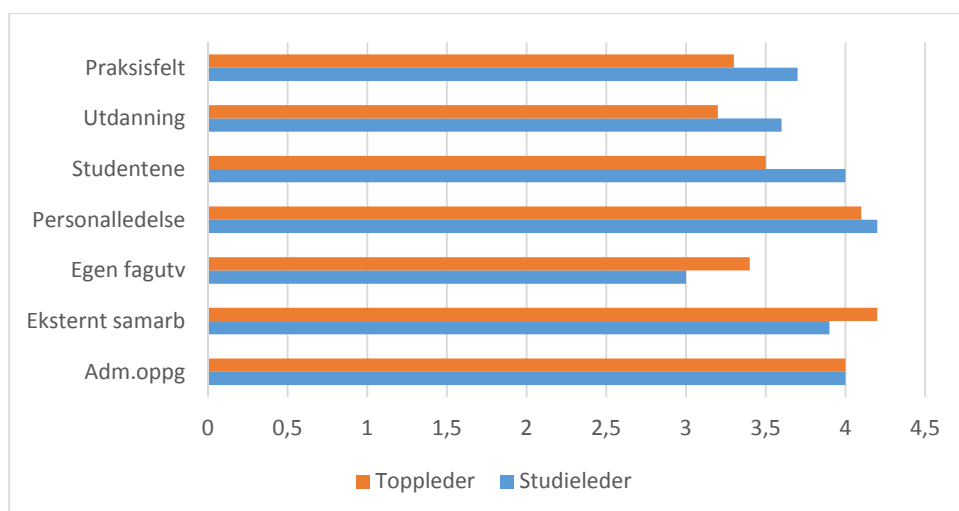
For å få en grov oversikt over hvordan arbeidsoppgavene vurderes, sammenlikner vi først de syv hovedområdene. Det gjøres ved å beregne en samlet gjennomsnittsskåren for arbeidsoppgavene innenfor hvert av de syv arbeidsområdene. Gjennomsnittsskåren er basert på respondenter vurdering av viktigheten av hver enkelt arbeidsoppgave på en skala fra 1 til 5 hvor 1 er 'lite viktig' og 5 er 'svært viktig'.

Vi vil først presentere personalets rangering av arbeidsområder for deres nærmeste leder, henholdsvis toppledere og studieledere. Deretter sammenliknes personalets rangering med ledergruppenes egne rangeringer.

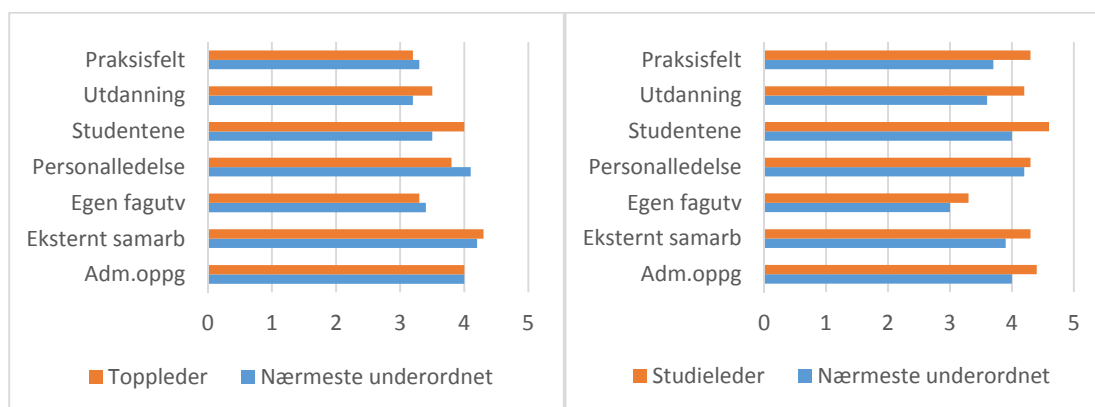
Figur 3.1 viser *personalets rangering* av arbeidsområder for toppledere og studieledere. Flere av arbeidsområdene synes tilnærmet like viktige for de to ledergruppene. Arbeidsoppgaver knyttet til 'Personalledelse' peker seg ut som et av de høyest rangerte for både toppledere og studieledere. 'Administrative oppgaver' og 'Eksternt samarbeid' følger tett etter, men disse

vrurdes som viktigere for toppladelsen enn for studieledere. 'Egen faglig utvikling' vurderes som et mindre viktig arbeidsområde for ledergruppene, og da særlig for studieledere. Oppgaver som handler om 'Studentene' rangeres som viktigere for studieledere enn toppladere. Oppgaver knyttet til 'Praksisfeltet' og 'Utdanning og undervisning' vurderes som mindre viktige enn oppgaver innenfor 'Personalledelse', 'Eksternt samarbeid' og 'Administrative oppgaver' for både toppladere og studieledere.

Figur 3.1 Rangering av arbeidsområder for toppladere og studieledere slik den vurderes av deres nærmeste underordnede. Vurdering av arbeidsområder for toppladere N= 81, vurdering av arbeidsområder for studieleder N= 121.



Figur 3.2a og 3.2b. Vektlegging av arbeidsområder. Vurdert av ledere og deres nærmeste underordnede.



I figurene 3.2a og 3.2b sammenliknes personalets rangeringer med lederne egne rangeringer. Resultatene viser en generell tendens til at studielederne og toppladere vurderer

arbeidsoppgavene som noe viktigere enn deres underordnede (personalet). Forskjellene er imidlertid ikke signifikante. En rimelig tolkning er at de to ledergruppene og undervisningspersonalet har noenlunde like oppfatninger av hvilke arbeidsområder som er viktige og hvilke som er mindre viktige for toppledere og studieledere.

3.4 Hvilke arbeidsoppgaver er viktigst?

I dette avsnittet ser vi nærmere inn på de enkelte arbeidsoppgavene innenfor de syv arbeidsområdene. Tabell 3.2 viser hvordan ledernes nærmeste underordnede (undervisningspersonale) vurderer arbeidsoppgaver for henholdsvis toppledere og studieledere. Analysen er basert på spørsmålet 'Hvilke arbeidsoppgaver mener du bør være viktig for din nærmeste overordnede leder'. Svaralternativer fra 1 'lite viktig' til 5 'svært viktig'.

I tabell 3.2 oppgis gjennomsnittskår for hver enkelt arbeidsoppgave i venstre kolonne for hver av de to ledergruppene. I høyre kolonne er denne gjennomsnittsskåren rangert fra 1- 20+. Kolonnen i midten viser til hvilket arbeidsområde hver enkelt av arbeidsoppgavene er sortert under.

I rangering av arbeidsoppgavene er det tatt utgangspunkt i gjennomsnittstall. Høyeste gjennomsnitt for en enkelt arbeidsoppgave for toppledere er 4, 5. Det betyr at 4,5 rangeres høyest og gis tallet 1. Videre gis alle arbeidsoppgaver med gjennomsnittstall 4, 4 tallet 2. Slik fortsetter rangeringen, 4,3 gir tallet 3, osv. Dette betyr at for toppledere har rangeringene fra 1 til 6 et gjennomsnitt 4,0 eller høyere.

Tilsvarende gjennomføres rangeringen av arbeidsoppgaver for studieledere. Her er høyeste gjennomsnittstall 4,6 og gis tallet 1. Alle arbeidsoppgaver med gjennomsnittstall 4, 5 gis tallet 2 osv. For studieledere har alle oppgaver rangert med tallene 1-7 en gjennomsnittsskår på 4, 0 eller høyere.

Av de 47 arbeidsoppgavene som personalet vurderer for toppledere er det 16 som oppnår et gjennomsnitt på 4, 0 eller høyere (tabell 3.2). Alle disse kan tolkes som viktige. For studieledere gjelder dette 21 arbeidsoppgaver (av 47). Trekker vi ut de arbeidsoppgavene som er rangert 1-3 gir det 8 arbeidsoppgaver for toppledere og 8 for studieledere. Ser vi nærmere på disse finner vi at for toppledere er 4 av disse arbeidsoppgavene knyttet til

‘Personalledelse’, 3 er innenfor ‘Administrative oppgaver’ og 1 oppgave gjelder eksternt samarbeid. For studieledere er 4 av de 8 oppgavene relatert til ‘Personalledelse’, 2 gjelder ‘Administrative oppgaver’, mens 1 oppgave gjelder ‘Utdanning og undervisning’ og 1 oppgave er innenfor ‘Praksisfeltet’.

Sett under ett gir dette en klar indikasjon på at undervisningspersonalet i sykepleierutdanningen mener personalledelse er viktigste arbeidsoppgave for toppledere og studieledere. For begge ledergrupper rangeres følgende personalrelaterte oppgaver svært høyt (rangering 1-3):

- Tilrettelegge for at ansatte kan øke sine pedagogiske kvalifikasjoner
- Forebygge og håndtere konflikter blant ansatte
- Forbedre team-arbeid og håndtere kollegial kultur
- Ansettelse av høyt kvalifisert personale

Videre er det verdt å merke seg at ‘Administrative oppgaver’ rangeres høyere enn både oppgaver relatert til ‘Utdanning og undervisning’ og ‘Studentoppgaver’. Av de ‘Administrative oppgavene’ rangeres følgende høyest: ‘Administrasjon og ledelse av ansatte’, ‘Identifisere nye muligheter’ og ‘Utvikle strategi og handlingsplaner’ (rangert 1-4).

Høyest rangert innenfor ‘Utdanning og undervisning’ er ‘Utvikling av studiet/læringsprogrammet’. Denne oppgaven rangeres som henholdsvis 4 for toppledere og 3 for studieledere.

Av ‘Studentoppgaver’ er ‘Forbedre tilbakemeldingsrutiner’ og ‘Forbedre studentenes studietilfredshet’ viktigst. Disse er rangert 4 for studieledere og 6-7 for toppledere.

De fleste oppgaver knyttet til praksis rangeres ikke høyt, men et unntak finnes: ‘Samarbeid med praksisfeltet’ rangeres 3 for studieledere og 7 for toppledere.

Tabell 3.2 Arbeidsoppgaver for toppledere og studieledere vurdert og rangert etter viktighet av personale. Gjennomsnitt og rangering (tall 1-20+).

	Toppl (N=81)		Arbeids- område	Studieleder (N=121)	
	Gj.snitt Skala 1-5	Rangert		Gj.snitt Skala 1-5	Rangert
Tilrettelegge for å øke ansattes pedagogiske kvalifikasjoner	4,4	2	Personale	4,6	1
Ansettelse av høyt kvalifisert personale	4,4	2	Personale	4,5	2
Forebygge/håndtere konflikter	4,4	2	Personale	4,5	2
Forbedre kollegial kultur	4,3	3	Personale	4,5	2
Identifisere nye muligheter	4,5	1	Adm.oppg	4,5	2
Administrasjon og ledelse av ansatte	4,5	1	Adm.oppg	4,5	2
Utvikle strategi og handlingsplaner	4,3	3	Adm.oppg	4,2	4
Nettverksarbeid innenfor høyskole/universitet	4,3	3	Eksternt samarbeid	4,0	7
Legge til rette for at ansatte kan oppdatere klinisk kompetanse	4,0	6	Personale	4,3	4
Forbedre tilbakemeldingsrutiner	4,0	6	Studentene	4,3	4
Forbedre studentenes studietilfredshet	3,9	7	Studentene	4,3	4
Utvikling av studiet/læringsprogrammer	4,2	4	Utdanning	4,4	3
Tilrettelegge for helhetlig pedagogisk tilnærming	3,8	8	Utdanning	4,2	5
Tilpasse utdanningen til arbeidslivet	4,0	6	Utdanning	4,0	7
Samarbeid med praksisfeltet	3,9	7	Praksis	4,4	3
Lede organisasjonsutvikling	4,2	4	Adm.oppg	4,0	7
Svare på forespørsel og email	3,9	7	Adm.oppg	4,2	5
Profilere og markedsføre aktiviteter	4,0	6	Eksternt samarbeid	3,9	8
Samarbeid med andre studieprogram/profesjonsutdann.	4,2	4	Eksternt samarbeid	4,0	7
Internasjonalt samarbeid	3,8	8	Eksternt samarbeid	3,5	12
Egen faglig utvikling	3,7	9	Egen faglig utvikling	3,6	11
Samarbeid med studentene om studietilbud	3,9	7	Studentene	4,2	5
Arbeide med studentsaker	3,4	12	Studentene	3,9	8
Forbedre rutiner rundt skikkethets-vurdering	3,5	11	Studentene	3,9	8

Vurdere studentens skikkethet til å utøve sykepleie	3,0	16	Studentene	3,6	11
Bruk av digitalt verktøy i undervisning/læring	3,8	8	Utdanning	3,7	10
Oppdatering av programplaner	3,7	9	Utdanning	4,0	7
Oppdatering av emneplaner	2,7	19	Utdanning	3,5	12
Justering av læringsutbytte	2,8	18	Utdanning	3,5	12
Implementere nye pedagogiske metoder i undervisning/læring	3,4	12	Utdanning	3,6	11
Evaluering av klasseromsundervisning	2,9	17	Utdanning	3,4	13
Skaffe nye praksisplasser	3,2	14	Praksis	3,6	11
Evaluerer praksisutdanning og -tilbudet	3,6	10	Praksis	4,0	7
Forbedre organisering av øvingspost	3,2	14	Praksis	3,4	13
Evaluerer undervisning ved øvingspost	3,0	16	Praksis	3,4	13
Lede møter	3,8	8	Adm. oppg	3,4	13
Vurdere andres arbeid	3,6	10	Adm. oppg	3,7	10
Budsjettarbeid og rapportering	3,8	8	Adm. oppg	3,6	11
Egen forskning	3,1	15	Egen faglig utvikling	2,7	20
Deltakelse i prosjekter	3,4	12	Egen faglig utvikling	3,0	17
Holde presentasjoner	3,3	13	Egen faglig utvikling	2,8	19
Oppdatering av pensum	2,5	20+	Utdanning	3,0	17
Arbeide med arbeidskrav/tester/evaluering av studentene	2,5	20+	Utdanning	3,0	17
Arbeide med sensurprosesser	2,8	19	Utdanning	3,5	12
Forbedre rutiner på varsel om stryk	3,0	16	Studentene	3,6	11
Forbedre kjønnsbalanse i ledelsen	3,2	14	Personale	2,5	20+

3.5 Mest oppmerksomhet til viktige oppgaver?

Neste spørsmål er om de viktigste oppgavene også er de som toppledere og studieledere gir mest oppmerksomhet. Et eventuelt underskudd på oppmerksomhet undersøkes ved å sammenstille viktighet og oppmerksomhet for hver enkelt arbeidsoppgave. Rangeringen av oppgavenes viktighet er hentet fra tabell 3.2 (avsnittet over). En tilsvarende rangering av oppmerksomhet er basert på spørsmålet: hvilke arbeidsoppgaver mener du din nærmeste

overordnede leder gir mest oppmerksomhet? Skala 1-5 hvor 1 er 'svært lite' og 5 er 'svært mye'.

Resultatene er vist i tabell 3.3. Både oppgavens viktighet og den oppmerksomhet oppgavene gis er rangert som henholdsvis H (høyt rangert) og L (lavt rangert). Oppgaver uten rangering viser til Middels rangert.

Av tabell 3.3 fremkommer to hovedresultater: 1) Det er langt færre arbeidsoppgaver som gis mye oppmerksomhet enn oppgaver som vurderes som viktig. 2) Det er langt flere arbeidsoppgaver som gis stor oppmerksomhet av toppledere enn av studieledere.

Det mest sentrale spørsmålet er kanskje ikke hvor mange oppgaver som gis stor oppmerksomhet, men om lederne gir *mest* oppmerksomhet på de *viktigste* oppgavene. En grov oversikt over dette fås ved summere antall viktige arbeidsoppgaver (H) som også gis stor oppmerksomhet (H). For toppledere er resultatet 9 match (H-H) av 13 høyt rangerte oppgaver, mens tilsvarende tall for studieledere er 5 match (H-H) av 23 høyt rangerte oppgaver. Dette forsterker inntrykket av at toppledere er bedre enn studieledere til å gi mye oppmerksomhet på de oppgavene ansatte oppfatter som viktige lederoppgaver. Det kan tenkes ulike forklaringer på dette, og et vesentlig moment er at resultatene avspeiler *personalets* oppfatning om deres nærmeste leder - og ikke ledernes egne vurderinger. En mulig forklaring er at personalet har for store forventninger til egen studieleder. En alternativ forklaring er at studieledere har for stor arbeidsmengde til å gi tilstrekkelig oppmerksomhet på mange arbeidsoppgaver – og at det går mest ut over de mest arbeidskrevende oppgavene. En tredje forklaring er at studieledere bruker mest tid på de minst viktige oppgavene. Resultatene i tabell 3.3 avkrefter det. For studieledere er det ingen av de lavt rangerte oppgavene (L) som gis mye (H) oppmerksomhet. Tilsvarende finner vi for toppledere.

Tabell 3.3 Rangering av viktige oppgaver og rangering av oppmerksomheten disse oppgavene gis av toppleder og studieleder. Vurderingene gitt av personale for nærmeste leder.

	Toppleder (N=81)		Arbeids- område	Studieleder (N=121)	
	Rangering viktighet H=4,5-4,0 L=2,3-3,0	Rangering oppmerksomhet H=4,0-3,5 L=2,1-2,6		Rangering viktighet H=4,6-4,0 L=2,7-3,0	Rangering oppmerksomhet H=3,7-3,4 L=2,4-2,7
Tilrettelegge for at ansatte kan å øke sine pedagogiske kvalifikasjoner	H	H	Personale	H	
Ansettelse av høyt kvalifisert personale	H	H	Personale	H	
Forebygge/håndtere konflikter	H		Personale	H	L
Forbedre kollegial kultur	H		Personale	H	L
Identifisere nye muligheter	H		Adm.oppg	H	
Administrasjon og ledelse av ansatte	H	H	Adm.oppg	H	H
Utvikle strategi og handlingsplaner	H	H	Adm.oppg	H	
Nettverksarbeid innenfor høyskole/universitet	H	H	Eksternt samarbeid	H	
Tilrettelegge for at personale kan oppdatere sin kliniske kompetanse			Personale	H	L
Forbedre tilbakemeldingsrutiner	H	H	Studentene	H	
Forbedre studentenes studietilfredshet			Studentene	H	
Utvikle studiet	H	H	Utdanning	H	H
Tilrettelegge for helhetlig pedagogisk tilnærming			Utdanning	H	
Tilpasse utd til arbeidslivet	H		Utdanning	H	
Samarbeid med praksisfeltet			Praksis	H	
Lede organisasjonsutvikling	H	H	Adm.oppg		L
Svare på forespørsel og email		H	Adm.oppg	H	H
Profilere og markedsføre aktivitet		H	Eksternt samarb	H	
Samarbeid med andre studieprogram/profesjons-utdanninger	H	H	Eksternt samarbeid	H	
Internasjonalt samarbeid			Eksternt samarbeid		
Egen faglig utvikling			Egen faglig utvikling		L
Samarbeid med studentene om studietilbud			Studentene	H	
Arbeid med studentsaker			Studentene		H

Forbedre rutiner på skikkethets-vurdering			Studentene		
Forbedre studentenes studietilfredshet			Studentene	H	
Vurdere studentens skikkethet			Studentene		
Bruk av digitalt verktøy i undervisning/læring			Utdanning		
Oppdatering av programplaner			Utdanning	H	H
Oppdatering av emneplan/timeplan			Utdanning	H	H
Justering av læringsutbytte	L	L	Utdanning		
Implementering av nye pedagogiske metoder i undervisning/læring	L		Utdanning		L
Evaluerings av klasseromsundervisning	L	L	Utdanning	L	L
Skaffe nye praksisplasser			Praksis		
Evaluerings praksisutdanning og -tilbudet			Praksis	H	
Forbedre organisering av øvingspost		L	Praksis		L
Evaluerings undervisning ved øvingspost	L	L	Praksis		L
Lede møter		H	Adm.oppg		H
Vurdere andres arbeid			Adm.oppg		
Budsjettarbeid og rapportering		H	Adm.oppg		H
Egen forskning	L		Egen faglig utvikling	L	
Deltakelse i prosjekter			Egen faglig utvikling	L	L
Holde presentasjoner			Egen faglig utv	L	L
Oppdatering av pensum	L	L	Utdanning	L	L
Forbedre rutiner på varsel om stryk	L		Studentene		
Arbeide med arbeidskrav/ tester/evaluering av studentene	L	L	Utdanning		L
Arbeide med sensurprosesser	L	L	Utdanning		
Forbedre kjønns sammensetning			Personale		L

3.6 Arbeidsoppgaver med underskudd på oppmerksomhet

For å avdekke hvilke arbeidsoppgaver som har størst underskudd på oppmerksomhet tas det utgangspunkt i ubalansen mellom hvor viktig oppgavene er og hvor mye oppmerksomhet som gis.

Størrelsen på underskuddet beregnes ved å ta differensen av gjennomsnittskårene for viktighet og oppmerksomhet. Differensen er ikke et entydig mål på dette underskuddet, men antas å gi et rimelig bilde. Dette begrunnes med spørsmålsbatterienes plassering og utforming i spørreskjemaet. Spørsmålstekstene er felles for begge batterier og de er plassert side om side i skjemaet som et A og B spørsmål. I tillegg har begge spørsmålsbatteriene en 5-delt skala. Svarkategoriene er forskjellig (lite/svært viktig vs lite/mye), men begge går fra lite til mye. Det kan derfor antas at de som svarer på disse spørsmålene vurderer viktighet opp mot oppmerksomhet for hver enkelt arbeidsoppgave.

Vi begrenser analysen til de viktigste arbeidsoppgaver – de som er rangert høyt (H) i tabell 3.3. Resultatene vises i figurene 3.3a-3.3f.

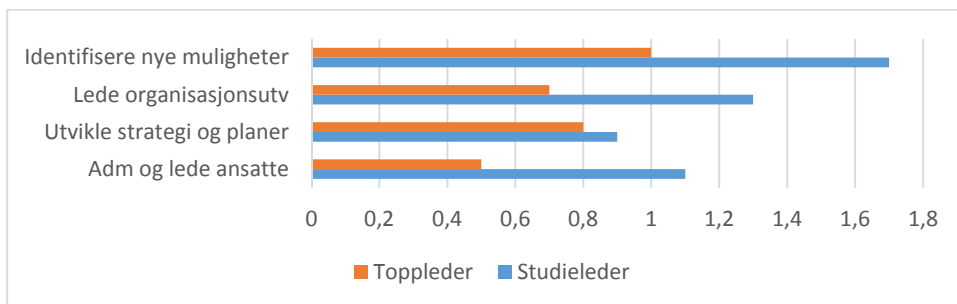
‘Personalledelse’ skiller seg ut med et betydelig underskudd av oppmerksomhet, og ubalansen mellom viktighet og oppmerksomhet er særlig stor for studieledere. For flere av arbeidsoppgavene er differansen nærmere 2 for studieledere, noe som må betraktes som et betydelig underskudd. Mer konkret er dette oppgaver knyttet til ‘Forebygge og håndtere konflikter blant ansatte’, ‘Forbedre team-arbeid og kollegial kultur’, ‘Tilrettelegge for at ansatte kan oppdatere sin kliniske kompetanse’, og ‘Tilrettelegge for at ansatte kan øke sine pedagogiske kvalifikasjoner’.

‘Administrative oppgaver’ er et annet område med nesten like stort underskudd som ‘Personalledelse’. Også her rapporteres at underskuddet er størst for studieledere. Oppgaver som rammes mest er å ‘Identifisere nye muligheter’ og det å ‘Utvikle strategi og handlingsplaner’.

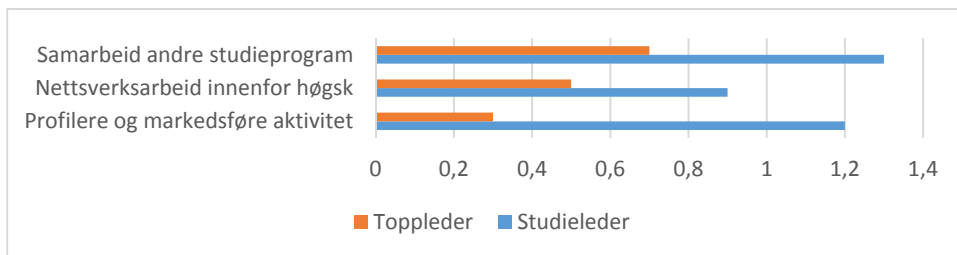
Det kan nevnes mange arbeidsoppgaver som ikke gis tilstrekkelig oppmerksomhet. Innenfor ‘Utdanning og undervisning’ er det særlig ‘Tilrettelegge for helhetlig pedagogisk tilnærming’, og oppgaver relatert til å ‘Tilpasse utdanningen til arbeidslivet’ som rapporteres. Studentrelaterte oppgaver med stort underskudd er ‘Forbedre tilbakemeldingsrutiner’.

For 'Praksisfeltet' er det særlig oppgaver knyttet til 'Evaluering praksisutdanningen' og 'Samarbeid med praksisfeltet' som gis for lite oppmerksomhet. Underskuddet på oppmerksomhet rettes mot studieledere. Toppledere er ikke inkludert i figuren ettersom denne type oppgaver ikke oppfattes som viktig for toppledere av deres underordnede. Underskudd på oppmerksomhet er kun beregnet for arbeidsoppgaver som oppfattes som viktige.

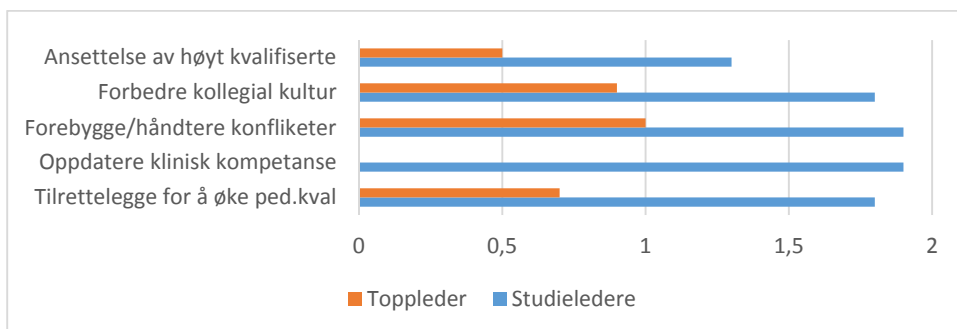
Figur 3.3a Administrative oppgaver



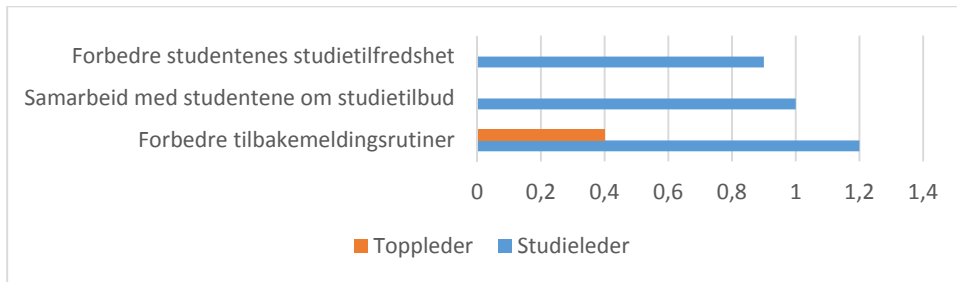
Figur 3.3b Eksternt samarbeid og nettverksbygging



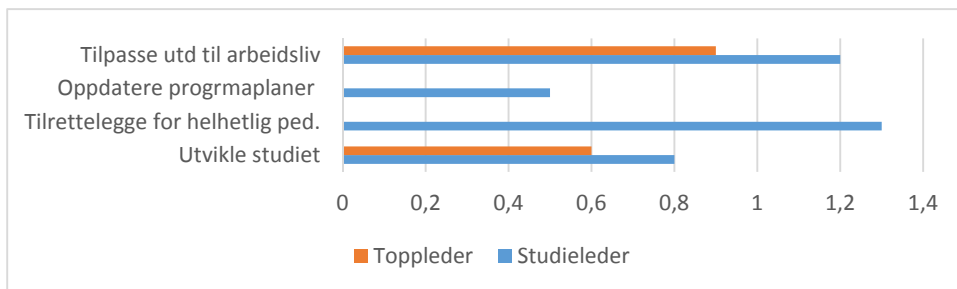
Figur 3.3c Personalledelse



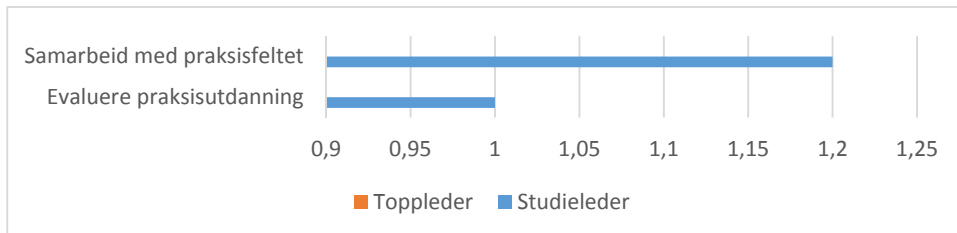
Figur 3.3d Studentene



Figur 3.3e Utdanning og undervisning



Figur 3.3f Praksisfeltet



3.7 Oppsummering

Å være studieleder fremstår som den mest komplekse lederrollen i sykepleierutdanningen, med både personalansvar, faglig ansvar for undervisning og ansvar for praksisopplæring. I tillegg oppgir mange studieledere også budsjettansvar og administrativt ansvar. Andre lederroller i bachelorutdanningen, inkludert toppledere og andre mellomledere, synes å ha et mer avgrenset lederansvar.

Generelt vurderes arbeidsoppgaver knyttet til personalledelse, administrasjon og eksternt samarbeid som viktigst, mens akademiske aktiviteter har klart lavest skår, særlig for

studieledere. Det er gjennomgående avstand mellom hvor mange arbeidsoppgaver som vurderes som viktige og hvor mange som gis oppmerksomhet, særlig blant studieledere. Dette indikerer distanse mellom personalets forventninger til studieledere og hva de kan realisere, enten fordi de samlede forventningene er urealistiske (det forventede oppgavespennet er stort), og/eller fordi det reflekterer svakheter i studielederes oppmerksomhet og prioritering. Avstanden er særlig stor for sentrale sider ved personalledelse: Det å forebygge og håndtere konflikter og forbedre kollegial kultur, samt det å legge til rette for økt klinisk og pedagogisk kompetanse blant personalet. Samtidig er det andre sentrale oppgaver kollegiet mener ledelsen burde prioritert høyere: det å identifisere nye muligheter og utvikle strategi og handlingsplaner, forbedre studietilbud, studietilfredshet og forbedre tilbakemeldingsrutiner og å utvikle av et helhetlig pedagogisk tilbud.

4. Lederskap og utdanningskvalitet

Utdanningsledelsens overordnede mål er å utdanne sykepleiere med høy kompetanse i samsvar med arbeidslivets krav. For å nå denne målsettingen må ledelsen allokere ressurser og gjøre prioriteringer som bidrar til økt utdanningskvalitet. I dette kapitlet gis et innblikk i utdanningsledelsens prioriteringer i arbeidet med kvalitetsutvikling. I første del av kapitlet presenteres hva ledere og ulike grupper av ansatte oppfatter som de viktigste *hindringer for utdanningskvalitet*. I del to undersøkes hvilke dimensjoner ved utdanningskvalitet utdanningsledelsen *prioriterer* forbedringer i og hvilke som nedprioriteres. Avslutningsvis undersøkes om disse prioriteringen er i tråd med ansattes oppfatning av godt lederskap.

Også i dette kapitlet vil undervisningspersonalets vurderinger bli tillagt mest vekt. Det er få toppledere og mellomledere som har besvart spørsmålene om hindringer for utdanningskvalitet og prioriteringer i arbeidet med kvalitetsutvikling.

4.1 Hindringer for utdanningskvalitet

I analysen av hindringer for utdanningskvalitet er det ingen enkeltfaktorer som peker seg ut som spesielt viktig. Tvert imot synes ansatte på bachelorutdanningen at en rekke faktorer spiller en viktig rolle. Alle som deltok i undersøkelsen ble bedt om å vurdere betydningen av en rekke forhold som økonomi, administrativ støtte, fragmentert eller uklar arbeidsdeling, flere campus, ansattes og studentenes forutsetning og motivasjon, samt manglende rutine og avtaler i praksisopplæringen. Spørsmålet som ble stilt var ‘Alt i alt, i hvilken grad er følgende faktorer viktige hindre for utdanningskvalitet på bachelorutdanningen i dag?’

Svaralternativene var fra 1 ‘ikke viktig i det hele tatt’ til 5 ‘svært viktig’.

Resultatene presenteres i tabell 4. 1. Her går det frem at alle faktorer, med et unntak (flere campus), har en gjennomsnittsskår på 3,8-4,0 (som tilsier at det gis ganske stor viktighet). I tillegg til at de som arbeider i sykepleierutdanningen ikke fremhever enkelte hindre som viktigere enn andre, gir analysen også klare indikasjoner på at de ansatte har en noenlunde lik forståelse av disse faktorenes betydning. Det er kun små variasjoner mellom ulike personalgrupper og mellom ulike ledernivå. Det er heller ikke nevneverdige forskjeller mellom ansatte med fagansvar, ansatte med personalansvar eller ansatte med administrativt

ansvar. Det er en antydning til noen forskjeller mellom faglig ansatte og ansatte i administrasjonen, blant annet når det gjelder betydningen av administrative støtte, men antall respondenter innenfor hver enkelt gruppe er få og forskjellene må tolkes med forsiktighet.

Sett under ett gir resultatene et inntrykket av bred enighet innenfor sykepleierutdanningen om hva som hindrer utdanningskvalitet og hvor viktige de ulike faktorene er.

Tabell 4.1 Hindringer for utdanningskvalitet. Oppfatninger etter ledernivå og lederansvar. Gjennomsnitt, skala 1-5, hvor 1 er 'ikke viktig i det hele tatt' og 5 er 'svært viktig'.

	Økonomi	Adm. støtte	Fragmentert eller uklar arbeidsdeling	Flere campus	Ansattes forutsetning og motivasjon	Student forutsetning og motivasjon	Manglende rutiner og avtaler i praksisopplæring	N
Toppleder	-	-	-	-	-	-	-	2
Studieleder	3,8	4,3	3,8	3,0	4,5	4,5	3,3	6
Annen mellomleder	-	-	-	-	-	-	-	1
Operativt nivå med 1.komp.	4,1	4,0	3,8	3,0	4,0	3,9	3,5	55
Operativt nivå uten 1.komp.	3,9	3,8	3,9	2,7	4,0	4,0	3,8	110
Adm.	3,9	2,9	3,6	2,4	3,5	3,9	4,0	10
Nærmeste leder er toppleder	3,8	3,8	3,7	2,8	4,1	3,9	3,5	70
Nærmeste leder er studieleder	4,0	3,9	4,1	2,7	4,0	4,0	3,7	94
Personalansvar	4,1	3,7	3,7	3,0	4,1	4,2	3,8	10
Fagansvar	4,0	4,0	3,9	2,8	3,9	3,9	3,6	99
Praksisansvar	4,3	3,9	3,7	2,9	4,0	4,1	3,9	26
Admansvar	4,1	3,5	3,7	2,6	3,7	3,9	3,4	26
Budsjettansvar	4,0	3,4	3,5	2,9	3,8	3,8	3,7	10
Alle	3,9	3,8	3,9	2,8	4,0	4,0	3,7	184

4. 2 Hva er godt lederskap i sykepleierutdanningen?

I dette avsnittet belyses hvilke kriterier personalet legger til grunn i vurdering av godt lederskap. Det handler om hvilke resultater som er viktigst for utdanningen å oppnå – er det økt læringsutbytte for studentene, implementering av nye undervisningsformer eller er det å oppnå et godt kollegasamarbeid som er viktigst? Sentralt her er å undersøke om toppledere og studieledere vurderes etter de samme kriterier eller om deres ulike roller avspeiles i vurderingskriteriene. Til slutt sammenliknes personalets kriterier med utdanningsledelsens egne kriterier.

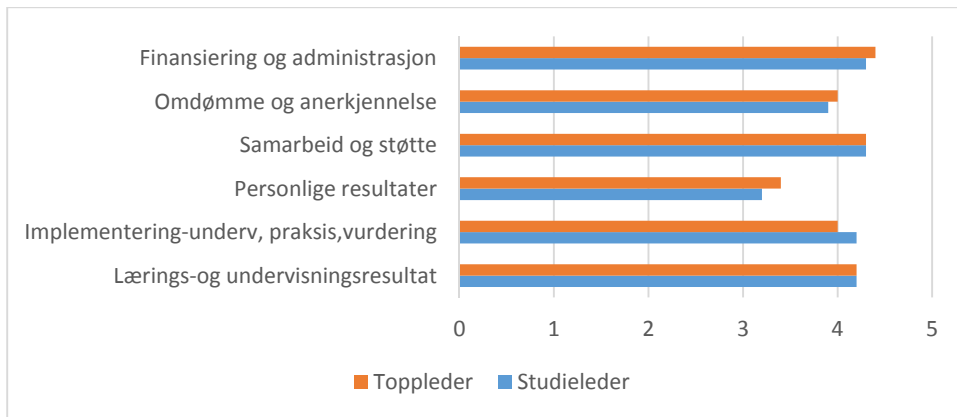
Analysen er basert på ansattes svar på spørsmålet ‘Hvor viktig mener du følgende resultater er for å vurdere hva som er godt lederskap for din nærmeste leder?’ Fem svaralternativer gis, skala 1-5, hvor 1 er ‘lite viktig’ og 5 er ‘svært viktig’. Respondentene bes vurdere 26 ulike resultatmål. Disse kan grupperes i seks kategorier:

- 1) Lærings- og undervisningsresultater
- 2) Omdømme og anerkjennelse
- 3) Implementering – undervisning, praksis, vurdering
- 4) Personlige resultater
- 5) Samarbeid og støtte
- 6) Finansiering og administrasjon

Resultatene er vist i figur 4.1 og to funn peker seg ut. For det første at toppledere og studieledere i hovedsak vurderes etter de samme kriteriene. Deres ulike posisjon og rolle i utdanningen avspeiles ikke i personalets kriterier for å vurdere deres lederskap. Dette bildet endres ikke i nevneverdig grad selv når sammenlikningen baseres på hvert enkelt resultatmål (se tabell 4.2).

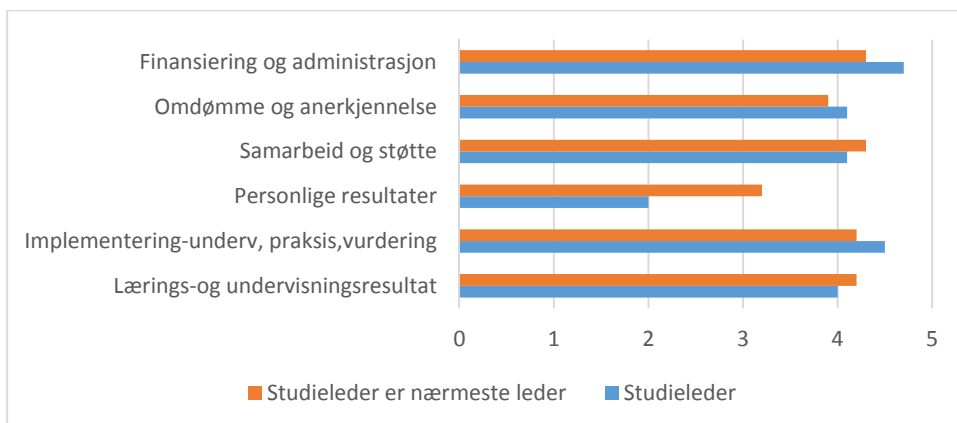
For det andre er det klare indikasjoner på at ansatte knytter godt lederskap til fem av de seks kategoriene av kriterier/ resultatmål. Disse fem er: ‘Finansiering og administrasjon’, ‘samarbeid og støtte’, ‘Implementering’, ‘Omdømme og anerkjennelse’ og ‘Lærings- og undervisningsresultater’. Samtlige av de fem kategoriene har en gjennomsnittskår på 4 eller mer.

Figur 4.1 Kjennetegn ved godt lederskap for toppledere og studieledere. Personalet vurderer nærmeste leder, henholdsvis toppleder (N= 61) og studieleder (N=96).



I figur 4.2 sammenliknes personalets kriterier og studieledernes egne kriterier. Her ser vi en klar tendens til at personale og studielederne vurderer de samme resultatmålene som viktige, det er kun mindre forskjeller mellom studieledere og personalet. Unntaket er personlige resultater hvor studielederne vektlegger dette mindre enn det personalet gjør. Usikkerheten i resultatene for studielederne (lav N) gjør at alle forskjeller må tolkes med forsiktighet. En tilsvarende sammenlikning for toppledere og deres underordnede er ikke gjennomført ettersom svært få toppledere har besvart de aktuelle spørsmålene.

Figur 4.2 Kjennetegn ved godt lederskap for studieledere. Sammenlikning av studieleder og deres nærmeste underordnede.



I tabell 4.2 gis det et mer nyansert bilde av hva ansatte på bachelorprogrammene legger i godt lederskap. Tabellen viser kun gjennomsnittsskåren for de viktigste kriterier (resultatmål) i vurdering av lederskap (gjennomsnittsskår på 4 eller mer). For toppledere omfatter dette 16 av 28 resultatmål. Tilsvarende for studieledere er 17 av 28. De fleste av disse resultatmålene er felles for studieledere og toppledere. Et eksempel på dette er at resultatmålet 'Oppnå godt kollegasamarbeid' vurderes som viktigst (høyest gjennomsnittsskår) av personalet både i

vurdering av studieledere og toppledere (gjennomsnittskårer 4,8 for studieleder og 4,7 for toppleder).

Tabell 4.2 Kjennetegn på godt lederskap. Personalet vurderer nærmeste leder.

	Toppleder som overordnet leder (N=55)				Studieleder som overordnet leder (N=82)		
	Viktig for godt lederskap (skala1-5)	Prioriterer forbedrings (skala1-5)	Diff		Viktig for godt lederskap (skala1-5)	Prioriterer forbedring (skala1-5)	Diff
Redusert frafall blant studentene				Lærings- og undervisning -resultater			
Studentene oppnår gode karakterer							
Utdanne sypl med høy komp	4,6	3,9	0,5		4,7	3,3	1,4
Utvikle fremtidige ledere for sypl.utdanning							
Sum	4,1	3,6	0,5		4,1	2,9	1,2
Oppnå godt omdømme av utdanning	4,5	4,0	0,5	Omdømme og anerkjennels	4,5	3,3	1,2
Oppnå høy profil på eget ansvarsområde							
Bli invitert for å presentere egne ideer om læring							
Oppnå studentenes tilfredshet med oppfølging	4,1	3,6	0,6		4,3	3,2	1,1
Økt internasjonalt samarbeid							
Sum	4,1	3,6	0,5		4,0	3,0	1,0
				Imple-mentering			
Iverksette nye undervsn.former	4,0	3,2	0,8		4,0	2,9	1,1
Gjennomføre vellykkede samarb.prosjekt	4,0	3,3	0,7		4,1	2,8	1,3
Oppnå helhetlig ped.tilnærming							
Digitale verktøy brukes i undervisning	4,0	3,3	0,7				

Vellykket impl av nye initiativ	4,0	3,3	0,7		4,2	2,7	1,5
Gode rutiner for vurdering av skikkethet					4,3	3,3	1,0
Gode rutiner for varsel om stryk					4,3	3,3	1,0
Ha tilstrekkelig mange og gode praksisplasser	4,3	3,6	0,7		4,6	3,2	1,3
Styrket kunnskapsgrunnlag for undervisning	4,4	3,5	0,9		4,6	3,0	1,6
Sum	4,0	3,3	0,7		4,2	3,0	1,2
				Personlige resultater			
Gjennomføre FoU-prosjekter							
Publisere egen forskning							
Sum	3,4	3,0	0,4		3,3	2,2	1,1
				Samarbeid og støtte			
Oppnå godt kollega-samarbeid	4,7	3,8	0,9		4,8	2,9	1,9
Unngå konflikter blant ansatte	4,1	3,5	0,6		4,3	2,8	1,5
Oppnå god støtte blant studenter	4,1	3,4	0,7		4,2	3,1	1,1
Oppnå god støtte fra andre studieprogram							
Oppnå god støtte fra praksisfelt	4,5	3,6	0,9		4,4	3,1	1,3
Oppnå god støtte blant ansatte	4,3	3,8	0,5		4,6	2,9	1,7
Sum	4,3	3,6	0,7		4,4	3,0	1,4
				Finansiering og administ.			
Få økte ressurser til eget studieområde	4,2	3,6	0,6		4,4	3,3	1,1
Ha effektiv administrativ støtte	4,6	3,7	0,9		4,4	3,2	1,2
Sum	4,4	3,6	0,8		4,4	3,3	1,1

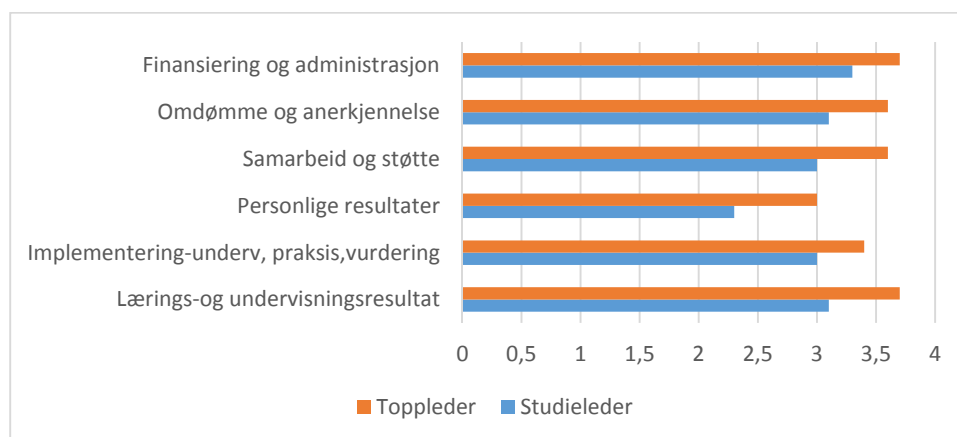
4.3 Hvordan prioriterer toppledere og studieledere?

I arbeidet med kvalitetsutvikling vil det være nødvendig å gjøre prioriteringer. I dette avsnittet undersøkes hvordan utdanningsledelsen i sykepleierutdanningen prioriterer. Mer konkret undersøkes hvilke av resultatmålene i tabellen over (tabell 4.2) som prioriteres høyest.

Analysen er basert på spørsmålet 'I hvilken grad prioriterer de nærmeste leder forbedringer i disse?' Det gis fem svaralternativer, fra 1 'svært lite' til 5 'svært mye'. I tolkningen av resultatene må det tas i betraktning at resultatene viser personalets oppfatning.

Resultatene er overraskende. Hovedinntrykket er at kun få av de resultatmålene som ble vurdert som viktigst i avsnittet over, prioriteres høyt. Dette gjelder særlig for studieledere (tabell 4.2) hvor situasjonen synes å være at de i liten grad prioriterer forbedringer i sentrale resultatmål. Ingen resultatmål har høyere gjennomsnittsskår enn 3,3 på en skala fra 1-5. Resultatmål med høyest skår er 'Utdanne sykepleiere med høy profesjonell kompetanse' (3,3), 'Oppnå godt omdømme av utdanningen' (3,3), 'Gode rutiner på varsel om stryk' (3,3) og 'Få tildelt økte ressurser til eget studieområde' (3,3).

Figur 4.3 Prioritering av forbedringer i resultatmål. Personalet vurderer nærmeste leder, henholdsvis toppleder (N= 60) og studieleder (N=90).



Toppledere prioriterer forbedringer i resultatmålene i større grad enn studieledere, og ser vi nærmere på enkeltmålene går det frem at toppledere gir høyest prioritet til 'Oppnå godt omdømme av utdanningen' (4,0), 'Utdanne sykepleiere med høy profesjonell kompetanse' (3,9), 'Oppnå godt kollegasamarbeid' (3,8), 'Oppnå god støtte blant ansatte' (3,8).

Forskjellene mellom toppledere og studieledere i deres prioritering av forbedringer kommer tydelig frem i figur 4.3. Profilen er noenlunde lik for de to ledergruppene, det er først og fremst hvor sterkt de prioriteres som er forskjellig.

4.4 Hvor rammer nedprioriteringen hardest?

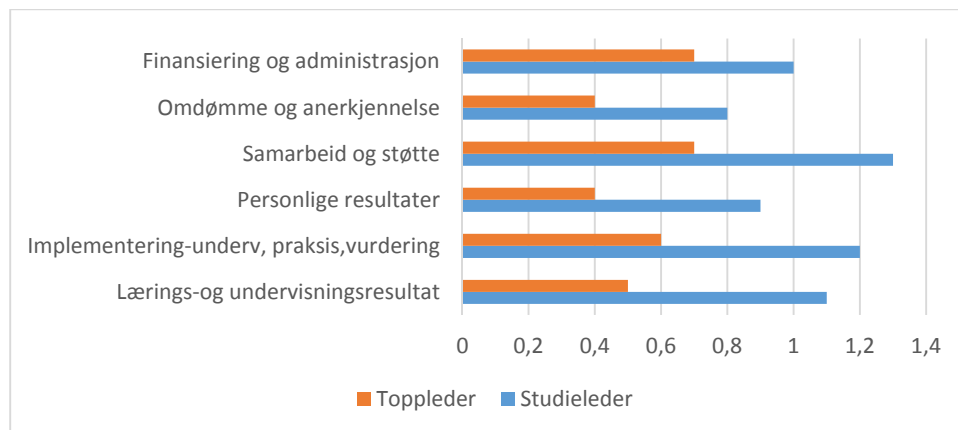
For å avdekke hvilke resultatmål som oppfattes som nedprioriterte tas det utgangspunkt i ubalansen (differensen) mellom viktighet og prioritering i tabell 4.2. Denne ubalansen er ikke et direkte mål på nedprioritering, men kan antas å gi et bilde av dette. Begrunnelsen for dette er knyttet til de to spørsmålsbatterienes plassering og utforming i spørreskjemaet.

Spørsmålstekstene er felles for begge batterier og organisert som spørsmål A og B, og de er plassert side om side i skjemaet. Dessuten har begge spørsmålsbatteriene en 5-delt skala.

Svarkategoriene er forskjellig (lite/svært viktig vs lite/mye), men begge går fra lite til mye/svært. Det kan derfor antas at respondentene ser avkryssingen på spørsmålsbatteri A i sammenheng med avkryssingen på spørsmålsbatteri B (for hver enkelt spørsmål).

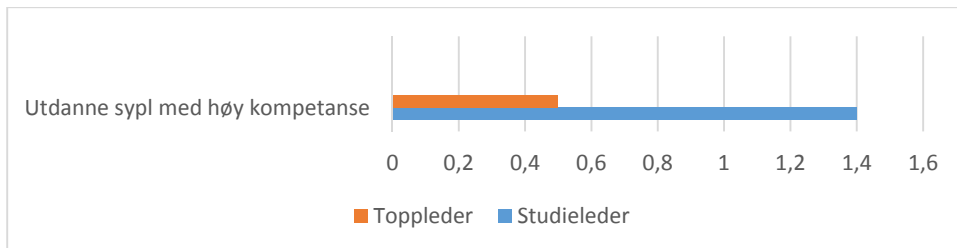
Figur 4.4 viser at nesten samtlige grupper (av resultatmål) oppfattes som nedprioriterte. Men som forventet er det betydelige forskjeller mellom studieledere og toppledere. Personalet mener at studieledere burde særlig ha prioritert 'Samarbeid og støtte' og 'Implementering' (differanse 1 eller mer). For toppledere er det oppgaver innenfor 'Finansiering og administrasjon' hvor forbedringspotensialet er størst, men for toppledere er det ingen resultatmål med differanse over 1.

Figur 4.4 Nedprioritering av forbedringer i resultatmål (differanse mellom resultatmål og prioritering). Personalets vurdering av nærmeste leder, henholdsvis toppledere og studieledere.

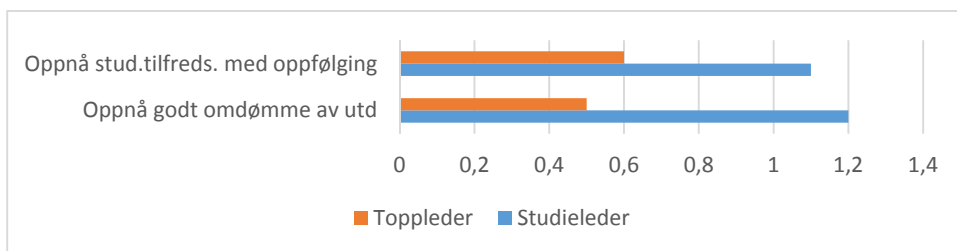


Figurene 4.5a-4.5e viser ubalansen mellom viktighet og prioritering for hver enkelt resultatmål. Forbedringspotensialet synes størst for ‘Oppnå godt kollegasamarbeid’ hvor differensen er 1,9 for studieledere og 0,9 for toppledere. Andre områder med ubalanse er flere resultatmålene innenfor implementering, blant annet ‘Styrket kunnskapsgrunnlaget for utdanningen’ og ‘Vellykket implementering av nye initiativ’.

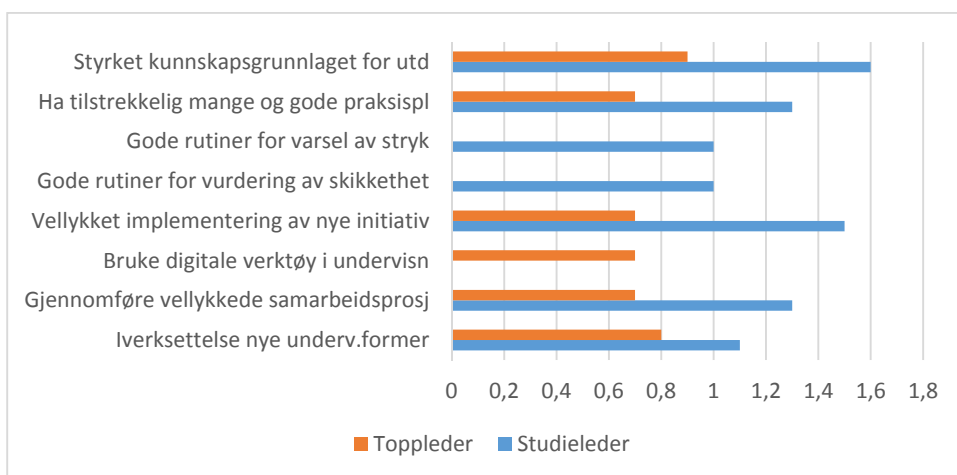
Figur 4.4a Nedprioriteringer innenfor lærings- og undervisningsresultat



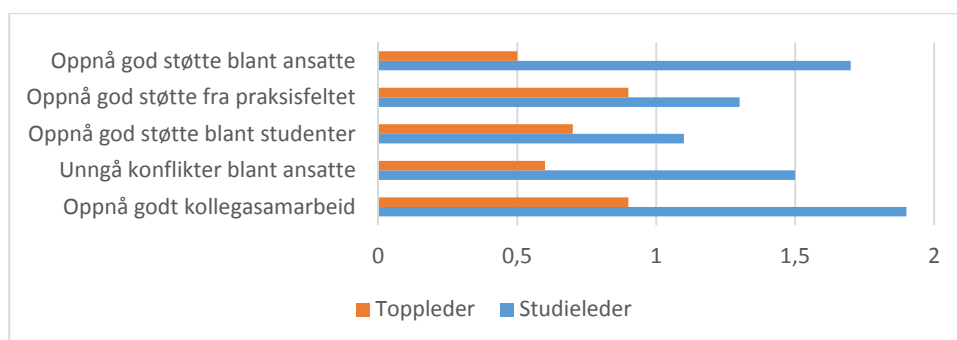
Figur 4.4b Nedprioriteringer innenfor omdømme og anerkjennelse



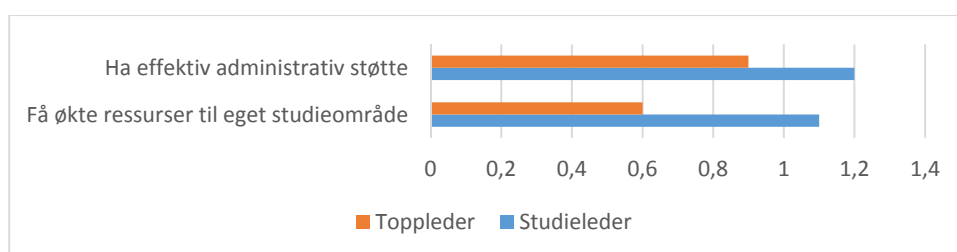
Figur 4.4c Nedprioriteringer innenfor Implementering – undervisning, praksis og vurdering



Figur 4.4d Nedprioriteringer innenfor samarbeid og støtte



Figur 4.4e Nedprioriteringer innenfor finansiering og administrasjon



4.5 Oppsummering

En rekke faktorer som økonomi, administrativ støtte, fragmentert rolle- og ansvarsdeling, ansattes motivasjon og studentenes motivasjon og forutsetning, oppfattes som sentrale for utvikling av undervisningskvaliteten. Det at en har flere campus oppfattes derimot ikke som en vesentlig hindring for utvikling av undervisningskvalitet. Ellers er det ingen faktorer som får vesentlig høyere skåre enn andre.

Når det gjelder sentrale resultatmål ser det ut til at toppledere og studieledere vurderes etter de samme resultatmål. Godt lederskap knyttes til en rekke resultatmål. Av de 28 resultatmålene som ble vurdert ble 'Oppnå godt kollegasamarbeid' vurdert som viktigst for både toppledere og studieledere. Andre mål som rangeres høyt for begge ledergrupper er et mål knyttet til studentenes læringsutbytte, 'Utdanne sykepleiere med høy kompetanse'.

Etter personalets oppfatning nedprioriterer utdanningsledelsen nesten alle viktige resultatmål, og det gjelder studieledere i større grad enn toppledere. For studieledere er det nedprioriteringer innenfor 'Samarbeid og støtte' (oppnå godt kollegasamarbeid), og 'implementering' som merkes mest. Toppledere største forbedringspotensialer gjelder

målsettingene om å 'Få økte ressurser til eget studieområde' og 'Ha en effektiv administrativ støtte'.

5. Personalledelse og kollegasamarbeid

I de to foregående kapitlene går det frem at oppgaver knyttet til personalledelse både har et underskudd på oppmerksomhet og i stor grad oppfattes som nedprioritert. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan personale oppfatter kollegasamarbeid og kommunikasjonen mellom utdanningsledelsen og personale. I siste del undersøkes hvilke kunnskaper og ferdigheter personalet vektlegger hos toppledere og studieledere.

5.1 Kollegasamarbeid og kommunikasjon

Alle ansatte bes om å ta stilling til en rekke utsagn om kollegasamarbeid og kommunikasjon og om det stemmer for den sykepleierutdanningen de arbeider ved. De ble også gjort oppmerksom på at det finnes ingen rette eller gale svar. De ble bedt om å oppgi egen oppfatning om hvordan påstandene forholder seg til arbeidssituasjonen slik den oppleves av den enkelte i dag. Det ble gitt syv svaralternativer (skala 1-7), hvor 1 er 'nesten aldri' og 7 er 'nesten alltid'. Resultatene presenteres i tabell 5.1. Denne har to kolonner hvor første kolonne viser gjennomsnittsskåren til ansatte som har toppledere som sin nærmeste leder. Høyre kolonne viser tilsvarende for ansatte som har studieleder som nærmeste leder.

Alle spørsmål er formulert slik at jo høyere gjennomsnittsskåre jo mer positivt er den ansatte til den situasjonen i egen sykepleierutdanningen. Et hovedfunn er at ansatte med toppledere som leder fremstår som langt mer fornøyde enn de som har studieleder som nærmeste overordnede. Tendensen er gjennomgående og forskjellene mellom toppledere og studieledere kan betegnes som betydelige både når utsagnet handler om kommunikasjon (5,1 vs 4,0), involvering i beslutningsprosesser (4,9 vs 3,7), anerkjennelse av ansatte (4,4 vs 3,4) eller veiledning av ansatte (4,4 vs 3,4).

I tabellen er det tre utsagn som oppnår dårlig gjennomsnittsskåre (henholdsvis vel 3 for toppledere og 2 for studieledere). Disse omhandler vurderinger av ansattes prestasjoner og faglig utvikling. Her kan nevnes 'Rutiner for å undersøke avstanden mellom faktiske og forventede prestasjoner hos ansatte', 'Gjør tilgjengelig alle erfaringer som blir gjort av ansatte' og 'Rutiner for å undersøke gevinsten av ansattes faglige utvikling og oppdatering'

Fire utsagn har en relativ høy gjennomsnittsskåre for både toppledere (over 5) og studieledere (4,0-4,4). Disse omhandler kommunikasjon, autonomi i arbeidet støtte. Dette omfatter ‘Benytter toveiskommunikasjon på daglig basis’, ‘Valgmuligheter i hvordan arbeidet utføres’, ‘Deler informasjon om organisatoriske endringer’ og ‘Støtter ansatte som er med på å utvikle utdanningens visjon og pedagogiske plattform’.

Tabell 5.1 Kollegasamarbeid og kommunikasjon. Skala 1-7, hvor 1 er nesten aldri og 7 er nesten alltid.

Denne sykepleierutdanningen.....	Toppleder som nærmeste leder N=71	Studieleder som nærmeste leder N=93	Diff
Benytter toveiskommunikasjon på daglig basis	5,1	4,0	1,1
Involverer ansatte i beslutningsprosesser	4,9	3,7	1,4
Rutiner som gjør det enkelt for ansatte å få tak i informasjon	4,9	3,8	1,1
Tilgjengelig, oppdatert og åpen info om ansattes kompetanse og egenskaper	4,4	3,1	1,3
Rutiner for å undersøke avstanden mellom faktiske og forventede prestasjoner hos ansatte	3,4	2,5	0,9
Gjør tilgjengelig alle erfaringer som blir gjort av ansatte	3,5	2,5	1,0
Rutiner for å undersøke gevinsten av ansattes faglige utvikling og oppdatering	3,6	2,6	1,0
Anerkjenner ansatte som tar ekstra initiativ	4,4	3,4	1,0
Valgmuligheter i hvordan arbeidet utføres	5,2	4,4	0,8
Støtter ansatte som er med på å utvikle utdanningens visjon og pedagogiske plattform	5,2	4,1	1,1
Gir ansatte kontroll over nødvendige ressurser for å utføre et godt arbeid	4,4	3,3	1,1
Støtter ansatte som tar kalkulerte sjanser	3,8	3,2	0,6
Synkroniserer visjonene mellom de ulike teamene og gruppene	3,8	3,0	0,8
Legger til rette for god balanse mellom jobb og fritid	4,2	3,3	0,9
Oppmuntrer de ansatte til å tenke ut fra et globalt perspektiv	4,0	3,1	0,9
Oppmuntrer til å ta med studentenes perspektiv i beslutningsprosessene	4,8	4,1	0,7
Tar hensyn til at beslutninger kan påvirke ansattes arbeidsmoral	4,2	3,1	1,1
Samarbeider med miljøer utenfor utdanningen for å fremme felles mål	4,8	3,7	1,1
Oppmuntrer kollegiet til å søke svar fra hele kollegiet når de møter utfordringer	4,1	3,2	0,9
Støtter generelt opp om ansattes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning	4,9	4,1	0,8
Deler informasjon om organisatoriske endringer	5,6	4,2	1,4

Oppmuntrer og støtter ansatte i å sette skolens visjon ut i livet	4,9	3,8	1,1
Veileder ansatte i faglige spørsmål	4,6	3,4	1,2
Kontinuerlig fokus på mulighetene til å lære	4,8	3,5	1,3
Fatter kun avgjørelser som er konsistente med profesjonens/utdanningens verdier	4,6	3,4	1,2
Søker et best mulig kunnskapsgrunnlag for undervisning og praksis	4,9	3,9	1,0
Opptatt av prioriteringer mellom viktige og mindre viktige forbedringsområder	4,7	3,6	1,1
Har gode og effektive administrative støttefunksjoner	4,3	3,6	0,7
Er tydelig og effektiv i iverksettelse av beslutninger/endringer	4,5	3,6	0,9

5.2 Kunnskap om ledelse, undervisning og læring

I undersøkelsen ble alle bedt om å bedømme hvilken kunnskap og ferdigheter de mener er viktig for deres nærmeste leder. Resultatene vises i tabell 5.2. Det ble gitt fem svaralternativer, fra 1 'lite viktig' til 5 'svært viktig'.

Hovedinntrykket er at nesten alt er like viktig. De aller fleste utsagn har gjennomsnittsskåre 3,9 -4,3. Dette gjelder både for ansatte som har toppledere som nærmeste leder og for de som har studieleder som leder. Kunnskap/ferdigheter med høyest skåre for begge lederroller er å 'Forstå hvordan høgskolen/universitetet opererer' og 'Kan styre tiden effektivt'. Andre typer ferdigheter som rangeres høyt er 'Evner å lede møter effektivt', 'Ha administrative evner' og 'Kan bruk IKT i nøkkelfunksjoner'. For studieledere er det i tillegg viktig å 'Forstå hvordan gode studieprogram utvikles' og 'Kunne styre tiden effektivt'.

Tabell 5.2 Kunnskap og ferdigheter som underordnede finner viktig for sin nærmeste leder.

En dyktig leder.....	Toppleder som overordnet (N=57)		Studieleder som overordnet (N=72)	
	Vurdering	Rangert	Rangert	Vurdering
Har mye og oppdatert kunnskap om hva som engasjerer studentene til læring	4,1			4,0
Forstår hvordan gode studieprogram utvikles	4,3		H	4,5
Vet hvordan spre og god læring	4,2			4,1
Har oppdatert kunnskap innenfor læring og undervisning	4,1			4,0
Forstår hvordan høgskole/universitet opererer	4,6	H	H	4,4
Kan bruke Ikt i undervisning	4,0		L	3,6

Kan bruke IKT i nøkkelfunksjoner	4,4	H		4,1
Kan styre egen profesjonell læring	4,2			4,0
Kan hjelpe til med å gjøre endringer i undervisningssituasjonen	4,1			4,1
Evner å lede møter effektivt	4,4	H		4,3
Evner å gi gode presentasjoner	4,1		L	3,8
Kan styre tiden effektivt	4,5	H	H	4,4
Har administrative evner	4,4	H		4,3
Har formelle kvalifikasjoner	4,1			4,3
Har erfaringskompetanse i ledelse	4,1			4,2
Har forsknings- og utviklingsevne	3,9	L	L	3,8
Har kompetanse i økonomi og administrasjon	3,9	L	L	3,9
Har oppdatert kunnskap om retningslinjer innen helse og utdanning	4,3			4,2
Har oppdatert kunnskap om styring og ledelse	4,2			4,2

5.3 Personlige, relasjonelle og analytiske ferdigheter

Det er vanlig å skille mellom personlige, relasjonelle og analytiske ferdigheter. Til sammen utgjør personlige- og relasjonelle ferdigheter det som gjerne betegnes som mellommenneskelig kompetanse. I dette avsnittet undersøkes hvilken av de tre typer av ferdigheter som er viktigst for henholdsvis toppledere og studieledere. Også i denne analysen er det ansattes oppfatning om nærmeste leder som rapporteres. I tabell 5.3 vises resultatene. Det ble gitt fem svaralternativer, skala 1-5, hvor 1 er 'lite viktig' og 5 er 'svært viktig'.

Analysen viser for det at ansatte i bachelorutdanningen vurderer alle de tre former for ferdigheter som viktige for utdanningsledelsen, til dels som svært viktige. Samtlige tre kategorier har en gjennomsnittskår på over 4 (på en skala 1-5).

Ser vi litt nærmere på de enkelte utsagnene har toppledere og studieledere henholdsvis 7 og 8 utsagn (av 27) med en høyere skår enn 4,5. Det viser det seg at halvparten av utsagnene med skåre over 4,5 er innenfor kategorien relasjonelle ferdigheter. Innenfor analytiske ferdigheter er det et utsagn (for studieledere) som har en tilsvarende høy skår. I kategorien personlige ferdigheter er det cirka 25 prosent av utsagnene som har en skåre over 4,5.

Det andre hovedfunn er at både personlige, relasjonelle og analytiske ferdigheter oppfattes som like viktige for studieledere som toppledere.

Tabell 5.3 Viktige ferdigheter for toppleder og studieleder. Personalet vurderer sin nærmeste leder. Skala 1-5 hvor 1 er lite viktig og 5 er svært viktig.

En dyktig leder.....	Toppleder som overordnet (N=57)		Studieleder som overordnet (N=72)	
	Gj.snitt (skala 1-5)	Rangert H=4,6 eller mer	Rangert H=4,6 eller mer	Gj.snitt (skala 1-5)
Personlige ferdigheter				
Innrømmer feil og lærer av disse	4,6	H	H	4,6
Forstår egen styrke og begrensninger	4,6	H	H	4,7
Forblir rolig under press	4,5			4,4
Hopper ikke raskt inn i noe for å løse et problem	4,0			4,0
Har energi og entusiasme for læring/undervisning	4,4			4,2
Utholdende	4,2			4,3
Tar ansvar for resultat	4,3			4,4
Villig til å ta vanskelige beslutninger	4,7	H	H	4,6
Påtar seg rutineoppgaver når nødvendig	3,8	L	L	3,4
Opprettholder god arbeid/fam balanse	4,2			4,1
Kommer tilbake etter motgang	4,4			4,2
Tolererer ambivalens og usikkerhet	4,3			4,2
Tro mot egne verdier og moral	4,6	H		4,2
Gjennomsnitt	4,4			4,3
Relasjonelle ferdigheter				
Er empatiske med ansatte	4,5			4,5
Lytter til ulike syn	4,6	H	H	4,6
Bruker kolleganettverk for å løse problemer	4,4			4,5
Forstår hvordan grupper på høyskole/universitet opererer	4,4			4,3
Gir og mottar tilbakemeldinger	4,5		H	4,6
Motiverer andre	4,6	H	H	4,6
Opptrer ærlig og transparent	4,7	H	H	4,7
Gjennomsnitt	4,5			4,5
Analytiske ferdigheter				
Identifiserer nøkkelmuligheter	4,3			4,2
Har en klar og oppnåelig målsetning	4,4			4,5
Observerer først og så handler	4,2			4,3
Undersøker underliggende grunner til problem	4,3			4,5
Analyserer og vurderer konsekvensene av alternative beslutninger	4,5		H	4,6
Gjennomtenkt prioritering av dagens arbeid	4,2			4,3
Tilpasser handlingsplan etter identifiserte problemer	4,3			4,4
Gjennomsnitt	4,3			4,4

5.4 Oppsummering

Dette kapitlet innledes med å se nærmere på kollegialt samarbeid. Mens ledelsen ser ut til å bli vurdert som bra på kommunikasjon, og å sikre autonomi, er rommet for forbedringer særlig i det å medvirke til å forbedre arbeidsutførelsen og rutiner for å øke gevinsten av ansattes faglige utvikling. Resultatene viser også at ansatte med toppledere som nærmeste leder er mer fornøyd med samarbeid og kommunikasjon enn de som har studieleder som nærmeste leder.

Videre undersøkes hvilke kunnskaper og ferdigheter personalet vektlegger hos nærmeste leder. Hovedinntrykket er at nesten alt er like viktig. Det samme finner vi i analysen av ledernes ferdigheter. Ansattes vurderer personlige-, relasjonelle og analytiske ferdigheter som like viktig.

6. Utdanning, erfaring og utviklingsmuligheter

I dette kapitlet belyses først ansattes utdanning og erfaring fra ledelse og yrke. Deretter presenteres utviklingsmuligheter og i hvilken grad de deltar i videreutdanning og kurs. Analysene er basert på respondentenes egne opplysninger (spørreskjemaet).

6.1 Utdanning

Tabell 6.1 viser høyeste utdanningsnivå blant faglig og administrativt ansatte i bachelorutdanningen. Resultatene for toppledere og mellomledere (inkludert studieledere) er oppgitt i antall personer på grunn av få respondenter. Av de 10 topplederne i utvalget oppgir seks at de har PhD/1.lektor kompetanse. De øvrige har mastergrad i et annet fag enn sykepleie, som master i helsefag, master i ledelse, master i sosiologi. Blant de 16 mellomlederne i studien har 3 PhD/1.lektor kompetanse, 5 har master i sykepleie, 7 har annen masterutdanning og 1 har bachelor i sykepleie. Mellomledere med annen masterutdanning enn sykepleie har oftest master i et nærliggende fagområde som helseøkonomi, helsevitenskap, helsefag. Enkelte har master i ledelse.

Tabell 6.1 Høyeste utdanningsnivå blant faglig og administrativt ansatte i sykepleierutdanningen.

	Bachelor Sykepleie	Annen Bachelor	Master Sykepleie	Annen Master	Spesial- sykepleier	PhD/ 1.lektor	Sum
Toppleder (N=10)	0		0	4	0	6	(10)
Mellomleder (N=16)	1		5	7	0	3	(16)
Operativt nivå m/1.kompetanse (N=115)	0		1	9	0	91	100
Operativt nivå u/1.kompetanse (N=239)	4		37	52	5	1	100
Administrasjon (N=26)	8	27	4	50	4	8	100
Alle (N=406)	3	2	23	40	3	29	100

Resultatene for operativt nivå og administrasjon er oppgitt i prosent. Som antatt er utdanningsnivået for faglig ansatte (operativt nivå) med førstekompetanse og uten slik kompetanse forskjellig. Nesten alle med førstekompetanse har oppgitt at de har PhD/1.lektor

kompetanse, mens de uten førstekompetanse i hovedsak har master i sykepleie (37 prosent) eller en annen mastergrad (52 prosent). Svært få har bachelor i sykepleie som høyeste utdanning (4 prosent).

Også i administrasjonen finner vi ansatte med sykepleiefaglig utdanning. Foruten at god kjennskap til utdanning og yrke vil være relevant for deres arbeidsoppgaver, kan det også være viktig for samarbeidet mellom faglig og administrative ressurser.

6.2 Erfaring fra ledelse og yrke

Tabell 6.2 viser ansattes arbeids- og yrkeserfaring samt gjennomsnittlig alder.

Hovedinntrykket er at ansatte i bachelorutdanningen har solid erfaringsbakgrunn og mange har også vært relativt lenge i nåværende stilling. Toppledere og mellomledere som har besvart spørreskjemaet, har i gjennomsnitt hatt lederstillinger i henholdsvis 11 år og 12 år.

Nåværende lederstilling har de hatt i nærmere 4 år (gjennomsnitt), henholdsvis 3,9 år blant toppledere og 3,7 år blant mellomledere. I tillegg til ledererfaring har utdanningsledelsen også solid erfaring fra klinisk arbeid og undervisning.

Tabell 6.2 Yrkeserfaring og alder blant ansatte i bachelorutdanningen. Antall år (gj.sn.).

	Nåværende stilling	Undervisnings-erfaring	Ledererfaring	Klinisk erfaring	Alder	N
Toppleder a)	3,9	21,0	11,0	11,3	58,2	10
Mellomleder a)	3,7	12,4	12,0	9,4	54,2	16
Operativt nivå m/1.kompetanse	11,7	20,5	5,6	9,0	57,4	102
Operativt nivå u/1.kompetanse	9,9	13,0	4,2	14,4	51,6	221
Administrasjon	5,3	2,4	4,2	3,8	43,1	23
Alle	9,7	10,6	5,7	8,3	52,9	372

a) Resultatene for toppledere og mellomledere er usikre og må tolkes med forsiktighet pga få respondenter i disse gruppene.

Også personale på operativt nivå kan vise til mange års erfaring både i undervisning og klinisk arbeid. Mange av disse har også betydelig ledererfaring (gjennomsnittlig 5.6 år og 4.2 år). Det mest overraskende er kanskje at det også i administrasjonen er ansatte med undervisningserfaring og klinisk erfaring (gj.sn. 2,4 år og 3,8 år).

Tatt i betraktning mye og variert yrkeserfaring blant toppledere og mellomledere er en gjennomsnittsalder på 58 år og 54 år ikke overraskende. Administrasjonen er den delen av utdanningen som har lavest gjennomsnittsalder med 43 år. Gjennomsnittsalderen for ansatte på operativt nivå er henholdsvis 57 år for de med 1.kompetanse og 51 for de uten denne kompetansen.

6.3 Lederutdanning

I spørreskjemaet ble alle ansatte bedt om å rapportere egen lederutdanning. Av tabell 6.3 går det frem at nesten halvparten av tilsatte i utdanningen har tatt en form for lederutdanning. For alle ledernivåer er kurs mest utbredt (31 prosent). Svært få, 2 prosent, har bachelor i ledelse, mens 11 prosent har gjennomført en masterutdanning i ledelse.

Tabell 6.3 Lederutdanning blant faglig og administrativt tilsatte i sykepleierutdanningen. Antall (for toppledere og studieledere) og andel prosent (for operativt nivå og administrasjon).

	Bachelor i ledelse	Master i ledelse	Kurs i ledelse	Ikke utdanning i ledelse	(N) Sum
Toppleder (N=10)	0	2	6	2	(10)
Mellomleder (N=16)	0	3	6	7	(16)
Operativt nivå m/1.kompetanse (N=115)	1	10	34	55	100
Operativt nivå u/1.kompet. N=239)	3	11	28	58	100
Administrasjon (N=26)	9	8	28	55	100
Alle (N=406)	2	11	31	56	100

Lederutdanning er relativt utbredt blant toppledere og mellomledere. Av topplederne som har besvart spørsmålet har 2 (av 10) master i ledelse og 6 (av 10) har deltatt på kurs. Blant mellomlederne har 3 (av 16) master og 6 (av 16) har kurs innenfor ledelse. Det er også verdt å merke seg at nesten halvparten av mellomlederne, 7 av 16, har oppgitt at de ikke har noen form for lederopplæring. Blant topplederne er det 2 av 10 som ikke har kurs eller annen utdanning i ledelse.

Nærmere analyser viser at 85 prosent av kursene innenfor ledelse er tatt utenfor egen utdanningsinstitusjon. I gjennomsnitt har de oppnådd 33 studiepoeng.

6.4 Lederutvikling – muligheter og deltakelse

Respondenter med personalansvar har fått spørsmål om hvilke aktiviteter som har vært viktige for å utvikle deres kapasitet som leder i sykepleierutdanningen. De ble bedt om å vurdere viktigheten av en rekke aktiviteter på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er 'lite viktig' og 5 er 'svært viktig'. Kun 9 personer har besvart spørsmålene og resultatene må derfor brukes med forsiktighet. Det synes likevel å være en tydelig tendens til at formell utdanning er lite viktig, det samme er tilfelle for litteratur om ledelse. Langt viktigere er tilfeldige samtaler med personer i samme rolle, læring og utvikling gjennom det daglige arbeidet, tilbakemelding fra andre ansatte og å delta i et kolleganettverk.

Tabell 6.4 viser hvilke muligheter ansatte i sykepleierutdanningen har for å delta på kurs og opplæring innenfor ledelse, eget fagområde, undervisningsmetode og muligheten for å hospitere i arbeidslivet. Det ble gitt 5 svaralternativer, fra 1 'i svært liten grad' til 5 'i svært stor grad'. Flere av gruppene har få respondenter, gjelder særlig toppledelse (N=4), mellomledelse (N=7) og administrasjon (N=8).

Mulighetene for å delta på kurs/opplæring i utdanningsledelse oppgis å være liten innenfor alle grupper av ansatte. Ses alle ansatte under ett er gjennomsnittsskåren 2,5. Det kan synes som om muligheten for toppledelsen er noe større, men her er det stor usikkerhet i resultatene. Tilsvarende begrensede muligheter oppgis også for å delta på opplæring i forskningsledelse (gjennomsnittsskåre 2,6) og muligheter for å hospitere i arbeidslivet (2,4). Muligheten for å kvalifisere seg videre er størst innenfor eget fagområde (3,6) og i undervisningsmetode og pedagogikk (3,3).

Tabell 6.4 Utviklingsmuligheter innenfor ledelse og eget fagområde. Skala fra 1 -5 hvor 1 er 'I svært liten grad' og 5 er 'i svært stor grad'.

	Mulighet til å delta på opplæring for faglig utvikling	Mulighet til å delta på opplæring i ledelse	Mulighet til å delta på opplæring i utdanningsledelse	Mulighet til opplæring i undervisningsmetode, pedagogisk arbeid	Mulighet til å hospitere i arbeidslivet
Toppledelse (N=4)	(3,5)	(2,8)	(3,5)	(3,8)	(1,8)
Mellomledelse (N=7)	(3,3)	(2,1)	(2,8)	(2,7)	(1,7)
Operativt nivå med 1.komp. (n=53)	3,6	2,9	2,6	3,2	2,4
Operativt nivå Uten 1.komp (N=110)	3,8	2,6	2,5	3,4	2,5
Administrasjon (N=8)	(2,5)	(1,0)	(1,3)	(1,4)	(1,3)
Alle (N=181)	3,6	2,6	2,5	3,3	2,4

Tabell 6.5 Deltakelse på kurs/opplæring. Skala fra 1 -5 hvor 1 er 'I svært liten grad' og 5 er 'i svært stor grad'.

	Deltar på opplæring for faglig utvikling	Deltar på opplæring i forskningsledelse	Deltar på kurs/opplæring om utdanningsledelse	Deltar på kurs/opplæring i undervisningsmetode/ pedagogisk arbeid
Toppledelse (N=4)	(3,3)	(2,0)	3,5	3,8
Mellomledelse (N=7)	2,2	1,5	1,7	1,8
Operativt nivå m/1.kompetanse (N=53)	3,5	2,5	2,0	3,1
Operativt nivå U/1.kompetanse (N=110)	3,6	2,1	2,0	3,0
Administrasjon (N=8)	2,8	1,0	1,1	1,7
Alle (N=181)	3,5	2,2	2,1	3,0

Resultatene i tabell 6.5 viser omfanget av deltakelse på kurs/opplæring. Det er store variasjoner etter type kurs/opplæring, og ikke overaskende er det størst deltakelse der mulighetene er størst. Ansatte i sykepleierutdanningen deltar i størst grad på kurs og

opplæring innenfor eget fag (3,5) og i undervisningsmetode /pedagogikk (3,0). Mens deltakelse på kurs/opplæring i utdanningsledelse (2,1) og forskningsledelse (2,2) skjer langt sjeldnere.

6.5 Oppsummering

Både blant toppledere og mellomledere er utdanningsnivået høyt. Av de 10 topplederne i utvalget har seks førstekompetanse. De øvrige har mastergrad. Av 16 mellomledere har 3 førstekompetanse og 12 masterutdanning. I tillegg har utdanningsledelsen mye ledererfaring, og mange års erfaring fra undervisning og klinisk arbeid. Undersøkelsen har imidlertid ikke opplysninger om personalets erfaringer ligger langt tilbake i tid eller er opparbeidet de siste årene. Undervisningspersonale kan ha mye erfaring, men er det lenge siden de arbeidet i klinikken, kan erfaringen være utdatert som kunnskap på praksisfeltet.

De fleste toppledere og mange mellomledere har noe lederopplæring. De fleste på dette nivået har deltatt på lederkurs, mens lederutdanning på bachelor- og masternivå er sjelden. Nesten halvparten av mellomlederne har ingen form for lederopplæring. På spørsmålet om hvilke aktiviteter som har hatt størst betydning for egen lederkapasitet, er det nesten ingen som oppgir formell utdanning. Langt viktigere er tilfeldige samtaler og læring gjennom det daglige arbeidet.

Mulighetene for å delta på kurs/opplæring i utdanningsledelse er liten. Det er langt større mulighet for å kvalifisere seg videre innenfor eget fagområde og i undervisningsmetode. Ansatte i sykepleierutdanningen deltar også i størst grad på kurs og opplæring innenfor eget fag og i undervisningsmetode. Deltakelse på kurs/opplæring i utdanningsledelse skjer langt sjeldnere.

7. Utdanningslederens erfaring med ledelse

I dette kapittelet presenteres analyser av kvalitative intervjuer med ansatte i mellomlederfunksjoner ved noen vav landets sykepleierutdanninger. Formålet med den kvalitative studien er å få frem utdypende empirisk materiale til surveyen om hvordan utdanningsledere tenker om og praktiserer utdanningsledelse ved noen utvalgte utdanninger. Surveyen viser at studielederrollen er sentral i bachelorutdanningen, men er kompleks av mange grunner: de har en svært sammensatt ansvarsprofil, det kreves både daglig kontakt med undervisningspersonell og studenter samtidig som den forutsetter både overblikk og kjennskap til studiets innhold, kvalitet og utfordringer. Vi tar i fremstillingen utgangspunkt i studieledernes oppfatninger og erfaringer. Vi vil komplettere med hvilke oppfatninger andre ansatte har om studielederen. Spørsmål vi ønsker å besvare i dette kapittelet er:

- Hvordan tenker studieledere om, og hvordan praktiserer de, utdanningsledelse?
- Hva karakteriserer deres ansvarsområde og arbeidsoppgaver?
- Hvordan er forholdet mellom personalledelse og utdanningsledelse?
- Hvordan skjer rekruttering til mellomlederstillinger?
- Hva jobber mellomledere med kvalitetsutvikling (med tanke på studenter og egen faglig utvikling)?

Kapittelet er organisert ut fra samme dimensjoner som kapittel 3-6: 1) Roller, lederansvar og arbeidsoppgaver, 2) Personalledelse og utdanningsledelse, 3) Utdanningskvalitet, 4) Utdanning, erfaring og utviklingsmuligheter og 5) Rekruttering til mellomlederstillinger. Disse dimensjonene baserer seg på funn fra surveyundersøkelsen.

7.1 Metode og utvalg

Det kvalitative materialet består av halvstrukturerte intervju med 14 ansatte ved fire campuser som er geografisk adskilt. Campus 1 og 2 er fusjonert i en utdanning for noen år siden, mens campus 3 og 4 inngår i fusjoner med andre campus som ikke er en del av undersøkelsen. Valg av campus ble gjort med tanke på variasjon ved ulike utdanninger når det gjelder grad av fagplansamarbeid på tvers av campus, eksamensresultat på landsbasis og studiebarometer. På grunn av anonymiseringshensyn går vi ikke nærmere inn på utvalgsriteriene. Vi foretok et strategisk utvalg av ansatte i mellomlederfunksjoner, samt av administrative ansatte med arbeidsoppgaver knyttet til mellomledere. Vi rekrutterte informanter via epost og telefon via

instituttleder eller dekan. Vi intervjuet totalt 14 personer; 4 studieledere, 1 tidligere studieleder og assisterende instituttleder, 6 ansatte med ansvar knyttet til studie, det vil si emneansvarlige og kullansvarlige og 3 administrativt ansatte.

Campus nr	1	2	3	4
Stillingstype	Studieleder	Studieleder	Studieleder	Studieleder
	Tidligere studieleder og assisterende instituttleder	Kullansvarlig	Emne-ansvarlig	Studieårsansvarlig og kombinert stilling
	Førstekonsulent	Studiekonsulent	Kullansvarlig og emne ansvarlig	Rådgiver
			Emne ansvarlig	Studieårsansvarlig og høghskolelektor
Intervjuer totalt				14

Stillingsbetegnelsene i utdanningene hadde ulikt innhold og noen utdanninger benyttet stillingsbetegnelser som andre utdanninger ikke brukte. Alle de intervjuede ga muntlig samtykke. Vi har anonymisert navn og studiested. Intervjuene ble gjennomført etter intervjuedes ønske på eget kontor, pauserom, på kontor til kollega og på møterom. Majoriteten av de som ble intervjuet er i aldersgruppen 30-60 år. En av de intervjuede var mann. 10 av intervjuene ble gjennomført av to forskere ved SPS, der den ene stilte spørsmål mens den andre skrev ned svar for hånd eller på PC. 4 intervjuer ble foretatt av én forsker ved SPS. Det ble ikke gjort lydbåndopptak av intervjuene. Intervjuene varte fra 1-2 timer. Spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i den kvantitative undersøkelsen. Intervjuene ble innledet med informasjon om det overordnede prosjektet og surveyen.

Intervjunotatene ble diskutert og lest av de 3 forskerne i gruppa og vi diskuterte intervjuene i den større prosjektgruppe i forhold til surveyen. Denne diskusjonen var viktig som ledd i studiens validitet. Prosjektleder har gjennomskrevet intervjumaterialet ut fra de 14 intervjuene, med tanke på å systematisere innholdet, men samtidig beholdet det helhetlige fokuset på intervjupersonenes erfaringer. I denne gjennomskrivningen er sted, navn, alder og

andre identifiserbare tegn byttet ut. I neste steg har vi gjort en temaanalyse¹ av intervjuene knyttet til de ansattes erfaringer med utdanningens rammebetingelser (ressurser), ansvar (arbeidsoppgaver), rolledeling (hvem gjør hva) og kompetanse (for eksempel kompetansehevingsstrategier) og rekruttering.

7.2 Studieleders roller, lederansvar og arbeidsoppgaver

Hva karakteriserer mellomlederens ansvarsområde og arbeidsoppgaver?

Studielederrollen er i endring fordi ulike fusjonsprosesser har medført endrede ledelsesstrukturer. Det var ulike oppfatninger blant studieledere og tidligere studieleder vi intervjuet om studieleders posisjon. Studielederjobben ble for eksempel beskrevet som en uriaspost som man ikke ønsker seg men som man blir bedt om å ta. Både nåværende og tidligere studieledere opplever at de bare ble «kastet inn i» jobben uten opplæring og med få muligheter for videreutdanningstilbud. Noen begrunner denne posisjonen med at det gis for liten tid til arbeidet som studieleder skal gjøre, at man er i krysspress mellom ansatte og studenter og at man ikke kan dra nytte av samme typen kompetansehevingskurs i ledelse som tilbys dekan, rektor og instituttledere. Bare en av studielederne vi intervjuet uttrykte stor motivasjon og engasjement for stillingen som en jobb med store muligheter, der man kan påvirke utviklingen i utdanningen på en annen måte enn som fagansatt.

Lederansvaret til studieledere er todelt; personalansvar og utdanningsledelse. Med ny ledelsesstruktur knyttet til fusjoner var det to av studielederne som ikke lenger hadde personalansvar. Dette skulle nå overtas eller var overtatt av assisterende instituttledere. Den ene av studielederne uttrykte lettelse over å ikke ha personalansvar. Hun sa: «*Jeg likte ikke personalansvar. Jeg har brukt mange timer på det og følte meg litt beklemmt i den posisjonen*». Den andre studielederen forklarte at de ble helt umulig for henne å gjennomføre medarbeidersamtaler med 40 ansatte i tillegg til arbeidet hun hadde med emneplanarbeid, fagplanarbeid, møtevirksomhet og arbeidsplaner. Hun sa: «*Jeg har ansatte som ikke blir sett – jeg har 40 jeg skal ha medarbeidersamtale med – for å få dette til måtte jeg hatt en samtale i uka i ett år, og det har jeg ikke sjans til*». Personalansvaret til de to andre studielederne vi

¹ En temaanalyse forstås overordnet som en kvalitativ analyse med sikte på å få en samlet forståelse av hva som kjennetegner hvert enkelt tema som fokuseres på i analysen (Grønmo 2003).

intervjuet var ikke noe som ble tatt opp som et problematisk tema. Men studieledere opplever at administrasjon og personalsaker «spiser opp» mye av deres tid i forhold til fag. Andre ansatte med ledelsesoppgaver, som emneansvarlige og studieårsansvarlige, uttrykte at de «indirekte» har personalansvar i og med at de har i oppgave å snakke med ansatte om hvilken undervisning de ønsker og hva de ikke ønsker.

Felles for studielederne var at de påpekte at ansvaret for oversikt over utdanningen som helhet ligger hos dem og toppledelsen. Det var imidlertid ulike oppfatninger og erfaringer blant andre ansatte hvorvidt studieleder tok dette ansvaret. Ved en campus var det ansatte som oppfattet at det var studieleder som holdt i trådene utdanningen «innover», mens assisterende instituttleder og dekan drev med utadrettet virksomhet. Ved en annen campus mente en emneansvarlig at studieleder hadde en uklar ledelsesform og beslutningsmyndighet. Hun sier: «*Studieleder mangler faglig dybde og hovedoversikt*». Denne emneansvarlige hevdet at studieleder fungerte som en utenriksminister med kontakt til andre studieledere, men som manglet kontakt nedover og inn i utdanningen. Studieleder ved samme campus som denne emneansvarlige, mente på sin side at det var nødvendig å «lede gjennom andre», det vil si gjennom emneansvarlig. «*Emneansvarlig har ansvar for emnene*», sa denne studielederen, «*jeg leder gjennom dem*». Denne ledelsesstrategien ble i dette tilfelle oppfattet av flere av de underordnede som fravær av ledelse. En av de ansatte som både var kull- og emneansvarlig sa: «*Studieleder kunne være tydeligere som leder på å ta beslutninger, for eksempel når det gjelder ressurser i undervisning. Jeg kan si 'nå må du ta dette ansvaret, for jeg må ha svar på dette i morgen'*». Emneansvarlige og kullansvarlige har ikke personalansvar, men de tar mye uformelt ansvar. Som en emneansvarlig sa: «*Vi legger ansvaret i hendene på studieleder når han ikke tar det selv*». En ansvarsforskyving av faglige oppgaver fra studieleder til undervisningspersonell synes gjennomgående.

Det kan synes som hvorvidt ansatte mener studieleder tar lederansvaret på en god måte eller ikke, avhenger av hvor god «kjemi» eller «kontakt» det er mellom ansatte og studieleder. Én kullkoordinator var kjempefornøyd med sin studieleder og var innom kontoret til studieleder hver dag («*studieleder har sine kjepphester og heldigvis samsvarer de med mine*»), mens en annen var veldig misfornøyd og mente studieleder ikke hadde interesse for hva som foregikk i utdanningen.

Utfordringer med flat ledelsesstruktur kan synes å oppfattes som et problem blant ansatte. Alle skal ha noe å si i ulike møter; studieledermøter, emneansvarligmøter, møter med

ansvarlige for de ulike klassene/kullene og så videre. Dette kan føre til at det blir uklart hvem som skal ta beslutninger.

Fusjonsprosesser og fler-campus

Den nye ledelsesstrukturen som følge av fusjoner oppfattes av studielederne å være uklar. Det er uklart hvem som skal gjøre hva. Lederansvar som strekker seg utover stedlig ledelse blir utydelig for ansatte i mellomlederposisjoner. I en campus var det misnøye blant studieledere som forventes å arbeide i «par» med studieledere ved andre campus.

På den ene siden pulveriseres ansvaret for den helhetlige utdanningen, spesielt når utdanningen består av flere campus som er geografisk adskilt. På den andre siden strekker ansatte seg lang ved de respektive campusene for å få arbeidet gjort og jobber som regel over vanlig arbeidstid. Dette kan forstås som et skille mellom det å lede en utdanning som strekker seg over flere fysisk adskilte campus versus det å være tilstede i daglig drift av en campus.

Ved en annen mindre campus var ansvarsområde til studieleder endret og en ny assisterende instituttleder var på plass. Før dette skjedde hadde det rådet usikkerhet om utdanningen skulle ledes av en person ved en annen campus eller om de fikk en stedlig leder. Studieleder ved denne campus beskrev denne perioden som en tid da «alt hang i løse lufta».

Arbeidsoppgaver

Studieledere bruker forholdsvis mye tid på å lage arbeidsplaner for ansatte. Her uttrykker de at de trenger administrative støttefunksjoner. En studieleder sier: «*Jeg har mange ulike praktiske gjøremål som å lage arbeidsplan. Dette bruker jeg all min tid til. Jeg skulle ønske jeg hadde mer tid til ledelse*». En annen sa: «*Studieledere har aldri noensinne syntes at det var bra å fylle ut arbeidsplaner*». Alle beklaget at arbeidsplanarbeidet tok for mye tid i forhold til andre oppgaver. Det kan synes som emneansvarlige har mye uformelt ledelsesansvar og jobber med å holde undervisning og studiets helhet samlet. Et gjennomgående funn er at studielederes daglige oppgaver er driftsorientert: de må svare på eposter, gå i møter (bachelormøter, emneansvarlige råd, ledermøter) og kontinuerlig jobbe med programplan og arbeidsplaner. Dette innebar at studieledere i liten grad snakket om kvaliteten på utdanningen, men hadde nok med daglige gjøremål og drift av campus. Samarbeidet med praksis går gjennom studieleder og praksisansvarlig og sykepleier/kontakt ved praksisstedene. Samtidig er

studiekonsulenten eller en administrativ ansatt sentral i forhold til å vite hvem som er i praksis hvor og når og både studiekonsulent og studieleder har oversikt over praksistilbudet i regionen.

Rollen som studieleder kan fremstå som uklar for fagansatte, spesielt var det erfaringer ved campuser der studieleder i liten grad involverte seg faglig. En studieleder som tidligere hadde vært fagansatt, bekreftet denne uklarheten. Studielederen sier: «*Da jeg var fagansatt hadde jeg ikke peiling på hva studieleder jobbet med, jeg så bare at hun satt inne på kontoret*». Denne studielederen uttrykte samtidig at det var studieleders ansvar å se helheten i studiet gjennom å jobbe med læringsutbyttebeskrivelser, men at studieleder samtidig ble tvunget til å ha mest fokus på daglig drift. En annen studieleder hevdet derimot å være oppfordret av sin (institutt)leder om å fokusere mer på utdanningsledelse enn på drift, det vil si mer på faglig utvikling enn administrasjon. Hvilket fokus som vektlegges som viktig i studieleders arbeid kan med andre ord ha å gjøre med kommunikasjonen mellom studieleder og toppledelsen.

7.3 Personalledelse og kollegasamarbeid versus utdanningsledelse

Hvordan er forholdet mellom personalledelse og utdanningsledelse? Det kan synes som utdanningsledelse ikke er koordinert på en systematisk måte med personalledelse. Ved en campus uttrykte undervisningspersonell at studieleders ansvar i for stor grad dreide seg om personal (arbeidsplaner) og drift og i mindre grad fag. Ansatte etterlyste et tydeligere engasjement hos studieleder i forhold til det faglige arbeidet de gjorde. En slik oppfatning varierte med hvorvidt studieleder tidligere hadde hatt en undervisningsrolle i utdanningen eller ikke. Personalledelse handler om mange ting, som nevnt ovenfor er arbeidet med arbeidsplaner et tidkrevende element. Vi skal her gå nærmere inn på tre områder som skilte seg ut i analysen av intervjumateriale som sentrale:

- a) arbeidsmiljøet og det å løse personalkonflikter
- b) fordeling av undervisnings- og andre arbeidsoppgaver, herunder å gi folk undervisningsoppgaver i det de kan og ønsker
- c) omplassere personer, for eksempel dersom de ikke fungerer i undervisningsoppgavene de har.

Arbeidsmiljøet og det å løse personalkonflikter

Det var ulike erfaringer blant studieledere om hvordan arbeidskonflikter kunne løses. Ved en liten campus, campus 1, var de få rapporterte arbeidskonflikter noe som kan ha en sammenheng med at «alle gjør alt» - det vil si at ansatte delte på undervisningsbyrde og gjorde en rekke ulike oppgaver. Ved en større campus som campus 2, ble arbeidskonflikter beskrevet som en del av en «individualistisk» kultur. Kullansvarlig hadde i ett tilfelle tatt opp konflikter direkte med andre ansatte som hun mente kranglet på personnivå og ikke om sak. Vedvarende arbeidskonflikter så også ut til å være knyttet til ansatte som hadde arbeidet lengst i utdanningen og som av ulike årsaker hadde mye motstand mot å endre egen praksis og ville gjøre ting «som de alltid hadde gjort det». Studielederes forklaring på hvordan konflikter ble håndtert, var primært å snakke med vedkommende og å lytte til dennes versjon av situasjonen.

Fordeling av undervisnings- og arbeidsoppgaver

Det var stort sett klasseledere, emneansvarlige og kullansvarlige som spilte inn forslag til timeplan og undervisningsfordeling til studieleder. Ved en campus var det klasseledere som hadde delegert ansvar om å lage timeplan og se at alt var dekket. I medarbeidersamtaler med studieleder blir ansatte spurt hvor de ønsker å undervise til høsten. Mange ønsker seg det samme som de har hatt. Noe av utfordringen med denne modellen kan være at undervisningspersonell «går lei». En emne ansvarlig vi intervjuet hadde hatt ansvar for samme emne i 15 år. Den emneansvarlige mente at hun hadde byttet jobb for lenge siden hadde det ikke vært for at hun i tillegg hadde undervisning på master. Emne ansvarlig uttrykte også forståelse for at emnet kunne oppfattes som «hennes» og at studieleder heller ikke tenkte å endre hennes undervisningsportefølje. Men som hun sa: «Jeg blir jo dritlei mye av det samme hele tida...». Flere undervisningspersonell uttrykte at de hadde mye selvstyring i forhold til undervisning. En studieleder som ble intervjuet hevdet det var viktig at ansatte var generalister og ved denne campusen hadde de ansvarlige for kull og ikke for emne. Som studieleder sa: «...som emneansvarlig blir man veldig opptatt av emnet sitt».

Omplassere personer

Emneansvarlige og kullansvarlige understreket at dersom noen ikke fungerer i undervisning må det opp til studieledernivå før det skjer en endring. Studieledere synes å ha en systematisk måte å håndtere dette på. Først snakker de litt med studenter, deretter med den det gjelder for å forsøke å finne ut hva problemet består i. Folk kan være slitne, umotiverte, ved dårlig helse eller det kan være lærere som sliter med nye ting som digitalisering. Ved en campus hadde den administrativt ansatte tatt på seg oppgave å legge ting ut i fronter til studenter på vegne av lærere og å skanne dokumenter til bruk i undervisning. Motstand mot digitale undervisningsformer var gjennomgående stor blant ansatte over 50 år. En vanlig strategi var å sette den læreren det gjelder til andre oppgaver enn undervisning i den grad det er mulig, som for eksempel forskning. utfordringer er at fagansatte må ha 50 prosent undervisning. Ingen av de intervjuede hadde en fullstendig løsning på hvordan man skulle håndtere ansatte som ikke fungerte utover å flytte dem til andre oppgaver eller unntaksvis kjøre oppsigelse.

Emneansvarlige og studieårsansvarlige uttrykte behov for en mer strukturert personalledelse i betydningen tilretteleggelse fra studieleder til samarbeid mellom emneansvarlige og kullansvarlige på tvers av campuser. Mens studieleder har flere møter med andre studieledere, mangler mange av de ansatte oversikt over hva som gjøres hvor i en fler-campus utdanning. Som en emneansvarlig sa: *«som emneansvarlig har jeg null samarbeid med andre emneansvarlige. Ledelsen bør også være mer synlig og se hva vi driver med på øvingspost, i praksis og i undervisning»*. Tilstedeværelse ble understreket som viktig av andre ansatte for tillit til studieleder, samtidig som nye fusjoner innebar mye reising for de fleste studieledere. En god studieleder og studieleders engasjement var gjerne knyttet til hennes evne til å ha stedlig kontakt med emneansvarlige, administrasjon, undervisere og studenter. Som en kullansvarlig (som skulle søke stilling som studieleder) uttrykte det: *«Akkurat nå opplever nok folk at vår studieleder er langt borte. Fusjonene lager så stor enheter. Jeg var heldig fordi jeg fikk et kontor i samme gang som studieleder. Å lede mennesker innebærer at du må være ganske nær dem. Du må være tilstede, fange opp, gi tilbakemelding og motivere»*.

7.4 Utdanningskvalitet

Hvordan jobber mellomledere med utdanningskvalitet? Studieledere opplever manglende tid til å drive med kvalitetsforbedring av utdanningen. Undervisningspersonell på sin side savner

mer tilstedeværelse og engasjement fra studieleder i det faglige arbeidet, slik at studieleder kan se hva som fungerer bra og mindre bra. I intervjuene ble studiekvalitet diskutert i forhold til to hovedtema; studentkvalitet og forbedring av faglig kvalitet. Et gjennomgående tema blant fagansatte og studieledere var behovet for «lokale tilpasninger» av undervisningen og fagplanen, til tross for de overordnede læringsutbyttebeskrivelsene. Lokale tilpasninger hespeiler på konkret praksis som fagansatte velger som undervisningsform og gjennomføring av emner – her er det rom for stort skjønn hos fagansatte som studieledere ikke nødvendigvis har innsikt i.

Studentkvalitet

Inntakskrav på studenter varierer med campusenes størrelse. En utfordring som studieledere ved fusjonerte campuser snakket om var på den ene siden at formålet med for eksempel felles fagplan er at studenter går ut fra samme utdanning og at undervisningspersonell og studenter skal kunne flytte mellom utdanninger. I praksis skjedde dette i liten grad. Ved campus 1 og 2 var utfordringer at studenter gjerne ønsket seg fra den minste til den største campusen, men at kravene var veldig strenge for overgang for ikke å «tappe campuser» for studenter.

Det er læreren som har oversikt og kjennskap til studenters skikkethet og som får tilbakemelding fra praksis. Flere studieledere snakket om spenningen mellom studentrettighetene og skikkethetsvurderinger. Ved en campus forsøkte studieleder og lærere å veilede studenter til ikke å fortsette hvis de oppfattet at de ikke egnet seg. Denne studielederen etterlyste en veilederutdanning for sykepleiere på praksisstedene. Dette hadde vært nyttig for å kvalitetssikre praksis, men var ikke lenger et tilbud.

Forbedring av faglig kvalitet og spenning mellom teori og praksis

Forbedring av faglig kvalitet blir gjerne iverksatt i etterkant av studentevalueringer og dårlige eksamensresultat i et eller flere emner. Et par ansatte ved hver campus jobber for eksempel eksplisitt med emnet anatomi og fysiologi for å forbedre testene og lage gode undervisningsstrategier. Vitenskapelig ansatte som er interessert i å jobbe med pensum sitter i pensumkomiteer og eksamenskomiteer.

Det er gjennomgående en spenning i studielederens syn på forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap i utdanningen, og mellom det mange snakket om som et skille mellom

«akademisk kunnskap» og «profesjonskunnskap». Ved campuser med masterutdanninger var en utfordring at ansatte som tok master eller PhD heller ville flytte til masterutdanningen. *«Det er en tendens til at det gir mer status å jobbe på master enn bachelorutdanninga»,* uttrykte en studieleder. Små campuser uten masterutdanning kunne på en annen måte holde på den faglige kompetansen, men hadde på den andre siden få ansatte med førstekompetanse.

En studieleder uttrykker en mild skepsis til ansatte som driver mye forskning. Det er viktig at lærere kan veilede studenter og de må vite hva «trøkket i praksis» er. Dette synet hadde konsekvenser for rekruttering til utdanninga. Hun sier: *«Jeg har avvist flere med doktorgrad ... jeg kan ikke ansette folk som ikke vil jobbe i praksis».* En kullansvarlig ved samme campus delte imidlertid ikke studieleder sitt syn. Mens studieleder mente kullansvarlig kunne avspasere etter mye overtid, ville kullansvarlig heller ha denne tida til forskningstid. Hun sa: *«Det er et problem å få sammenhengende tid til forskning og studieleder tar mer ansvar for studentene enn for forskingen. Vi er ikke kommet dit at vi ser sammenheng mellom forskning og undervisning (...) Jeg prøver å si til studentene at uten teori er vi null og niks».* Flere emneansvarlige ved andre campuser understreket betydningen av å kunne praksis som lærer og å ha en mulighet for «kompetanseheving» i praksis på samme måte som akademisk kompetanseheving. En emneansvarlig sa det slik: *«Jeg mener det burde vært et system hvor ansatte som følte seg faglig utdatert kunne få lønn med permisjon for å jobbe i sykehjem, sykehus eller lignende. Det er vanlig å kunne dra på kurs – den akademiske grenen – medikamentregningskurs, lab kurs osv. Det er en ensretting mot kontor – jeg føler meg mer og mer faglig utdatert. Det legges godt til rette for å øke teoretisk kompetanse blant ansatte, men ikke praksis. Flere av mine kolleger jobber ved sykehus om sommeren uten å få anerkjennelse fra utdanningen».*

Denne spenningen mellom den teoretiske og praktiske siden ved sykepleierutdanningen spiller tilbake på utdanningsledelse. En studieleder sa: *«I akademia er man ikke vant til å tenke ledelse. Det er status å bli professor eller å publisere, men det er ingen karrierevei å være leder under instituttnivå».* Derimot var det ingen studieledere, men et par emneansvarlige som uoppfordret framhevet forskning og økt forskningskompetanse om utdannings- og yrkesfeltet som ressurs for bedret utdanningskvalitet. En kullansvarlig som hadde utdanning fra et annet nordisk land sukket over den evigvarende diskusjonen i Norge om akademisering av utdanningen som de hadde på 80-tallet der hun kom fra. Hun mente at kunnskap om forskning og bruk av teori var nødvendig, men svakt utviklet blant mange ansatte: *«Noen lærere har altfor dårlig kompetanse innen forskning, hvordan bruke artikler,*

hvordan oppdatere seg på feltet... det ser vi allerede i bachelorveiledingen... Du må i hvert fall forstå ditt fag». Denne kullansvarlige peker altså på det flere ansatte oppfatter som en svakhet ved utdanningskvaliteten og utdanningsledelse; en manglende tydeliggjøring av hvorfor forskningskompetanse i utdanningen er viktig. Flere av de ansatte som er intervjuet uttrykte skepsis til eksternt genererte datagrunnlag om utdanningens kvalitet som studiebarometer, tester og emneevalueringer. Mange hevdet at lav svarprosent var et gjennomgående problem i slike undersøkelser, Nettopp derfor var mange ansatte kritiske til at denne type datagrunnlag oppfattes av utenforstående (politikere, forskere) som et kunnskapsgrunnlag for kvalitetsutvikling.

7.5 Utdanning, erfaring og utviklingsmuligheter

Studielederne vi intervjuet hadde alle masterutdanning bortsett fra en som avventet vurdering av sin masteroppgave. I etterkant av fusjonsprosesser mellom flere campus, er det krav om masterutdanning hos studieledere og faglige ansatte. Ved campus 1 hadde studieleder det siste året tatt master sammen med flere andre av de ansatte, da denne campusen hadde for få høgskolelektorer med master. I tillegg hadde et par av studielederne diverse kurs i ledelse, mens andre ikke hadde noen formell lederkompetanse. Alle studielederne vi intervjuet vektla sin lange erfaring i klinikken som sykepleier som en viktig bakgrunn. De hadde mellom 10 og 40 års erfaring fra arbeid ved sykehus. Dette gjaldt for øvrig også emneansvarlige og kullansvarlige/ studieårsansvarlige. Flere av disse hadde også erfaring fra ledelse i sine tidligere jobber som sykepleier ved sykehus og i kommuner. To av studielederne uttrykte et behov for mer ledelsesutdanning, mens en annen var mer enn fornøyd med utdanningen hun hadde og var oppgitt over å aldri bli ferdig utlært i jobben. Studielederne understrekte betydning av erfaring fra ledelse i praksis som kompetansegivende i seg selv til mellomlederstilling. Flere studieledere påpekte likevel studieleders svake posisjon både status- og lønnsmessig med manglende muligheter for videreutdanning innenfor utdanningsledelse som problematisk. Det ble hevdet av en studieleder at videreutdanning innenfor utdanningsledelse var forbeholdt instituttledere, noe denne studielederen stilte seg undrende til.

7.6 Rekruttering til mellomlederstillinger

Rekruttering til mellomlederstillinger skjer ofte uformelt; man blir spurt i gangen, blir oppfordret gang på gang av gammel instituttleder og det kan synes som om studielederrollen glir over fra en person til neste gjennom at to utvikler et godt samarbeid. Ved campus 1 og 3 hadde begge studieledere allerede plukket ut og oppfordret en av sine kullansvarlige til å søke studielederjobben når den på nytt ble utlyst. Dette var gjerne fagansvarlige som studieleder hadde et godt samarbeid med. Et annet moment i rekruttering til mellomlederstillinger, men også stilling som fagansatt, er «lokalkunnskap». Spesielt ved campusene i distriktene var det tydelig at kunnskap om lokale, demografiske og kulturelle forhold var viktig for å skjønne hvordan utdanningen fungerte og hvilke verdier og væremåter som karakteriserte den lokale «campusens» kultur. Et par emneansvarlige ved to ulike campus, hevdet for eksempel at deres nye studieleder ikke fungerte så bra og ikke visste hva som foregikk i utdanningen fordi «studieleder kom utenfra og kjente ikke til det lokale miljøet». Dette var også tilfelle av studieleder ved en annen campus. En slik oppfatning om betydning av lokal tilhørighet som en egen kompetanse i tilsetninger, utfordres av nye ledelsesstrukturer og fusjoner der mellomledere skal ha kunnskap om organisasjonen på tvers av flere campuser. Spenningen mellom lokal kunnskap, lokal erfaring og tilstedeværelse versus organisasjonskunnskap, akademisk lederkompetanse og teoretisk forståelse kan likevel synes som en spenning som har relevans i rekrutteringsprosesser.

7.7 Ansattes forslag til tiltak for å gjøre ledelsen av utdanningen bedre

Her følger en punktvis liste med intervjuedes egne muntlige forslag til tiltak for å gjøre utdanningen bedre. Denne vil bli utdypet og diskutert i den endelige konklusjonen.

- Trekke personalgruppa sammen
- Studieleder må ha oversikt over ansattes kompetanse og hva de ansatte er interessert i
- Tilstedeværelse
- Fellesmøter med ulike campus som er samme utdanning
- Synkronisere systemer på tvers av campus (timeregning, timeplan, arbeidsplan etc.)
- Gjøre noe med rombookings system
- Etterspør og synliggjøre kompetanse på alle campus som utgjør en utdanning

- Merittering og anerkjennelse til studielederrollen for eksempel ved økt FOU tid og bedre lønn
- Jobbe med forholdet individualisme knyttet til akademisk produksjon og utdanningsinstitusjonens verdier knyttet til formidling av kunnskap og praksis
- Tydeligere faglig ledelse
- Organisasjonen er for demokratisk og vi trenger et ledelsesprogram. Ingen her leder utdanning! Oppfølging av ledere er også viktig
- Mer FOU tid til studieledere
- Jobbe med sammenheng forskning og utdanning
- Unngå kompetanseflukt fra bachelorutdanninga
- Sikre stabilitet i ledelse og bedre kommunikasjon fra studieleder til toppledelse og fra studieleder til fagansatte og studenter

7.8 Avsluttende kommentar til kapittelet

Formålet med dette kapittelet var å få frem hvordan utdanningsledere tenker om og praktiserer utdanningsledelse med utgangspunkt i kvalitativt intervjumateriale ved fire campuser i sykepleie. Ved å primært konsentrere oss om studielederes erfaringer har vi ønsket å få frem hva slags innhold de legger i begrepet utdanningsledelse, hvordan de jobber med kvalitetsutvikling og hva som kjennetegner deres arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Vi har vært opptatt av å få frem både studielederes stemme og hvordan andre ansatte med lederansvar tenker om utdanningsledelse. Kapittelet viser en rekke utfordringer som knytter seg til mellomlederstillinger og ansvarsforskyvninger ned i utdanningen, samt en tendens til motstand mot å drive ledelse i en kompleks og til dels uoversiktlig utdanning. Samtidig er studielederrollen uklar med lite administrativ støtte og mange ulike ansvarsoppgaver. Spenningen mellom forskning og utdanning kan synes som en utfordring som går igjen både når det gjelder utdanningskvalitet, fragmentering av emner, rekruttering og kollegasamarbeid. Fler-campusorganisering ser ut til å generere spenninger knyttet til mange sider av utdanningsledelse. Studieledere oppfatter at ansvar som strekker seg utover stedlig ledelse blir utydelig, og at ansvaret for helheten i utdanningen blir pulverisert. Studieledere bruker relativt mye tid på reisevirksomhet, noe som fører til mindre tilstedeværelse på campus, og dermed også mindre synlig ledelse for de ansatte som betoner viktigheten av lokal (og synlig) tilstedeværelse. Lokal tilhørighet og kjennskap til campus-kulturen synes å oppfattes som viktig, noe som virker inn på både ansattes oppfatninger om studieledernes dyktighet, samt rekrutteringen av studieledere (de ansatte ønsker intern rekruttering med denne begrunnelsen).

Utvikling av felles programplaner på tvers av studiesteder synes å kreve faglig sterk, tydelig og beslutningsdyktig ledelse, noe som samtidig etterlyses av de ansatte.

8. Sammenfatning og forslag til tiltak og FoU

Denne rapporten handler om utdanningsledelse og lederskap i norske bachelorprogram i sykepleie. Innledningsvis ble følgende spørsmål stilt: 1) hva er sentrale faktorer for og kriterier for god utdanningsledelse, 2) hvilke områder synes sentrale for videreutvikling av utdanningsledelse for sykepleierutdanningene, og 3) hvilke tiltak kan en sette inn for å styrke utdanningsledelsen?

For å undersøke dette har det blitt reist spørsmål om fordeling av roller og ansvar, om oppgaver, prioriteringer og målsettinger og om hva som er viktige hindringer for utdanningskvalitet. Videre undersøkes kollegasamarbeid, utdanningsledelsens lederferdigheter og muligheter for lederopplæring.

For å belyse disse spørsmålene er det gjennomført fire studier: 1) litteraturstudie 2) organisasjonsstudie av norske sykepleierutdanninger 3) elektronisk survey sendt til alle ansatte i samtlige sykepleierutdanninger og 4) kvalitativ studie rettet mot mellomledere.

Det er generelt lite forskningsbasert, empirisk kunnskap om ledelse i sykepleierutdanninger. Litteraturstudien (kap 2) viser at det kun er publisert 11 vitenskapelige arbeider (nasjonale og internasjonale) om utdanningsledelse i sykepleierutdanninger. Kun en av disse studiene omfatter norsk sykepleierutdanning (Mothe, Bølken, Ballangrud & Stensaker, 2015).

Foreliggende studie er så langt den mest omfattende om utdanningsledelse i norske sykepleierutdanninger. Den omfatter samtlige sykepleierutdanninger i Norge og alle ansatte, både ledere og ikke ledere, er invitert til å delta. I rapporten belyses utdanningsledelse både slik lederne selv oppfatter dette (lederperspektiv) og slik andre ansatte vurderer utdanningsledelsen (nedenfra-og-opp perspektiv).

8.1 Hva kjennetegner god utdanningsledelse?

Innledningsvis ga vi et analytisk rammeverk for den empiriske undersøkelsen og det skisseres to forståelser av ledelse. Først et målrasjonelt perspektiv hvor ledelse handler om å sette klare og etterprøvbare mål for å utdanne mest mulig kvalifiserte sykepleiere. Det er dette perspektivet som oftest legges til grunn for vurdering og forbedring av utdanningsledelse. Det andre perspektivet handler om at ledelse formes og begrenses av særtrekk ved den

organisasjonen ledere, ansatte og studenter opererer innenfor og de institusjonelle omgivelser de inngår i.

I litteraturstudiet undersøkte vi hvordan eksisterende forskning identifiserer, beskriver og begrepsfester viktige forutsetninger for vellykket lederskap i sykepleierutdanningen og høyere utdanning mer generelt. Her avdekkes en rekke fellestrekk ved utdanningsledelse og betydningen av flere (felles) faktorer (variabler) for utøvelse av akademisk ledelse mer generelt, underbygges. Dette er faktorer som spiller sammen og som kan sammenfattes langs tre dimensjoner 1) ledernes individuelle og profesjonelle egenskaper 2) kjennetegn ved utdanningsorganisasjonen 3) institusjonelle omgivelser. Det betyr at særtrekk ved de ulike utdanningene har betydning for utøvelse av ledelse. For sykepleierutdanningen vises det blant annet til det store omfanget av praksisopplæring og tett kontakt med yrkesfeltet. Det gjør utdanningsledelse i sykepleierutdanningen mer kompleks enn i mange andre utdanninger. Videre er sykepleierutdanningen historisk sett relativt nylig innlemmet i høyere utdanning. Det bidrar ofte til et dobbelt legitimitetsproblem; det er for lite «akademisk» i akademia og har blitt «for akademisk» sett fra en tradisjonell forståelse i yrkesfeltet.

Flere av funnene i litteraturstudien gjenfinnes i de empiriske resultatene i foreliggende studie om sykepleierutdanningen. Dette støtter opp om at utdanningsledelsen i sykepleierutdanningen har mange felles kjennetegn med andre utdanninger og møter mange av de samme utfordringene i utøvelsen av ledelse.

Samlet sett kan en realistisk men ambisiøs forståelse av god utdanningsledelse i sykepleie sies å ha følgende sentrale elementer: God utdanningsledelsen innebærer

- å ha en overordnet, konkretisert strategi for utvikling av utdanningen;
- åpne, involverende og kunnskapsbaserte beslutningsprosesser;
- tydelige beslutninger som iverksettes; og deretter korrigeres basert på evaluering av resultatene
- gi støtte til og anerkjennelse av kollegiet, kombinert med krav og rutiner overfor dem og hvordan de skal utvikle undervisning og utdanning
- å etablere gode organisatoriske koblinger til praksisfeltet, og medvirke til å bygge broer/sammenheng mellom teori og praksis, og ulike læringsarenaer (utdanningsfeltet og yrkesfeltet)
- tilpasse seg rammebetingelser (som finansieringsordninger og reguleringer), men også aktivt søke å endre rammebetingelser som virker negativt, og søke å hindre at disse

slår inn i egen organisasjon (for eksempel dersom undervisnings- eller forskningsinsentiver er feil- eller overdimensjonert)

Ved å sammenholde de empiriske analysene i kapitlene 3-7 med denne beskrivelsen av god utdanningsledelse, kan en oppsummere følgende: Resultatene tyder på at sykepleierutdanningen

- har en arbeidsplasskultur hvor ansatte involveres og tas med i beslutningsprosesser, men en svakere kultur for tydelige beslutninger
- ledere gir personalet stor grad av autonomi, men utdanningen har svakere rutiner på og krav om forbedring av yrkesutøvelsen (som igjen kan være avgjørende for å oppnå i kvalitetsutvikling).
- har et klart forbedringspotensial på langsiktig strategisk arbeid, noe som har betydning for muligheten for arbeid med utviklingen av studieprogrammene og sammenhengen i studiet.
- har spenninger innenfor mellomledernivået med hensyn til lederrolle og –funksjon, og hvor studielederens rolle fremstår som uavklart, preget av omfattende ansvar og arbeidsoppgaver. En mulig konsekvens er at personalets forventninger til egen leder overgår det som kan realiseres.

8.2 Studielederrollen – overbelastet og uavklart

Studielederrollen fremstår som svært kompleks og krevende. Studieledere har ansvaret for den daglige driften av utdanningen med alt det innebærer av planlegging og koordinering av undervisning og praksisopplæring, kontakt med andre ledere, faglig- og administrativt personale og studenter. I tillegg har studieledere et faglig ansvar for utdanningen, ofte ansvar for praksisopplæring, budsjett og administrasjon. Dette er ansvarsområder tett knyttet til den daglige driften av utdanningen. I tillegg har de fleste studieledere personalansvar, ofte for et stort antall faglig personale.

Andre mellomledere (enn studieledere) og toppledere synes å ha et mer avgrenset rolleansvar. Toppledelsen (instituttleder/dekan) har det overordnede ansvaret for utdanningen, inkludert et budsjett og administrativt ansvar. Andre mellomledere har oftest fagansvar, men sjelden personalansvar.

I den kvalitative studien ble studielederjobben beskrevet som en uriaspost som mange ikke ønsker, men som noen (fagpersonale) ble bedt om å ta. Liten interesse for studielederstillingene begrunnes med stort arbeidspress og mange opplever krysspress fra ansatte og studenter. Driften av utdanningen tar mesteparten av tiden og andre oppgaver skyves på. Arbeidsoppgaver knyttet til personalansvaret nevnes som særlig utfordrende og tidskrevende. En opplevelse av studielederrollen som uavklart er i tråd med resultatene i en ny studie av programledere/ studieledere innenfor mange typer høyere utdanning (Aamodt m.fl., 2016). Her knyttes rolleutfordringene til mange nye forventninger og krav de siste årene. Også i sykepleierutdanningen er det flere som relaterer lederutfordringene til nye forventninger og krav - ofte utløst av prosessen rundt sammenslåing av høyskoler/universitet.

For å forstå studielederens erfaring med driften av sykepleierutdanningen er det viktig å se utfordringene i lys av sykepleierutdanningens organisering. En omfattende og sammensatt praksisopplæring i tillegg til undervisning på campus bidrar til å komplisere den daglige driften av utdanningen. Det kan derfor ikke utelukkes at studielederrollen i sykepleierutdanningen er særlig utfordrende også sammenliknet med andre profesjonsutdanninger. Det foreligger få studier av utdanningsledelse i profesjonsutdanninger. Resultatene gjør det relevant å reise spørsmål om studieledere tillegges for mange ansvarsområder og arbeidsoppgaver.

Gjennomgangen av tidligere studier om utdanningsledelse (kap 2) viser også at mellomlederrollen skiller seg ut som svært kompleks, preget av stort ansvar og lite handlingsrom. For å utøve et godt lederskap er det nødvendig med kompetanse på en rekke områder (sykepleiefaglig kompetanse, undervisningskompetanse, kompetanse i kommunikasjon, samarbeid og administrasjon). I tillegg må studieledere ha transformativ kapasitet. Med det menes ferdigheter i strategisk ledelse, evne til kreativitet og endring.

I sum fremstår studielederrollen som uavklart og overbelastet. Denne studien tyder på at personalledelse er et område som ofte blir lidende. Mange studieledere synes det er vanskelig /ubehagelig å ha personalansvar for personer som de tidligere var sidestilte kollegaer med. Dette kan ha sammenheng med at de skal tilbake til sin tidligere stilling i utdanningen (oftest som fagansatt) etter perioden som studieleder.

Dette reiser spørsmålet om det er nødvendig at studieledere har omfattende personalansvar i tillegg til de ansvarsområdene som er tett knyttet til den daglige driften av utdanningen. På den ene siden er trolig koblingen av fagansvar og personalansvar en forutsetning for god

utdanningsledelse. Samtidig er det gode grunner til at en trenger studieledere med overordnet ansvar for hele utdanningsløpet. Det er imidlertid klare grenser for hvor omfattende personalansvar som kan kombineres med andre viktige oppgaver. Resultatene i surveyen og organisasjonsstudien viser at utdanningsinstitusjonen har valgt ulike organisasjonsmodeller og oppgavefordeling for å møte denne utfordringen. Å studere hvordan ulike modeller for rolle- og oppgavefordeling fungerer bør være et viktig tema for videre forskning.

En annen løsning på studielederens overbelastede rolle er å delegere noe ansvar og oppgaver til andre mellomledere eller til administrativt personale. Denne studien avdekker at administrativt ansatte i sykepleierutdanningen ofte har sykepleierutdanning. Dette har betydning for hvilke oppgaver som administrasjonen kan ivareta. Denne studien gir imidlertid lite kunnskap om utdanningsledere opplever at de har tilstrekkelig administrativ støtte og hvilke oppgaver utover økonomi og budsjett som håndteres av administrasjon.

8.3 Ledelsens prioriteringer og utdanningskvalitet

Utdanningsledelsens hovedoppgave er å gjøre prioriteringer som bidrar til å nå målsettingen om å utdanne høyt kvalifiserte sykepleiere. Denne studien kaster lys over hvordan utdanningsledelsen arbeider med utdanningskvalitet, hva de oppfatter som hindringer, og hvilke prioriteringer som gjøres.

Mye tyder på at utdanningsledelsen og ansatte i sykepleierutdanningen har felles forståelse av hva som hindrer utdanningskvalitet og hva som er viktige oppgaver og målsettinger for utdanningsledelsen. Utfordringen er at nesten *alt* oppfattes som *viktig*. Økonomi, manglende administrativ støtte, fragmentert rolle- og ansvarsdeling, ansattes forutsetninger og motivasjon og studentenes forutsetninger oppfattes som like viktige hindringer for kvalitetsutvikling.

Tilsvarende gjelder ansattes oppfatning av utdanningsledelsens oppgaver. Svært mange oppgaver vurderes som viktig, men noen oppgaver skiller seg likevel ut. Arbeidsoppgaver knyttet til personalledelse peker seg ut som særlig viktig både for toppledere og studieledere. For begge ledergrupper rangeres følgende oppgaver høyest 1) 'tilrettelegge for at ansatte kan øke sine pedagogiske kvalifikasjoner' 2) 'forebygge og håndtere konflikter blant ansatte' 3) 'forbedre team-arbeid og håndtere kollegial kultur'. Det er også verdt å merke seg at enkelte administrative oppgaver som 'utvikle strategi og handlingsplaner' oppfattes som viktigere enn oppgaver direkte knyttet til undervisning og studentenes læringsutbytte. De fleste oppgaver

knyttet til praksisfeltet er heller ikke blant de høyest rangerte, men et unntak finnes for oppgaven 'samarbeid med praksisfeltet'.

Et annet tydelig funn er at mange viktige oppgaver ikke oppleves å bli tilstrekkelig prioritert (personalets oppfatning). Dette er en gjennomgående tendens, men størst underskudd på oppmerksomhet får oppgaver rettet inn mot personalet. Også på dette området har personalet en oppfatning om studieledere har et større forbedringspotensial enn toppledere.

Det kan tenkes ulike forklaringer på dette. En forklaring kan være at personalet har altfor store forventninger til egen studieleder og hvilke oppgaver studielederen skal håndtere. En annen forklaring kan være at studieledere har en urimelig stor arbeidsmengde eller en portefølje av arbeidsoppgaver som ikke lar seg håndtere med tilgjengelige ressurser og støttefunksjoner.

Hvilke konsekvenser har det for kvalitetsutviklingen i sykepleierutdanningen? Alle arbeidsoppgaver som ledelsen og fagansatte vurderer som viktige oppgaver antas å være viktige for utviklingen av utdanningskvalitet, men det er noe overraskende at ansatte legger så stor vekt på de internrettede lederoppgavene, det vi si lederfunksjoner overfor kollegiet. Her kan nevnes oppgaver knyttet til tilrettelegging for at personale kan øke sine pedagogiske kvalifikasjoner, forebygge og håndtere konflikter, forbedre kollegial kultur, ansette høyt kvalifisert personale. En tolkning av dette er at personalet ser seg selv som den viktigste brikken i arbeidet med kvalitetsutvikling av utdanningen. Personalet kan ha en oppfatning av at økte kvalifikasjoner og forbedringer i kulturen er en forutsetning for å oppnå økt læringsutbytte og studietilfredshet.

En alternativ tolkning er at personalet ønsker større engasjement og innsats fra ledelsen i håndtering av utfordringer innad personalgruppen. I lys av ansattes oppfatning av hva som kjennetegner godt lederskap fremstår også dette som en rimelig forklaring. På spørsmål om lederskap oppgir personalet det 'å oppnå godt kollegasamarbeid' som viktigst i vurdering av om lederskapet er godt. Å følge opp læringsutbyttebeskrivelser følger tett i rangeringen av hva som er viktige kriterier, særlig gjelder dette 'å utdanne sykepleiere med høy kompetanse'.

Personalet er også tydelig på at det er rom for forbedring av studentenes læringsutbytte. Det er en gjennomgående tendens til at viktige resultatmål for utdanningen ikke blir tilstrekkelig prioritert av utdanningsledelsen, slik personalet vurderer det. Men også her er det er betydelige forskjeller mellom toppledere og studieledere. Det er en klar oppfatning om at studieledere nedprioriterer arbeidet med kvalitetsutvikling i større grad enn toppledere.

Studielederes har størst forbedringspotensial også når det gjelder kollegasamarbeid og i å oppnå ansattes støtte, styrking av kunnskapsgrunnlaget og i å lykkes med implementeringer. Toppledere synes derimot å ha størst forbedringspotensial i arbeidet med å effektivisere administrasjonen, i å oppnå støtte fra praksisfeltet og i styrking av kunnskapsgrunnlaget. Her må tas i betraktning at resultatene om prioriteringer er basert på fagpersonalets oppfatninger og ikke ledernes egne vurderinger. Vi kan ikke se bort fra at lederne ikke er enige i hvilke oppgaver som gis mye oppmerksomhet og hvilke som nedprioriteres.

8.4 Likheter mellom sykepleieledere i praksis og ledere i sykepleierutdanningen?

Studielederne vi har intervjuet her har hatt relativt lang tid i yrkesfeltet (jobbet som sykepleiere), flere har også tidligere jobbet som ledere i kommune- eller spesialisthelsetjenesten. Også de kvantitative analysene viser at utdanningsledere har lang erfaring fra yrkesfeltet (se kap 6.2). Eventuelle fellestrekk mellom ledelse i yrkesfeltet og utdanningen er dermed interessant, både fordi det kan sette oss på sporet av mer allmenne trekk ved sykepleieledelse på tvers av utdanning og yrke, og fordi det er grunn til å tro at erfaringer fra yrkesfeltet utgjør en referanse- og forståelsesramme om ledelse og lederoppgaver, som de tar med seg inn i utdanningen.

Opplevelsen av at daglige, administrative og økonomiske oppgaver «stjeler tid» fra andre oppgaver, som fagutvikling og strategisk tekning (i utdanningssektoren forstått som kvalitetsforbedring av utdanningen) er et slikt fellestrekk. I rapporten «Sykepleieledere og ledelse» (Andrews & Gjertsen, 2014) oppsummeres mellomledernes subjektive vurdering av hvilke fem oppgaver som tar mye tid i arbeidshverdagen – svare på henvendelser på telefon og epost, samarbeid og koordinering av oppgaver internt og eksternt, møtevirksomhet; driftsoppgaver som inkluderer bemanningsplaner, turnusplaner, årsplaner, budsjett og regnskap; og registrering og rapportering. Spesielt for lederne på førstelinje begrenser de tidsmessige rammene «muligheten til strategisk arbeid og nytenkning og til å delta i prosjekter og utadrettet virksomhet» (Andrews & Gjertsen, 2014:48). Dette er en beskrivelse som sammenfaller godt med de beskrivelse som kommer frem i våre intervjudata fra studielederne. Tilsvarende gjelder ledernes opplevelse av at personalet har «ønsker for arbeidssituasjonen som er utfordrende og håndtere» (Andrews & Gjertsen, 2014:50). I tillegg

oppfatter sykepleieledere at det foreligger en «mangel på fleksibilitet i organisasjonen» (Andrews & Gjertsen, 2014:51).

Fra ansattes perspektiv er noen av de viktigste oppgavene en leder har å drive personalledelse, gi sosial støtte og håndtere konflikter. Det er denne aktiviteten som registreres av personellet. Samtidig er det også slik at organiseringen av både utdanning og helsetjenesten innbefatter mye organisering av personellressurser – det er visse oppgaver som må tas vare på – på samme måte som vaktplanene på sykehuset må «fylles opp», må undervisningsplanene (forelesninger osv.) fylles opp av lærerressurser. Planleggingen av begge disse aktivitetene krever mye tid, og krever også at lederen (både i helsetjenestene og utdanningene) kjenner hvilke ressurser som er tilgjengelige. Som det fremkom av intervjuene av studielederne krevde dette arbeidet mye tid, og andre oppgaver måtte nedprioriteres eller gis andre.

Disse likhetstrekkene mellom utdanningsledelse i sykepleierutdanningene og sykepleieledelse i yrkesfeltet, gir grunnlag for noen spørsmål for videre forskning: I hvilken grad er det slik at de erfaringer sykepleiere tar med seg om ledelse i yrkesfeltet (som rigide budsjetter, klart avgrensede og definerte arbeidsplaner og oppgaver, hierarkisk lederstruktur) videreføres når de senere går inn både som ansatte og i lederstillinger i sykepleierutdanningen? Innebærer dette for eksempel at ledere har det til felles at de i liten grad oppfatter at de kan påvirke eller overskride rammebetingelser, de er opptatt å få den daglige driften til å «gå rundt», heller enn å gjøre strategiske grep for å utvide rammene? Og innebærer det at både ledere og ansatte tar med seg praksiserfaringer der arbeidsdeling er rettighetsbasert heller enn å vurdere bruken av personalressursene mest mulig åpent og strategisk?

8.5 Lederkompetanse, lederferdigheter og lederutvikling

Studien avdekker at det er stor avstand mellom ansattes forventninger til ledelsen og det som oppfattes å være realiteten. Videre rapporteres om en arbeidsplasskultur med sterk grad av involvering av ansatte i beslutningsprosesser, men svakere kultur for tydelige beslutninger. Ansatte med toppleder som nærmeste leder er gjennomgående mer fornøyd enn de med studieleder som nærmeste overordnet. Forskjellen fremstår som betydelige både når det gjelder kommunikasjon, anerkjennelse og involvering i beslutningsprosesser. Spørsmålet er om ledelsens utfordringer skyldes manglende lederkompetanse eller lederferdigheter?

Det er vanlig å forstå utøvelse av ledelse i lys av bestemte allmenne typer kompetanse, her presentert som et skille mellom 1) faglig/oppgaverelatert kompetanse, 2) sosial/mellommenneskelig kompetanse, 3) analytisk kompetanse og 4) kontekstuell kompetanse. Tilsvarende trekker en gjerne fram en rekke faktorer som sentrale for vellykket utdanningsledelse, som klar strategi, adekvat organisering, anerkjennelse av personalet og involvering av dem i åpne beslutningsprosesser med tydelige tiltak som en får oppslutning om å gjennomføre og korrigerer når en har vurdert effekten av dem.

Når det gjelder ansattes vurdering av hvilke kunnskaper og ferdigheter som de finner viktig hos nærmeste leder, er hovedinntrykket at alt er like viktig, og både personlige, relasjonelle og analytiske ferdigheter blir rangert omtrent like høyt.

Resultatene viser at av de 10 topplederne i utvalget har over halvparten førstekompetanse. De øvrige har mastergrad. Av 16 mellomledere har de fleste masterutdanning, få har førstekompetanse. Generelt har både toppledelsen og studieledere lang yrkeserfaring, både som ledere, som undervisere, og lang klinisk erfaring. Det er altså, basert på våre data, en svært erfaren gruppe, som også reflekteres i en snittalder på godt over 50 år.

På den annen side har nesten halvparten av mellomlederne ikke noen form for lederopplæring. De fleste toppledere har lederopplæring, oftest i form av kurs, mens utdanning på bachelor- og masternivå ikke er vanlig. Dette er ikke et særphenomen i sykepleierutdanningen, tilsvarende funn er gjort i andre studier av utdanningsledelse. Det er en gjennomgående tendens til at akademiske ledere mangler formell lederkompetanse. Særlig økonomisk og administrativ kunnskap er ofte mangelvare, noe som gjør administrative støttefunksjoner avgjørende.

På spørsmålet om hvilke aktiviteter som har hatt størst betydning for egen lederkapasitet, er det nesten ingen i sykepleierutdanningen som oppgir formell utdanning. Langt viktigere er tilfeldige samtaler og læring gjennom det daglige arbeidet. Mulighetene for å delta på kurs/opplæring i utdanningsledelse oppgis som liten for alle grupper av ansatte (ledere og ikke ledere). Det er langt større mulighet for å kvalifisere seg videre innenfor eget fagområde og i undervisningsmetode. Ansatte i sykepleierutdanningen deltar også i størst grad på kurs og opplæring innenfor eget fag og i undervisningsmetode. Deltakelse på kurs/opplæring i utdanningsledelse skjer langt sjeldnere.

8.6 Begrensinger ved studien

Prosjektet er gjennomført i en periode hvor mange høyskoler/universitet enten nylig har fusjonert eller forbereder en fusjon. Fusjonsprosesser er langvarige og ofte krevende for alle ansatte, og kanskje spesielt for utdanningsledelsen. Vi kan ikke se bort fra at dette kan ha betydning for resultatene i prosjektet. Tilbakemeldinger fra ansatte tyder på at merarbeid i forbindelse med fusjonering har bidratt til at mange ikke har tatt seg tid til å svare på spørsmålene i surveyen eller la seg intervjuet (kvalitativ studie). I tillegg har enkelte institusjoner ikke hatt oppdaterte nettsider, noe som har gjort det vanskelig å finne adresser og kontaktinformasjon.

Til sammen har 46,7 prosent (708 personer) åpnet linken og besvart noen spørsmål. Mange har kun fylt ut første side av skjemaet. Kun 12,9 prosent (196 personer) har besvart hele eller nesten hele spørreskjemaet. Resultatene må derfor tolkes med forsiktighet.

Lav svarprosent har bidratt til at datamaterialet omfatter få toppledere (10 personer) og mellomledere (16 personer, hvorav 11 personer er studieledere). Konsekvensen er at muligheten for analyse av disse ledergruppene er svært begrenset. En konsekvens er at resultatene om roller og lederansvar (kap.4.1) for toppledere og mellomledere oppgis i *antall* personer i stedet for prosent.

8.7 Forslag til tiltak og FoU

Rekruttering av ledere

Hvem som rekrutteres til utdanningsledere er trolig viktig for hvordan jobben gjøres. Selv om dette ikke har vært et sentralt tema for denne utredningen, har vi data som viser at det å bli studieleder for noen oppleves som litt tilfeldig. Nå trenger ikke det bety at rekrutteringen verken til denne eller andre lederstillinger er tilfeldig: Det kan ligge betydelig bevissthet bak rekruttering selv om de rekrutterte selv ikke ser dette. Det er likevel problematisk dersom de ikke oppfatter seg selv som del i en leder- og organisasjonsutviklingsstrategi. Tilsvarende ser det ut til at en mange steder ikke foretar en systematisk gjennomgang av forkunnskapene til utdanningsledere og hvilke områder de trenger faglig støtte og oppdatering gjennom funksjonsperiode/åremålet. Bevisst rekrutterings- og lederoppfølgingsstrategi er dermed et

sentralt sjekkpunkt for de ulike utdanningene og eventuelt videre utrednings- og tiltaksarbeid på nasjonalt nivå.

Vår undersøkelse indikerer at sykepleierprofesjonen er helt dominerende i utdanningsledelsen på sykepleierutdanningen, som i den faste staben av ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger (UF-ansatte). Spørsmålet om en bør vurdere å utvide rekrutteringsgrunnlaget til både UF-ansatte og ledere, bør derfor tas opp til en bredere diskusjon både nasjonalt og på institusjonsnivå. Mens det virker velbegrunnet at sykepleiefaglig kompetanse må ha en helt sentral plass blant utdannere og ledere, er det mer problematisk dersom ett profesjonsperspektiv får en helt dominerende plass i en utdanning. Trolig kan styrket bruk av kombinerte stillinger være et grep for på sikt å utvide søkermassen; Slike stillinger kan dels omfatte andre profesjoner med klinisk erfaring og tilknytning, dels kan frigjøre interne ressurser til slike stillinger.

Roller, organisering og arbeidsdeling

Særlig studielederrollen fremstår som uavklart og overbelastet i vår studie. Nå er det viktig å understreke at mange lederroller er potensielt grenseløse: en kan doble arbeidstiden og gjøre meningsfulle og resultatorienterte aktiviteter. Slik sett ligner de mange undervisnings- og forskningsstillinger, Men utfordringen i utdanningsledelse slik vi observerer den her er nedprioritering av strategisk og overordnet arbeid, til fordel for driftsoppgaver, og at de tilsatte opplever at personalledelsen blir nedprioritert.

Dette tyder på at det mange steder er behov for å redusere og tydeliggjøre ansvarsområder og kontrollspenn. Utfordringen er at organisering og arbeidsdeling må gi mulighet til overordnet arbeid med utvikling av helheten i studiene, og god koordinering av personal- og faglig ledelse. Det å finne en god organisering på dette området er ikke enkelt, spesielt når omfanget av studenter og ansatte øker: Større enheter kan nok gi stordriftsfordeler i form av et sterkere og mer sammensatt fagmiljø, avgjørende for å ta ut disse fordelene er at en løser stordriftsulemper som økt kompleksitet og koordineringsbehov på en god måte. Her er det neppe slik at en organisasjonsmodell er saliggjørende, men at en kan tenke seg ulike organisasjonsmodeller som fungerer godt i ulike kontekster.

En måte å nærme seg dette på kan være å

- Generelt oppfordre til en gjennomgang, tydeliggjøring og eventuelt endringer i ansvars – og rolledeling i utdanningsledelsen i norske bachelorutdanninger. Dvs gjennomgå hele linja med støttefunksjoner alle steder
- Velge ut noen utdanninger som ser ut til å representere «best tenkning og praksis i utdanningsledelse», og mer systematisk sammenfatte hva som kjennetegner disse og som er overførbart til andre utdanninger.
- Se på mulighetsrommet i forbindelse med digitalisering/ny teknologi: er det oppgaver som kan løses på en annen måte enn slik det gjøres i dag? Eksempler på ny teknologi som kan frigjøre ressurser er for eksempel felles digitale nasjonale eksamener/sensur og tettere nasjonalt samarbeid rundt stryk og skikkethetsvurderinger.
- Tettere samarbeid med praksisfeltet for å utvikle nye og harmoniserte veiledningsformer i praksis, både fordi det her går med mye ressurser (feks på venting), men viktigere, det kan redusere problemet med at studenters læringsutbytte er for uforutsigbart og for avhengig av enkeltpersoner

Lederopplæring

Generelt er det behov for bedre muligheter for lederutdanning og –opplæring, særlig for studieledere og tilsvarende stillingsnivå. Dels handler dette om at det må foreligge relevante tilbud og kurs av ulik lengde og tema, fra hospitering i yrkesfeltet og korte kurs i økonomistyring til formalisert videreutdanning i utdanningsledelse, for eksempel som variant av videreutdanningen Professional Leadership for Nurses som tidligere ble tilbud ved HiA. Videre må det gis et tilbud om slik lederopplæring som del av lederstillingen, med basis i vedkommende sitt kompetansebehov og interesse. Utdanning som kombinerer teoretisk opplæringsprogram med en mentorordning, ser ut til å være særlig relevant: mange effektive læringsprogrammer er relativt langvarige og tar utgangspunkt i lederes daglige arbeid/utfordringer (jfr Scott et al., 2008).

Forskning og ledelse

Vårt utredningsdesign har ikke gjort det mulig for oss å systematisk undersøke hva som er kunnskapsgrunnlaget for forbedring av utdanningen og utdanningsledelsen: Vi vet at studiebarometer, emneevalueringer ol har fått økende betydning parallelt med utbredelsen av kvalitetssikringssystemet, det vil si at surveybaserte tilbakemelding fra studenter og til dels

arbeidsliv har en sentral plass. Men hvordan for eksempel forskningsbasert kunnskap faktisk kommer inn som grunnlag i utvikling av utdanningene, vet vi mindre om. Det kunne være et sentralt forskningstema framover, for eksempel i regi av Norges Forskningsråd, og/eller som fellesinitiativ fra utdanningene.

Det er et datum at utdanningslederes tid til egen forskning har lav prioritet hos både ledere og personale. Dette kan være relativt uproblematisk dersom det bare reflekterer at det for mange forskningsoppgaver er reelt vanskelig å kombinere med lederstillinger når en sitter i stillingen, men mer problematisk dersom det innebærer en tenkning som adskiller forsknings- og lederkarrierer. Det er gode grunner til at ledelsen i sykepleierutdanninger, som for andre høyere utdanninger, bør ha et sterkt innslag av forskningskompetanse for å kunne utvikle utdanningen. Et tiltak her kan være at forskningsfri etter/mellom åremål er en del av stillingsgrunnlaget for ledere med forskningskompetanse.

Referanser

- Andrews, T., & Gjertsen, H. (2014). *Sykepleieledere og ledelse* (Vol. nr. 4/2014). Bodø: Nordlandsforskning.
- Bathursta, R., & van Gelderen, M. (2014). Leading higher education professionals: local, connected, and artful. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 395–407. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2014.916464>
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berman, A. (2015). Academic leadership development: a case study. *Journal of Professional Nursing*, 31(4), 298-304.
- Blau P. M. (1955). *The Dynamics of Bureaucracy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bleiklie, I. (2005). Academic leadership and emerging knowledge regimes. In I. Bleiklie & M.Henkel (eds.) *Governing knowledge: A study of continuity and change in higher education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bolden, R. & Petrov, G. (2014). Hybrid configurations of leadership in higher education employer engagement. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 408-417. DOI: 10.1080/1360080X.2014.916465
- Bolden, R., Gosling, J., & O'Brien, A. (2014). Citizens of the academic community? A societal perspective on leadership in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 754-770. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.7548>
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed Leadership in Higher Education Rhetoric and Reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277. DOI: 10.1177/1741143208100301
- Boswell, M. (2015). Giving effect to quality audit recommendations: a case study from an organisational culture perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(5), 572-585. DOI: 10.1080/1360080X.2015.1079393
- Boud, D., Brew, A., Dowling, R., Kiley, M., McKenzie, J., Malfroy, J., Ryland, K., & Solomon, N. (2014). The coordination role in research education: emerging understandings and dilemmas for leadership. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 440-454. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2014.916466>
- Brunton, G. Stansfield, C. & Thomas, J. (2012). Finding Relevant Studies. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (edit). *An Introduction to Systematic Reviews*. London: Sage publications.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710. DOI: 10.1080/03075070701685114
- Caspersen, J. & Frølich, N. (2015). Managing Learning Outcomes. In E-Reale & E.Primeri (eds) *The Transformation of University Institutional an Organizational Boundariers*. Sense Publishers.
- Clark, B.R., 1983, *The Higher Education System: Academic organization in cross-national perspective* (Berkeley Calif., University of California Press).
- Davis, H. (2014). Towards leadingful leadership literacies for higher education management. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 36(4), 371-382. DOI: 10.1080/1360080X.2014.916467
- Day, D. V., Fleenor, W. J., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, A. R. (2013). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly* 25(-). 63–82.

- Degn, L. (2014). Sensemaking, sensegiving and strategic management in Danish higher education. *High Educ.*, 69(-). 901-913. DOI 10.1007/s10734-014-9812-3
- Degn, L. (2015). Identity constructions and sensemaking in higher education – a case study of Danish higher education department heads. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1179-1193. DOI: 10.1080/03075079.2014.881345
- Drew, G. (2010). Issues and Challenges in Higher Education Leadership: Engaging for Change. *The Australian Educational Researcher*, 37(3).
- Døving, E., Elstad, B., & Storvik, A. E. L. (2016). Profesjon og ledelse. Fagbokforlaget. ISBN: 978-82-450-1697-0.352 s.
- Eddy, P. L., & Van Der Linden, K. E. (2006). Emerging Definitions of Leadership in Higher Education. *Community College Review*, 34(6), 5-26. DOI: 10.1177/0091552106289703
- Fairman, J. C. & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 18(1), 61-87. DOI: 10.1080/13603124.2014.904002
- Farr, J. V., & Brazil, D. M. (2009). Leadership Skills Development for Engineers. *Engineering Management Journal*, 21(1).
- Fierke, K.K. (2015). Designing a Leadership Legacy (L2) framework. *Research in Higher Education Journal*. 29(-).
- Flumerfelt, S. & Banachowski, M. (2011). Understanding leadership paradigms for improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 19(3), 224-247.
- Frankfurt, H.G (2005) *On bullshit*. Princeton University Press.
- French, E., Summers, J., Kinash, S., Lawson, R., Taylor, T., Herbert, J., Fallshaw, E., & Hall, K. (2014). The practice of quality in assuring learning in higher education. *Quality in Higher Education*, 20 (1), 24-43. DOI: 10.1080/13538322.2014.889432
- Gallant, A. (2015). Symbolic Interactions and the Development of Women Leaders in Higher Education. *Gender, Work and Organization*. 21(3), 203-216.
- Gibbs, G. (2010). Dimensions of Quality. The Higher Education Academy, York Science Park, Heslington, UK. http://www.celt.mmu.ac.uk/policy/ltmmu/docs/Dimensions_of_Quality%20%20Graham%20Gibbs.pdf
- Glasgow, M. E. S., Weinstock, B., Lachman, V., Suplee, P. D., & Dreher, H. M. (2009). The benefits of a leadership program and executive coaching for new nursing academic administrators: one college's experience. *Journal of Professional Nursing*. 25(4), 204–210.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). Introducing systematic review. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas: *An Introduction to Systematic Reviews*. London: Sage publications.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1:28. <http://www.systematicreviewsjournal.com/content/1/1/28>
- Griffioen, D. & de Jong, U. (2015). Implementing research in professional higher education: Factors that influence lecturers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 626–645. DOI: 10.1177/1741143214523008
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap [Profession and knowledge]. In I. A. Molander & L. Terum (Eds.), *Profesjonstudier [The study of profession]* (pp.71-87). Oslo, Norway: Universitetsforlaget.
- Guley, D. K., Anast-Mey, L., & Lee, H. T. (2015). Developing Instructional Leaders Through Assistant Principals' Academy: A Partnership for Success. *Education and Urban Society*, 47(2), 207-24. DOI:10.1177/0013124513495272

- Hatlevik, I. K. R. (2015). Hvordan måle og utvikle prosesskvalitet. Forslag til forbedring av kvalitetssikringssystemet og kvalitetsutviklingen ved HiOA. <https://blogg.hioa.no/fpksatsing/files/.../Hvordan-måle-og-utvikle-prosesskvalitet-1.pdf>
- Hatlevik, I. K. R. (2016). Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet? Uniped 03/2016, s 196 -210.
- Hatlevik, I. K. R., Leseth, A., Osland, O. Alecu, A. I., Hougaard, P. F., Nordberg, T. H., & Smeby, J-C. (2015b). Utdanningskvalitet i sykepleieutdanningene ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. 79 s. Småskrift, HiOA(3) HIOA
- Hempsall, K. (2014). Developing leadership in higher education: perspectives from the USA, the UK and Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 383-394. DOI: 10.1080/1360080X.2014.916468
- Hofmeyer, A., Sheingold, B. H., Klopper, H. C., & Warland, J. (2015). Leadership in Learning and Teaching in Higher Education: Perspectives on Academics In Non-Formal Leadership Roles. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 181-192.
- Holt, D., Palmer, S., Gosper, M., Sankey, M., & Allan, G. (2014). Framing and enhancing distributed leadership in the quality management of online learning environments in higher education. *Distance Education*, 35(3), 382–399. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2015.955261>
- Horton-Deutsch, S., Pardue, K., Young, K. P., Morales, M. L., Halstead, J., & Pearsall, C. (2013). Becoming a nurse faculty leader: Taking risks by doing the right thing. *Nursing Outlook*, 62(2), 89-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook>
- Inman, M. (2009). Learning to lead: development for middle-level leaders in higher education in England and Wales. *Professional Development in Education*, 35(3), 417-432. DOI: 10.1080/13674580802532654
- Jameson, J. (2012). Leadership Values, Trust and Negative Capability: Managing the Uncertainties of Future English Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 66(4), 391-414. DOI: 10.1111/j.1468-2273.2012.00533.x
- Johnson, K. A., Warr, J. D., Hegarty, K., & Guillemin, M. (2015). Small wins: an initiative to promote gender equity in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 37(6), 689–701. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1102820>
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M., & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 34(1), 67–78. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2012.642334>
- Jones, S., Harvey, M, Lefoe, G., & Ryland, K. (2014). Synthesising theory and practice: Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5) 603–619. DOI: 10.1177/1741143213510506
- Kandiko, C. B. (2012). Leadership and creativity in higher education: the role of interdisciplinarity. *London Review of Education*, 10(2), 191-200. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2012.691283>
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & Van Hout, H. (2014). Effective quality management requires a systematic approach and a flexible organisational culture: a qualitative study among academic staff. *Quality in Higher Education*, 20(1), 103–126. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2014.889514>
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & Van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141-155. <http://dx.doi.org/10.1108/09684881111125041>
- Lappalainen, P. (2015). Predictors of effective leadership in industry – should engineering education focus on traditional intelligence, personality, or emotional intelligence? *European Journal of Engineering Education*, 40(2), 222-233. <http://dx.doi.org/10.1080/03043797.2014.944102>.

- Lipton, B. (2015). A new 'ERA' of women and leadership. The gendered impact of quality assurance in Australian Higher Education. *Australian Universities' Review*, 57(2), 60-70.
- Logan, P. A., Gallimore, D., & Jordan, S. (2015). Transition from clinician to academic: an interview study of the experiences of UK and Australian Registered Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 72(3), 593-604.
- Longman, K. A., & Anderson, P. S. (2016). Women in Leadership: The Future of Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 15(1-2), 24-37. <http://dx.doi.org/10.1080/15363759.2016.1107339>
- March, J.G., & Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions*. New York: Free Press.
- March, J.G., & Simon, H.A. (1958). *Organizations*. Wiley, New York, NY.
- MAXQDA 11 software (2015). Retrieved from <http://www.maxqda.com/download/New-Features-in-MAXQDA-11.pdf>
- McMurray, A. M., Henly, D., Chaboyer, W., Jayne Clapton, J., Lizzio, A., & Teml, M. (2012). Leadership succession management in a university health faculty. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(4), 365-376. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2012.689198>
- McNamara, M. S. (2009). Academic leadership in nursing: legitimating the discipline in contested spaces. *Journal of Nursing Management*, 17(-), 484-493. DOI: 10.1111/j.1365-2834.2009.01014.x
- Milburn, P. C. (2010). The role of programme directors as academic leaders. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 87-95. DOI: 10.1177/1469787410365653
- Mintzberg, H (1979). *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1998). Covert leadership: notes on managing professionals. *Harvard Business Review*, 76, 140-147.
- Møthe, S., Bolken Ballangrud, B. O., & Stensaker, B. (2015). The values and visions of the professional department head: not so different from the past? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 298-308. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0061>
- O'Connor, P., & Carvalho, T. (2015). Different or similar: constructions of leadership by senior managers in Irish and Portuguese universities. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1679-1693. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.914909>
- O'Mahony, K., & Garavan, T. N. (2012). Implementing a quality management framework in a higher education organisation: A case study. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 184-200. <http://dx.doi.org/10.1108/09684881211219767>
- Parrish, D. R. (2015). The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. *Studies in Higher Education*, 40(5), 821-837. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.842225>
- Patterson, B. J., & Krouse, A. M. (2015). Competencies for Leaders in Nursing Education. *Nursing education perspective*, 36(2), 76-82. doi: 10.5480/13-1300
- Pawson, R., Boaz, A., Grayson, L., Long, A., & Barnes, C. (2003). *Types and quality of knowledge in social care*. London: Social Care Institute for Excellence.
- Pearsall, C., Pardue, K. T., Horton-Deutsch, S., Young, P. K., Halstead, J., Nelson, K. A., Zungolo, E. (2014). Becoming a nurse faculty leader: doing your homework to minimize risk taking. *Journal of Professional Nursing*, 30(1), 26-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.10.010>
- Pepper, C., & Giles, W. (2015). Leading in middle management in higher education. *Management in Education*, 29(2) 46-52. DOI: 10.1177/0892020614529987
- Perrow, C. (1972). *Complex Organizations: A Critical Essay*. (Third edition, 1986). McGraw-Hill Publishers.

- Pratasavitskaya, H., & Stensaker, B. (2010). Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50. <http://dx.doi.org/10.1080/13538321003679465>
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(-), 140-155. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.01.004
- Ross, F., Marks-Maran, D., & Tye, C. (2015). A foot in two camps: An exploratory study of nurse leaders in universities. *Nurse Education Today*, 33(2013), 1342–1346. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.008>
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J., & Altopiedi, M. (2015). Leadership characteristics and training needs of women and men in charge of Spanish universities. *Gender and Education*, 27(3), 255-272. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2015.1024618>
- Savage, E., Tapics, T., Evarts, J., Wilson, J., & Tirone, S. (2015). Experiential learning for sustainability leadership in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(5), 692-705. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-10-2013-0132>
- Savage, G. T., Duncan, W. J., Knowles K. L. Nelson, K., Rogers, D. A., & Kennedy, K. N. (2014). Interprofessional Academic Health Center Leadership Development: The Case of the University of Alabama at Birmingham's Healthcare Leadership Academy. *Applied Nursing Research*, 27(-), 104–108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apnr.2013.07.001>
- Scott, W.R (1981). *Organizations; Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Scott, G., Coates, H. & Anderson, M. (2008) *Learning Leaders in times of change. Academic Leadership Capabilities for Australian Higher Education*. Sydney: University of Western Sidney
- Selznick, Philip (1957). *Leadership in Administration: a Sociological Interpretation*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Simon, Herbert A. (1947). *Administrative Behavior: a Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization* (1st ed.). New York: Macmillan
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540710760183>
- Steinert, Y., Naismith, L., & Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 34(-), 483-503.
- Stone, G. L., & Major, C. H. (2014). Perceived Value of University-Based Continuing Education Leadership Development Programs for Administrators. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(1), 3-16. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2014.872014>
- Sullivan, W. M. (2005). *Work and integrity. The crisis and promises of professionalism in America*. (2nd ed., pp. 1–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, J., Harden, A., & Newman, M. (2012). Synthesis: Combining results systematically and appropriately. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (edit). *An Introduction to Systematic Reviews*. London: Sage publications.
- Universitets og høyskolerådet (2016) *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning. Praksisprosjektet*. http://www.uhr.no/documents/praksisprosjektet_sluttrapport_ver2.pdf
- Uusiautti, S. (2013). An action-oriented perspective on caring leadership: a qualitative study of higher education administrators' positive leadership experiences. *International Journal of Leadership in Education*, 16(4), 482-496. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2013.770077>

- Van Ameijde, J. D. J., Nelson, P. C., Jon Billsberry, J., & Van Meurs, N. (2009). Improving leadership in Higher Education institutions: a distributed perspective. *High Educ.*, 58(-), 763-779. DOI 10.1007/s10734-009-9224-y
- Vatanartiran, S. (2013). Challenges in the Establishment of a New Faculty: Experiences of the Founding Deans and Faculty Members. *Egitim Arastirmalari- Eurasian Journal of Educational Research*, 52(-), 169-188.
- Vuori, J. (2015). Enacting the common script: Management ideas at Finnish universities of applied sciences. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4) 646-660. DOI: 10.1177/1741143214523016
- Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E., Stensaker, B., Frølich, N., Maassen, P. & Dalseng, C.F. (2016) *Utdanningsledelse i høyere utdanning. En analyse av ledere av studieprogrammer*. Nifu-rapport. Oslo: Nifu

Vedlegg 1. Organisasjonsstudien

Rammeplan, studieplaner og praksis – et overblikk

Sykepleierutdanningene i Norge er relativt strengt regulert av Rammeplan for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Studiet skal omfatta totalt 180 studiepoeng fordelt på fire hovedemner, og inkluderer praksisstudier i et omfang på 90 studiepoeng. Rammeplanen angir også hoved- og delemner som skal inngå i utdanningen samt fordelingen av studiepoengene pr. emne. Nedenfor vises fordelingen av disse slik de er bestemt i rammeplanen.

Oversikt over hoved- og delemner:

1	Sykepleiens faglige og vitenskapelige grunnlag Sykepleiens historie, tradisjon og yrkesetikk Sykepleiens vitenskapsteoretiske grunnlag, fagutvikling og forskning i sykepleie Vitenskapsteori og forskningsmetode* Etikk*	33 studiepoeng 9 studiepoeng 9 studiepoeng 6 studiepoeng 9 studiepoeng
2	Sykepleiefaget og yrkesgrunnlaget Sykepleierens funksjon og oppgaver i spesialisthelsetjenesten Sykepleierens funksjon og oppgaver i kommunehelsetjenesten	72 studiepoeng 36 studiepoeng 36 studiepoeng
3	Medisinske og naturvitenskapelige emner Anatomi, fysiologi og biokjemi Generell patologi, sykdomslære og farmakologi Mikrobiologi, infeksjonssykdommer og hygiene	45 studiepoeng 12 studiepoeng 24 studiepoeng 9 studiepoeng
4	Samfunnsvitenskapelige emner Psykologi og pedagogikk Kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning* Sosiologi og sosialantropologi Stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk *	30 studiepoeng 9 studiepoeng 6 studiepoeng 6 studiepoeng 9 studiepoeng

*Emnene inngår i felles innholdsdel for helse- og sosialfagutdanninger

Det er tidligere vist at selv om sykepleierutdanningene er regulert gjennom Rammeplanen, så er det relativt store forskjeller på hvordan studieplanene er utformet med tanke på oppbygging av emner og praksis, da det er de enkelte institusjonene som selv utvikler og godkjenner studieplanene. En gjennomgang av studieplanene ved sykepleierutdanningene i Norge gjeldene for 2011, viste svært store forskjeller på antall av og type eksamener (praksisperiodene er ikke med i denne oversikten) mellom institusjonene (Aamodt, 2012).

Mens daværende Høgskolen i Harstad hadde 6 eksamener i løpet av studieløpet, hadde Høgskolen i Telemark 17 eksamener, en forskjell på elleve. Dette viser at selv om sykepleierutdanningen i Norge er strengt regulert, er det relativt store muligheter for lokale tilpasninger innenfor disse rammene.

Vi har ikke her gjort en systematisk gjennomgang av alle studieprogrammene med tanke på variasjonene mellom studieplanene, men sitter likevel igjen med ett inntrykk av at hovedelementene er relativt likeartede, til tross for store forskjeller med tanke på antall emner og eksamener og rekkefølge på praksisområdene. Samtidig er lesning av studieplanene utilstrekkelig for å få tak på hvordan utdanningene praktisk legger opp de enkelte emner og knytter emnene opp mot hverandre, undervisningsformer og arbeidskrav. Forskjellene i praktisk gjennomføring mellom studieprogrammene kan derfor i realiteten derfor være større enn det som studieplanene fremviser.

Læringsutbyttebeskrivelser

Rammeplan for sykepleierutdanning benytter seg ikke av læringsutbyttebeskrivelser. Likevel er utformingen av studieprogrammets læringsutbyttebeskrivelser tilnærmet identiske mellom alle studieplanene, dog med noen små språklige endringer. I rammen nedenfor er læringsutbyttebeskrivelsene vedtatt av Sykepleierutdanningen Faglige Lederforum (SUFAL) juni 2013 gjengitt. Beskrivelsene fremstår som nærmest uforandret i studieplanene.

Unntakene finnes særlig hos de diakonale sykepleierhøgskolene, som i tillegg til de mer likelydende læringsutbyttebeskrivelsene, har noen læringsutbytter knyttet opp mot deres diakonale profil.

Hovedinntrykket er at selv om mange av studieplanene innledningsvis peker på spesielle satsningsområder, så gjenfinnes disse i begrenset grad i form av de enkelte emnene som ligger i studieplanene. Eksempelvis betoner studieplanen for HiOA-Pilestredet innledningsvis spesielle utfordringer knyttet til storbyen Oslo og dens kulturelle mangfold som betydningsfull, men dette gjenfinnes ikke i planens navn på emner.

Læringsutbytte

Det forventes at kandidaten etter fullført bachelorutdanning:

Kunnskaper

- har bred kunnskap om sentrale temaer, teorier og problemstillinger innen sykepleievitenskapelige emner
- har relevant kunnskap innen medisinske og naturvitenskapelige- og samfunnsvitenskapelige emner
- har kunnskap om sykepleiefagets historie, tradisjoner og egenart
- kjenner til forskning og utviklingsarbeid relevant for sykepleie
- har kunnskap om velferdsstaten, rammer for tjenesteutøvelsen og sykepleietjenestens bidrag til helse- og velferdstjenesten

Ferdigheter:

- kan utøve sykepleie basert på forskning, erfaring og faglig skjønn
- kan ivareta pasientens grunnleggende behov ved å observere, vurdere, planlegge, iverksette, evaluere og dokumentere sykepleie
- kan identifisere risikofaktorer av individuell og miljømessig karakter, planlegge og utføre helsefremmende og forebyggende tiltak
- kan informere, undervise og veilede pasienter og pårørende
- kan fremme læringsprosesser som bidrar til pasientsikkerhet, kvalitet og tillit i helsetjenesten
- kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker, prosedyrer og kommunikasjonsformer
- er en endringsdyktig leder av eget fag
- kan samhandle tverrprofesjonelt for å skape et koordinert, helhetlig og sammenhengende tjenestetilbud

Generell kompetanse:

- kan utøve faglig forsvarlig sykepleie, basert på etisk bevissthet og kritisk refleksjon
- kan møte pasienter og pårørende med omsorg, innlevelse og moralsk ansvarlighet
- kan ivareta pasientens rett til medbestemmelse og medvirkning
- kan bidra til nytenkning og innovasjon
- kan vise evne og vilje til livslang læring, arbeide kunnskapsbasert og bidra til å utvikle kvalitet i sykepleiefaget og helsetjenesten
- kan anvende og formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig og muntlig
- kan bidra til at faglige og etiske normer synliggjøres i den offentlige debatt om helsepolitiske spørsmål

Praksis i sykepleierutdanningen

Rammeplanen regulerer også hvor mye studiene skal inneholde av praksis og ferdighetstrening. Omfanget av praksisstudier og ferdighetstrening i sykepleierutdanningen er regulert strengt av Rammeplanen og kravene til praksis og ferdighetstrening er detaljerte. § 3 i Forskrift for rammeplan for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008) gjengis derfor i sin helhet nedenfor.

§ 3 Praksisstudier

Praksisstudiene skal utgjøre totalt 90 studiepoeng og omfatte følgende områder:

- 1: Spesialisthelsetjenesten innen medisin
- 2: Spesialisthelsetjenesten innen kirurgi
- 3: Psykisk helsearbeid og psykiatri
- 4: Eldreomsorg og geriatri
- 5: Hjemmesykepleie
- 6: Ferdighetstrening, forberedelser til og refleksjon over praksisstudier

Bestemmelser om praksisstudier:

- A) Områdene 1-5: Minimum 75 studiepoeng (50 uker) benyttes til praksisstudier i samarbeid med pasienter og pårørende.
- B) Område 6: Maksimum 15 studiepoeng (10 uker) benyttes til ferdighetstrening i øvelsespost o.l. samt forberedelser til og refleksjon over praksisstudiene.
- C) Minst tre av praksisperiodene under områdene 1-5 må ha en varighet på minst 8 uker, herav minst en periode i spesialisthelsetjenesten. De øvrige periodene må ha en varighet på minst 6 uker. Alle praksisperiodene skal være gjenstand for vurdering.
- D) Praksisstudiene kan organiseres slik at studenten gjennomfører praksis som inkluderer flere områder samtidig (f.eks. praksis ved medisinsk avdeling som også har rehabiliteringspost, hospiteringspraksis på operasjonsavdeling i forb. med kirurgisk avdeling, poliklinikker, dagpost osv.). Praksis må inkludere erfaring fra forebyggende helsearbeid, svangerskaps- og barselomsorg og pediatriisk sykepleie.
- E) Praksisstudiene skal være veiledet.
- F) Minst tre av periodene 1-5 må inkludere praksis med døgkontinuerlig oppfølging av pasienter. Med dette menes at praksisstudier gjennomføres både på dag-, kvelds- og nattskift i den grad det er av betydning for studentens læringsutbytte/læringsmål.
- G) Minst en praksisperiode skal gjennomføres i første studieår.
- H) Utdanningsinstitusjonens styre utarbeider retningslinjer og er ansvarlig for tilrettelegging og gjennomføring av praksisstudiene.

Totalt omfang av praksisstudier og ferdighetstrening er altså satt til 90 studiepoeng, hvorav 75 studiepoeng skal være praksisstudier «i samarbeid med pasienter og pårørende», mens 15 studiepoeng skal være ferdighetstrening. Det er likevel tidligere vist at praksis- og ferdighetstreningen blir organisert og implementert forskjellig, også innenfor de samme

institusjonenes studiesteder og studieplaner. Eksempelvis er hva som forstås som praksis, ulikt mellom Høgskolen i Oslo og Akershus sine studiesteder Pilestredet og Kjeller (Hatlevik et al., 2015; Hougaard, 2015). Tilsvarende er rekkefølgen av praksisområdene varierende mellom de forskjellige studieprogrammene. Mens det synes som om første praksisperiode ved alle institusjoners studiesteder er knyttet opp mot primærhelsetjenester, varierer det hvorvidt praksis i somatiske spesialisthelsetjenester foregår i andre eller tredje studieår. Igjen kan Høgskolen i Oslo og Akershus tjene som eksempel. Ved Studieprogrammet ved studiested Kjeller har studentene praksis i spesialisthelsetjenesten i løpet av andre studieår, mens ved Pilestredet har studentene dette først i tredje studieår (Hatlevik et al., 2015).

Sykepleierutdanningene i Norge

Mange utdanningsinstitusjoner tilbyr studieprogram som leder frem til en bachelorgrad i sykepleie. I dette kapitlet presenterer vi disse utdanningenes institusjonelle organisering slik de er beskrevet i deres dokumenter og nettsider. Vi har et særlig blikk på om institusjoner har bachelorprogram på flere campus, og om disse har felles studieprogram på tvers av campus. Størrelsen på de enkelte sykepleierutdanningene er også forsøkt kartlagt, både med tanke på antall tilsatte og studenter. Kapitlet forsøker tegne et overordnet kart over landskapet, eller den større organisatoriske konteksten, som utdanningsledelse i sykepleierutdanningene utføres innenfor.

Kapitlet baserer seg på flere kilder. Identifisering av studieprogrammene ble gjort gjennom en kombinasjon av Samordnet opptaks nettsider og de enkelte utdanningsinstitusjonene nettsider. Tall er hentet fra NSD/DNH.

Datainnsamlingen som danner grunnlag for dette kapitlet ble gjennomført i perioden desember 2015 til juni 2016.

Noen sentral begreper

Vi begynner med noen begrepsavklaringer knyttet til den videre presentasjonen.

Institusjon benyttes her i betydningen høyskole eller universitet

Studieprogram. Vi benytter følgende definisjon (hentet fra NSD/DBH²): Med studieprogram menes en studieenhet som består av en samling emner med totalt læringsutbytte og som tilbys studenter å søke på og kan tas opp til. Et studieprogram kjennetegnes ved at det ikke er nødvendig å søke nytt opptak for å ta nye emner innenfor studieprogrammet. Når «studieprogram» brukes, f. eks. i rammeplanforskriftene, dreier det seg om avsluttende gradsstudier/yrkesutdanninger.

Studieplan. En studieplan er dokumentet som viser oppbyggingen av et studieprogram. Beskriver læringsutbytter, emnene som inngår i studieprogrammet, rekkefølge, arbeidskrav o.l., som til sammen utgjør et treårig studieløp. Omtales med forskjellige benevnelser ved de enkelte studieprogrammene, blant annet som studieplan, programplan, studiemodell, fagplan. Rammeplanen for sykepleierutdanning benytter begrepet fagplan.

Studiested. Med studiested menes lokalisasjonen eller det geografiske stedet hvor undervisningen i et studieprogram foregår. Vanligvis er det sammenfall mellom studieprogram og studiested.

Institusjoner med sykepleierutdanning

Universitets og høyskolesektoren i Norge gjennomgår store strukturelle endringer grunnet fusjoner. Blant annet fusjonerte Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus i 2011, Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold fusjonerte i 2014 til Høgskolen i Buskerud og Vestfold, som igjen fusjonerte i 2016 med Høgskolen i Telemark, til Høgskolen i Sør-Øst Norge (HSN). Tilsvarende fusjoner har skjedd over hele landet, ikke minst i 2016.

Disse endringene gjenspeiles i antallet institusjoner som tilbyr studieprogram som leder frem til en bachelor i sykepleie. Mens det i opptak til høsten 2015 var 25 universitet og høyskoler som tilbød sykepleierutdanning på bachelornivå i Norge, var dette redusert til 16 universiteter og høyskoler i 2016. Dette skyldes utelukkende fusjoner mellom en eller flere institusjoner. I juni 2016 vedtok Høgskolen i Stord/Haugesund, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Bergen å fusjonere til Høgskolen i Vestlandet.

² (<http://dbh.nsd.uib.no/dokumentasjon/tabell.action?tabellId=347>)

Tabellen nedenfor viser hvilke institusjoner med sykepleierutdanning som fusjonerte i løpet av 2015 og 2016.

Fusjoner 2015/2016

Institusjonsnavn etter fusjon	Fusjonspartnere
VID vitenskapelige høgskole (VID)	Diakonhjemmet Høgskole, Haraldsplass diakonale høgskole, Høgskolen Betanien
Høgskolen i Sør-Øst Norge (HSN)	Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV), Høgskolen i Telemark (HiT)
Nord Universitet	Universitetet i Nordland (UiN), Høgskolen i Nesna (HiNe), Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU, Høgskolen i Gjøvik (HiG), Høgskolen i Ålesund (HiÅ), Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST)
Universitetet i Tromsø (UiT)	Universitetet i Tromsø (UiT), Høgskolen i Narvik (HiN), Høgskolen i Harstad (HiH)

Studieprogram i sykepleie - antall

Reduksjonen av antallet institusjoner ser ut til å ha hatt minimal påvirkning på antallet studieprogram som tilbys, noe en sammenlikning av opptak til studieprogram i sykepleie mellom 2015 og 2016 viser. Ut fra Samordna opptaks nettside (innhentet 21. januar 2016) var det våren 2015 mulig å søke på 42 forskjellige studieprogrammer, fordelt på de før nevnte 25 institusjoner. I 2016-opptaket var det antallet redusert til 40 studieprogrammer fordelt på 16 institusjoner, en forskjell på kun to studieprogram.

Fusjonen mellom de to høgskolene i Bergen, Høgskolen Betanien og Haraldsplass diakonale høgskole til VID vitenskapelige høgskole (sammen med Diakonhjemmet Høgskole i Oslo og Misjonshøgskolen) var den eneste som hadde direkte konsekvenser for antallet studieprogrammer i sykepleie, hvor det ble redusert fra to studieprogram kun ett. Forklaringen på den siste er at HiSF kun tilbyr samlingsbasert deltidsstudium annet hvert år via Samordna opptak, og dermed ikke hadde dette i 2016.

Det ble også gjennomført en manuell gjennomgang i (januar 2016) av antall studieprogram tilbudt i 2015. Denne gjennomgangen viste at det ble tilbudt 47 studieprogram i 2015.

Differansen mellom denne manuelle gjennomgangen og Samordna opptaks tall fra 2015 (42) skyldes at fem desentraliserte deltids studieprogram hadde lokalt opptak utenfor Samordna

opptak (fire ved UiT, ett i HiB). Antall studieprogrammer med opptak varierer således noe fra år til år, men i hovedsak skyldes dette at noen deltidsstudier kun tar opp studenter annethvert år.

Det store antall fusjoner som har skjedd fra 1.1.2016 har altså foreløpig ikke hatt konsekvenser for antall studieprogram (med det nevnte unntaket i Bergen). Derimot har fusjonene konsekvenser for hvorvidt den enkelte institusjon har sykepleierutdanninger ved flere studiesteder. Studiesteder inkluderer her både de faste studiestedene (campus) og studiestedene hvor desentraliserte studier tilbys. Dersom en regner alle studiestedene, inkludert de desentraliserte studiene ved UiT og NTNU er det totalt 41 forskjellige steder hvor det utdannes sykepleiere.

Seks institusjoner har pr. juni 2016 sykepleierutdanning (studieprogram) ved ett studiested, fem har to studiesteder, fem har tre eller flere (se liste under).

Institusjoner som har ett studiested:

Høgskolen i Bergen
Høgskolen i Østfold
Høgskolen Diakonova
Høgskolen i Sogn og Fjordane
Lovisenberg diakonale høgskole
Universitetet i Stavanger

Institusjoner som har to studiesteder

VID vitenskapelige høgskole (Oslo og Bergen)
Universitetet i Agder (Grimstad og Kristiansand)
Høgskolen i Stord/Haugesund (Stord og Haugesund)
Høgskolen i Hedmark (Elverum og Kongsvinger)
Høgskolen i Molde (Molde og Kristiansund, men har felles opptak og studieprogram)

Institusjoner som har tre eller flere studiesteder

Høgskolen i Oslo og Akershus (3)
Høgskolen i Sørøst-Norge (3)
Nord Universitet (5)
NTNU (6)
UiT (7)

Det er dermed kun seks institusjoner med sykepleierutdanning som kun har dette på ett studiested. Høgskolen i Stord/Haugesund, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Bergen vedtok i juni 2016 å fusjonere til Høgskolen i Vestlandet. Dette fører til at kun fire

institusjoner vil ha sykepleierutdanning kun ett studiested: Høgskolen i Østfold, Lovisenberg diakonale høgskole, Høgskolen Diakonova, samt Universitetet i Stavanger.

Felles studieplaner på tvers av studiested?

Flere av fler-campus institusjonene benytter samme studieplan på tvers av campus, også når det er egne studieprogram (opptak) på hvert campus. Dette betyr at beskrivelsene, oppbyggingen av emner og det gjennomgående løpet som studentene skal gjennom i utgangspunktet ser ut til å være like uavhengig av hvorvidt man studerer ved det ene eller det andre studiestedet.

Eksempelvis har HSH identiske studieplaner på Stord og Haugesund, selv om det er separate studieprogram. Tilsvarende gjelder også UiT sine studieprogram på hhv. Tromsø og Hammerfest. Disse to studiestedene fikk felles studieplan for sykepleierutdanningene etter fusjonen mellom Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Hammerfest i 2013. Pt. har studieprogrammene de ny-fusjonerte campusene Harstad og Narvik egne studieplaner. HiOA har samme studieplan på campusene i Pilestredet og Sandvika, mens studiested Kjeller har egen, som avviker relativt mye fra de to andres. Høgskolen i Sør-Øst Norge har to campus med tilsynelatende identiske oppbyggede studieplaner, dog med forskjellige emnekoder, mens det tredje studiestedet har egen studieplan.

Høgskolen i Molde har en annen variant hvor studiestedene Molde og Kristiansund har felles studieprogram (med felles opptak), men hvor studentene fordeles i to separate studiegrupper mellom de to campusene, med noe felles undervisning i Molde³.

Oppsummert er det ved flere, men langt fra alle, institusjoner slik at de forskjellige studiestedene har felles studieplan på tvers av studiested (campus). Hvorvidt de nyfusjonerte institusjonene vil utvikle felles studieplaner på tvers av studiesteder gjenstår å se, våre intervjudata indikerer at dette er en utvikling som trolig vil tilta i løpet av de nærmeste årene, med de følger det vil få for ledelsen og ledere av studieprogrammene.

³ <http://www.himolde.no/studier/sykepleie/Sider/side.aspx> (16.06.2016)

Studiesteder med felles studieplan (programplan)

Institusjon	Felles studieplan mellom studiesteder	Heltid/Deltid
UiT	Tromsø og Hammerfest	Heltid
UiT	Tromsø, Bardufoss, Storslett, Finnsnes	Deltid, desentralisert
HiOA	Pilestredet og Sandvika	Heltid
HiHe	Elverum og Kongsvinger	Heltid
HiM	Molde og Kristiansund	Heltid
HSH	Stord og Haugesund	Heltid
HSN	Drammen og Vestfold (forskjellige emnekoder, likt innhold)	Heltid
NTNU- Gjøvik	Valdres, Gudbrandsdalen og Hadeland	Deltid, desentralisert
UiA	Kristiansand og Grimstad	Heltid

For øvrig er det ikke gitt at studieprogram som er identiske, på tvers av studiested innfor samme institusjon, faktisk gjennomføres likt ved de enkelte studiestedene. Som de kvalitative intervjuene avdekket, forekommer til dels store forskjeller i hvordan den praktiske gjennomføringen av studieplanene skjer. Blant annet skjer det lokale tilpasninger i praksisrekkefølge, undervisningsformer og i eksamensformer. Ved de institusjonene vi har snakket med, har det også kommet frem at det i svært liten grad utveksles lærer-ressurser på tvers av studiestedene, noe som bidrar til at forskjellene består.

Hvor er sykepleierutdanningene plassert i organisasjonene?

For de nyfusjonerte institusjonene NTNU, Nord Universitet, Universitetet i Tromsø (UiT) og Høgskolen i Sør-Øst Norge (HSN) har ikke organiseringen av disse vært endelig besluttet. Nord Universitet har videreført de tidligere fakultetene fra Universitetet i Nordland og de tre avdelingene fra Høgskolen i Nord-Trøndelag inntil videre, og oppgir på sine nettsider at 2016 vil være et mellomår.

HSN har pr. juni 2016 kun vedtatt nivå en og to, mens institutt og seksjonsnivå ikke er avklart. Sykepleierutdanningene vil bli organisert i Fakultet for Helse – og sosialvitenskap. For NTNU sitt vedkommende er ny fakultetsstruktur vedtatt, mens ny instituttstruktur skal vedtas i august 2016. Ny struktur skal være gjeldende fra 1. januar 2017. Trolig vil sykepleierutdanningene bli organisert i Fakultet for medisin og helsevitenskap.

Uavhengig av de strukturelle endringene i forbindelse med fusjonene, var det ved flere tilfeller svært vanskelig å finne hvorledes sykepleierutdanningene var organisert, selv i de gamle strukturene. Med noen få unntak er ikke bachelorutdanningene egen organisatoriske enheter som fremkommer på organisasjonskartene.

Studielederes ansvarsområder

Spørsmålet om hvem som leder bachelorutdanningene og hvordan disse er organisert internt/lokalt er sentralt. For å finne ut av dette har det vært nødvendig å «lete» i de enkelte institusjonenes nettsider. Det er en gjennomgående tendens at antallet studieledere ved de enkelte avdelinger og institutter ikke er presentert i organisasjonskart eller beskrivelser. Vi har likevel klart å identifisere studieledere ved alle studieprogrammer, med unntak av ved NTNU-Gjøvik, hvor vi har funnet seksjonsleder for Seksjon for sykepleievitenskap. Hvorvidt det finnes ledere under dette nivået kan vi ikke svare på.

Kun ved et fåtall av institusjonene har det vært mulig å finne informasjon om hva som ligger i studieleders ansvarsområde. Sentrale parameterer knyttet til hvorvidt studieleder har både fag- og personalansvar, lederspenet til de enkelte studielederne og hvilke beslutningsfora som er knyttet til eksempelvis utvikling av studieprogram har i svært begrenset grad vært mulig å identifisere.

En manuell gjennomgang av de enkelte avdelinger og institutters nettsider viser at det er gjennomgående at alle studiesteder har egne lokale studieledere. Vi har kun funnet ett tilfelle hvor det synes at studieleder har ansvar for studieprogrammer på tvers av de faste studiestedene. Dette er ved Høgskolen i Molde, hvor studieleder ser ut til å ha ansvar for både studiested Molde og Kristiansund.

Som vist ovenfor er det ingen av de innhentede organisasjonskartene fra institusjonene som viser eksplisitt hvem som leder de enkelte studieprogrammene. Hvorvidt en og samme studieleder leder et eller flere studieprogram, hele eller deler av bachelor-utdanningen og/eller andre studieprogram (videreutdanninger eller masterutdanninger) fremgår dermed heller ikke i organisasjonskartene. Organisasjonskart eller annen informasjon tilgjengelig på nett viser heller ikke hvem som er ansvarlig for fordeling av undervisnings- og FAU-tid, eller om studieledere har budsjett-ansvar.

Den manuelle gjennomgangen av institusjonenes nettsider, intervjuer og samtaler med institusjoner har dog avdekket at det foreligger relativt store forskjeller mellom studielederes ansvars og lederfunksjoner. Disse forskjellene gjenfinnes ikke bare mellom institusjonene. Ved noen av fler-campus institusjonene er det også forskjeller i studieledernes ansvarsområder mellom de enkelte studiestedene.

Noen identifiserte forskjeller er:

- Ved noen sykepleierutdanninger har studieleder fag- og personalansvaret for alle tilsatte knyttet til hele det gjennomgående studieløpet. Noen av disse har også lederansvar for en eller flere videreutdanninger og/eller mastergradsprogram
- Ved minst et studiested med kun ett bachelorprogram i sykepleie er personal- og fagansvar fordelt mellom to studieledere.
- Ved minst en fler-campus institusjon har studielederne kun fagansvar, mens personalansvaret er plassert hos assisterende instituttleder.
- Ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, studiested Pilestredet er det tre studieledere som har delt ansvar for bachelorprogrammet i sykepleie. Disse tre studielederne har både fag- og personalansvar, men kun for ett av studieårene. Studielederne har ikke ansvar for andre studieområder. Studieleder på HiOA- Kjeller derimot leder også et Masterprogram og et videreutdanning. Totalt er det ni studieledere på Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid.

Andre ansvarsroller – emneansvarlige, praksiskoordinatorer m.v.

Hvordan ansvar for utviklingen, drift og kvalitet på studieprogrammene deler er fordelt internt i de enkelte har trolig stor betydning for betingelsene for utdanningsledelse på høyere nivå. Det ville vært spesielt interessant å kunne sammenlikne hvilke og bredden av forskjellige roller og ansvar som foreligger i de forskjellige utdanningene i Norge, for eksempel hvilket ansvar som er lagt til emneansvarlig og studieårsansvarlige ved ulike studieprogrammer, hvor mange emneansvarlige det er i de enkelte studieprogrammene, om de har formaliserte eller uformaliserte lederoppgaver som strekker seg utover et fagansvar, og hvilke arbeidsbetingelser de har.

I denne undersøkelsen har det ikke vært mulig å kartlegge dette på noen systematisk måte, da intern organisering av de enkelte studieprogrammene er lite beskrevet. Med bakgrunn i NIFU

(Aamodt, 2012) sin gjennomgang av sykepleieutdanningene studieplaner, som viste stor variasjon i antall eksamener mellom studieprogrammene (en variasjon fra seks til 17), er det grunn til å tro at både antallet emneansvarlige og ansvarsområdene deres varierer mye.

Det foreligger heller ikke god tilgjengelig oversikt over andre sentrale roller knyttet til praksis. Ved flere studieprogram oppgis det kontaktpersoner for praksis eller praksiskoordinatorer, men hvorvidt disse er faglig eller administrativt ansatte er vanligvis ikke oppgitt. Intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne rapporten ga oss inntrykk av at det varierte mellom institusjonene hvorvidt praksiskoordinator var faglig eller administrativt ansatte. Ved ett av studiestedene vi gjennomførte intervjuer var praksiskoordinator tidligere administrativt ansatte, men rollen som praksiskoordinator hadde i den senere tid blitt overført til en fagtilsatt. Grunnen for denne forflytningen ble oppgitt å være en reduksjon av administrativt ansatte ved studiestedet.

Administrative ressurser og støtte til studieledere

Det fremkommer ikke hvorvidt studieledere for bachelorprogrammene i sykepleie har personalansvar for administrativt ansatte. Tall fra DBH gir heller ingen informasjon som kan belyse dette, da disse ikke viser til enheter under avdelings- og instituttnivå. Vi vet i liten grad hvor administrative støttefunksjoner for studieprogrammene og studieledere er organisatorisk eller geografisk lokalisert.

Bachelorprogrammenes størrelse – antall tilsatte og studenter

Det er store forskjeller på størrelsene til de forskjellige institusjoner på aggregert nivå. Dette gjelder både antall tilsatte, antall studieprogrammer og antall studenter. Tall fra DBH angir ikke hvor mange tilsatte eller stillingsressurser som er knyttet til de enkelte studieprogrammene. Det nærmeste en kommer er tilsatte på avdelings- og instituttnivå. Tallene viser dermed både tilsatte knyttet til bachelor-utdanningen(e) og eventuelle videreutdannings- og mastergradsprogrammene i sykepleie, men også i en del tilfeller til andre bachelorutdanninger. Kårstein og Aamodt (2012) rapporterte om noen tilsvarende problemer med å bryte ned dataene i sin undersøkelse, men konkluderte med at de gjaldt relativt få utdanninger. Deres analyse viste en variasjon fra 11,3 studenter pr ansatt til midt langt over 20.

Et tilleggende spørsmål er hvorvidt de tilsatte underviser på flere enn bare bachelorprogrammene, og hvordan dette i så fall organiseres. Vår hypotese, basert på samtalene vi har hatt med utdanningene i forbindelse med denne rapporten, men også tidligere arbeid, er at lærerressurser i liten grad krysser de organisatoriske grensene mellom bachelor- og masterutdanningene. Men dette er altså en hypotese.

Antall studieplasser

Antall studenter pr. institusjon siste tre år (før fusjoner 2016)

Institusjon	Studieplasser (inkl. alle studieprogram)		
	2013	2014	2015
Høgskolen i Nesna	30	20	25
Høgskolen i Narvik	45	45	45
Høgskolen i Harstad	108	50	50
Høgskolen Betanien	70	80	90
Haraldsplass diakonale høgskole	95	95	95
Høyskolen Diakonova	100	100	100
Høgskolen i Molde, Vitenskapelig høgskole i logistikk	120	120	120
Høgskolen i Sogn og Fjordane	130	91	130
Høgskolen i Ålesund	148	130	130
Universitetet i Nordland	135	135	135
Høgskolen i Telemark	170	170	145
Diakonhjemmet høgskole	90	160	160
Høgskolen i Bergen	170	170	170
Høgskolen i Østfold	160	160	180
Høgskolen Stord/Haugesund	200	200	200
Lovisenberg diakonale høgskole	180	180	200
Høgskolen i Gjøvik	205	205	205
Høgskolen i Nord-Trøndelag	248	211	211
Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet	120	213	213
Høgskolen i Hedmark	232	232	232
Høgskolen i Sør-Trøndelag	230	238	238
Universitetet i Agder	245	245	245
Universitetet i Stavanger	210	210	245
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	-	320	320
Høgskolen i Oslo og Akershus	663	682	682
Sum	4 494	4 462	4 566

Link:

http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/kurs/kurs_studieplasser_rapport.cf

Kilde: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Det er store forskjeller på hvor mange studenter som tas opp på de enkelte studieprogrammene. Som tabellen nedenfor viser varierer antallet studieplasser fra 25 på tidligere Høgskolen i Nesna (nå Nord Universitet) til 682 på Høgskolen i Oslo og Akershus.

Antallet studiesteder pr. institusjon presentert her er ikke brutt ned på hverken de enkelte studieprogrammene eller studiesteder, men viser totalt antall studieplasser pr. år pr. institusjon. Antall studieplasser her er dermed for noen av institusjonene fordelt på flere studiesteder og flere studieprogrammer (heltid/deltid/desentralisert). I tillegg er som nevnt mange av institusjonene nå slått sammen.

Tabellen viser heller ikke det faktiske antallet studenter som har blitt tatt opp, da institusjonene ofte tar opp flere studenter enn antall studieplasser, for å ta høyde for frafall i løpet av studiets treårige løp (Aamodt, 2012).

I neste tabell vises antall studenter de fusjonerte institusjonene, inkludert vedtatt med ikke gjennomførte, vil få dersom opptakenes størrelser ikke endres nevneverdig (tallene fra 2015 legges til grunn).

Antall studenter etter fusjoner (inkl. HiVest):

Diakonova	100
HiHe	232
HiM	120
HiOA	682
Hi-Vest	500
HiØ	180
HSN	465
LDH	200
Nord Uni	371
NTNU	573
UiA	245
UiS	245
UiT	308
VID	300

Om disse tallene blir representative for de neste årenes opptak, viser det at det bare blir de to institusjonene Diakonova og Høgskolen i Molde som vil ha færre enn 200 studieplasser pr. år. Det er dog verdt dog merke seg at selv om institusjonene totalt sett får flere studenter, vil de enkelte studieprogrammene og studiestedene isolert sett ikke få større antall studenter.

Avsluttende kommentarer

Formålet med denne delen av organisasjonsstudien som omfatter alle norske bachelorutdanninger, har vært å beskrive sentrale sider ved organisering av studieprogrammene, herunder størrelse, ansvars- og kontrollspenn. Datagrunnlag har i første rekke vært informasjon om organisering fra nettsider og annen skriftlig dokumentasjon og rapporter. Mens slike datakilder gir oss et pålitelig oversiktsbilde på noen områder (som antall studenter, beskrivelser i studieprogrammer), krever en komparativ analyse av sentrale forskjeller i utdanningsledelse og –organisasjon (som den reelle arbeidsdelingen og samspillet mellom fag og administrasjon, uformell delegering og samhandling og utdanningsledelse knyttet til praksis), et design som dels krever sterk involvering og informasjonsoverlevering fra utdanningsorganisasjonene, samt kombinasjon av flere metoder.

Vedlegg 2. Metodologi litteraturstudie

Litteraturstudien har vært gjennomført som en konfigurativ «review» (Gough, 2012). Slike gjennomganger har som formål å beskrive et forskningsfelt og utvikle ny forståelse om et gitt tema. Konfigurative «review» blir sett på som hensiktsmessige når et komplekst felt studeres og når det teoretiske og metodiske utgangspunktet har særlig betydning for bidragene. Innenfor denne logikken er det summen av de ulike måtene et fenomen har blitt studert på som kan gi nye forståelser av fenomenet (Gough, 2012).

Litteraturstudien ble gjennomført av et tverrfaglig forskerteam. I denne delen beskriver vi søkestrategi, valg, kritisk vurdering og analytisk tilnærming som ble benyttet.

Søkeprosess

Systematiske søk ble gjennomført fra Desember 2015 gjennom Februar 2016. For å få dekket så mye av den relevante litteraturen som mulig, ble søkene gjennomført i flere databaser og relevante tidsskrifter, inkludert forskjellige disipliner: sykepleie, medisin, andre helseprofesjoner, helseledelse, psykologi, sosiologi og pedagogikk ble gjennomført for å ha et stort antall fag og bred informasjon. Vi utførte også manuelle søk for å minimere de begrensninger som kan oppstå ved å bruke forhåndsbestemte søkeord (Brunton, Stansfield, & Thomas, 2012).

Vi valgte i utgangspunktet å bruke følgende søkeord: akademisk ledelse (pedagogisk ledelse), kompetanse (funksjoner, rolle) og evner, effektivitet, profesjonell utdanning (høyere utdanning, etter videregående opplæring, universiteter) og sykepleierutdanning. I tillegg, i kombinasjonsett 2, kombinerte vi disse søkeordene med sykepleierutdanning. For å identifisere de nøkkelord som kunne brukes for litteratursøket, ble synonymer av disse ordene deretter bestemt og videre arrangert basert på forslag fra Medical Subject Headings (MeSH) vokabular- Et omfattende søk ved hjelp av disse nøkkelord i ulike kombinasjoner ble gjennomført. Søkene ga et relativt stort antall studier, slik beskrevet i neste avsnitt.

Studieutvalg

I den første fasen, leste vi titlene på artiklene og søkeord, skannet abstrakts og valgt de artiklene som passet de definerte problemstillingene. I den andre fasen, leste vi abstrakt, skannet fulltekst dokumenter og sjekket dem basert på inklusjonskriteriene (tabell 1).

Tabell 1 Kriterier for å bli inkludert /ekskludert i litteraturstudien

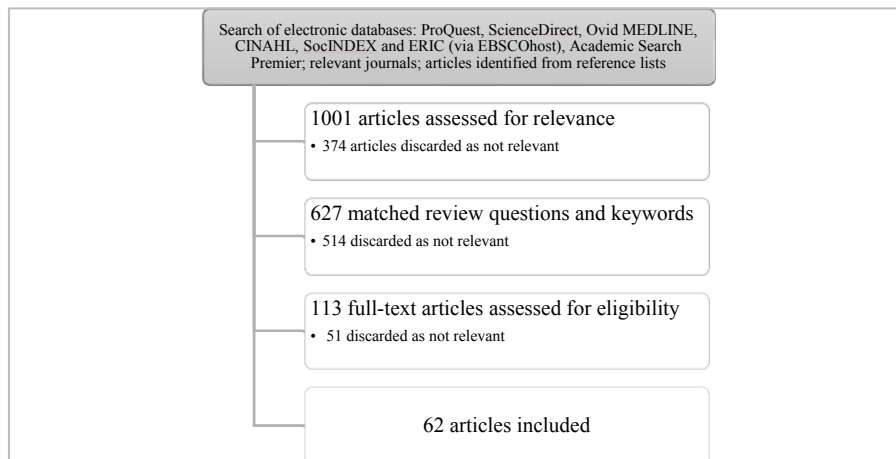
Inclusion criteria	Exclusion criteria	Rationale
Peer-reviewed articles	Other articles	To ensure scientific quality by decreasing risk for inappropriate conclusions
Empirical studies	Editorials, letters, conceptual papers and duplicate texts	To accumulate research-based knowledge on phenomena, highlighting important issues and trends in existing body of literature
English and Scandinavian languages	Other languages	English- and Scandinavian-speaking researchers
Developed countries	Studies undertaken in undeveloped or countries in transition	Lack of congruence with contemporary experiences in developed countries
Academic leadership in professional education	Focussing on leadership in non-educational contexts	To identify the fundamental characteristics for effectiveness of academic leadership in higher professional education
Publishing period: 2006–current	Studies published before 2006	Contemporary studies during period affected by accreditation policies and changes in higher education sector

Da søket ble begrenset til definerte kriterier, ble antall av studiene betydelig redusert. For eksempel, de fleste artikler beskrev situasjoner i land i transisjon eller underutviklede land med ulike sosialpolitiske kontekster (f.eks. Slovakia, Serbia, Kroatia, Pakistan, Zimbabwe, Vietnam, Saudi-Arabia, Sør-Afrika); de ble ekskludert.

Elektroniske søk viste at mange studier benytter samme nøkkelord, men deler ikke samme fokus (Gough et al., 2012). For de artiklene som ble vurdert relevant for problemstillingene, hentet vi fulltekst for videre lesing. Etter eksklusjon av dupliserte artikler og evaluering av artikler, satt vi igjen med 113 fulltekstartikler.

Etter en videre undersøkelse av fulltekstartiklene var det 62 studier som oppfylte inklusjonskriteriene i reviewen (se figur 1).

Figur 1 Litteratursøkets ulike faser



Kritisk vurdering

Videre oppsummerte vi prosessen ved å bedømme rigor basert på epistemisk kvalitet og relevansen av studiene i samsvar med TAPUPAS rammeverk (Pawson, Boaz, Grayson, Long, og Barnes, 2003). De inkluderte studiene ble oppsummert for å gi detaljert informasjon om målet, teoretiske / konseptuelt rammeverk, metoder, funn og konklusjoner, og for å avsløre deres spesifikke styrker og begrensninger (tabell 2).

Oppsummering av de gjennomgåtte studiene

I den relativt stor mengde litteratur som vi søkte, ble karakteristikken av forholdene med hensyn til effektiviteten av den akademiske ledelsen i profesjonell utdanning sjelden adressert eksplisitt.

Undersøkelsene ble utført på følgende utviklede landene: Norge (en), Sverige (en), Spania (en), Canada (ene), i New Zealand (en), Tyrkia (en), Danmark (to), Finland (to), Irland (to), Nederland (fire), Storbritannia (ni), USA (13) og Australia (15). Seks studier brukte en komparativ tilnærming.

De analytiske strategier som ble brukt i de empiriske studiene ble klart definert i 33 artikler: ti case-studier, åtte beskrivende studier, fem review studier, fem eksplorative studier, tre aksjonsforskning, og to anvendt tverrsnittdesignstudier. De øvrige 29 studiene spesifiserte ikke forskningsdesign.

I alt 42 studier har brukt kvalitative metoder, ti studier brukte kvantitative metoder og tre studier var basert på en miksmetode tilnærming. I de andre syv studiene, ble hverken metoden

eller analysen nevnt. De kvalitative studiene har nevnt eller beskrevet (i varierende grad) den induktive, integrerende, innhold eller tematiske tilnærminger til dataanalyse.

Elleve studier fokuserte eksplisitt på faglig ledelse i sykepleierutdanningen. De andre studiene ble utført i andre profesjonelle utdanninger (ingeniør, samfunnsfag og helsefag, teologi, business utdanning, teknologi, osv.).

Av de 62 artiklene som er inkludert i studien, har 31 artikler et definert teoretisk / konseptuelt fundament, mens de andre 31 artikler hadde ingen eksplisitt teoretisk eller begrepsapparat. Det teoretiske / konseptuelle grunnlaget involvert et bredt spekter av tilnærminger, inkludert distribuert lederskap; kvalitetsstyring; kritisk management; sosial prosess perspektiv; action-sentrert ledelse modell; symbolsk interaksjonisme; konsept av coaching; instruksjons lederskap, osv. De andre artiklene har nevnt eller beskrevet litteratur på feltet som bakgrunn for studien.

Etiske hensyn ble sjelden tatt opp i de kvantitative studiene. I et betydelig antall av de kvalitative studiene, var det ingen beskrivelser av hvordan spørsmål om etikk ble adressert i form av etisk godkjenning eller sikring av total taushetsplikt for deltakerne. I tillegg ble forfatternes roller ikke adressert. Ingen interessekonflikter ble erklært.

Selv om et flertall av studiene ble funnet å ha noen metodiske svakheter, var bevisene tilstrekkelig og av riktig kvalitet og relevans for konfigurative formål. Dette betyr at gitt formålene med denne litteraturstudien, har vi ikke ekskludert studier på bakgrunn av forskningsmessig kvalitet.

Analytisk tilnærming

For å bringe sammen funnene fra ulike typer forskning (Thomas, Harden & Newman, 2012), har vi brukt en tematisk syntese i følgende trinn:

1. Vi begynte analysen ved å bli kjent med data: Funnene ble lest gjentatte ganger for å bli kjent med likheter og ulikheter på tvers av studiene.
2. Vi har tatt ut resultatene fra hver studie og deretter brukt MAXQDA11 programvare (2015) for å organisere dataene.
3. Ved å nøye undersøke de enkelte studiene identifiserte vi koder. Disse kodene involverte identifisering av hele setninger som hadde konsistente betydninger (over 2395 enheter).

Deretter ble kodene organisert i underkategorier, og lignende underkategorier ble gruppert sammen.

4. Vi re-undersøkte de identifiserte underkategorier for å finne ut hvordan de ble koblet. De initialt oppduggende underkategorier ble i denne prosess redusert til 12 som et resultat av sammenslåing av noen av de mindre underkategorier. I denne fasen av syntesen, utforsket vi også likheter og forskjeller mellom underkategorier (for eksempel forskning og utviklingskompetanse versus eksisterende kultur i institusjonen, personlige egenskaper kontra prestasjoner). Til slutt ble de 12 underkategoriene organisert i tre hovedtema, slik beskrevet i neste avsnitt.

RESULTATER

Den tematiske syntesen av empiri har resultert i tre store temaer. Den akademiske ledelses grunnleggende egenskaper for effektivitet i høyere profesjonell utdanning er funnet knyttet til lederes personlig og faglig mestring, karakteristikk av institusjonen og resultatoppnåelse. Den numeriske evidensen er oppsummert i tabell 2.

Tabell 2 Temaer og underkategorier i gjennomgåtte studier

Temaer	Underkategori	Antall koder per underkategori	Antall studier per underkategori	Empiriske kilder
Resultatoppnåelse		1005		
	Utvikling og akademiske resultater	392	43	Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i> , 2009; 2014; Bolden & Petrov, 2014; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i> , 2014; Bryman, 2007; Davis, 2014; Day <i>et al.</i> , 2013; Degn, 2014; Drew, 2010; Eddy & VanDerLinden, 2006; Fairman & Mackenzie, 2015; Fierke, 2015; French <i>et al.</i> , 2014; Gallant, 2015; Griffioen & de Jong, 2015; Guley <i>et al.</i> , 2015; Hemsall, 2014; Holt <i>et al.</i> , 2014; Jemeson, 2012; Johnson <i>et al.</i> , 2015; Jones <i>et al.</i> , 2014; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i> , 2011; Lappalainen, 2015; Lipton, 2015; Longman & Anderson, 2016; Milburn,

				<p>2010; Møthe, Ballangrud, & Stensaker, 2015; Pearsall <i>et al.</i>, 2014; Pepper & Giles, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Savage <i>et al.</i>, 2014; Spendlove, 2007; Steinert <i>et al.</i>, 2012; Uusiautti, 2013.</p> <p>(Nursing education: NE) Logan <i>et al.</i>, 2015; McMurray <i>et al.</i>, 2012; McNamara, 2009; Patterson & Krouse, 2015; Ross <i>et al.</i>, 2015; Savage <i>et al.</i>, 2015.</p>
	Ansatte – resultat-oppnåelse og tilfredshet	327	44	<p>Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i>, 2009, 2014; Bolden & Petrov, 2014; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i>, 2014; Bryman, 2007; Day <i>et al.</i>, 2014; Degn, 2014; Drew, 2010; Eddy & VanDerLinden, 2006; Fairman & Mackenzie, 2015; Farr & Brazil, 2009; French <i>et al.</i>, 2014; Gallant, 2015; Guley <i>et al.</i>, 2015; Holt <i>et al.</i>, 2014; Jemeson, 2012; Johnson <i>et al.</i>, 2015; Jones <i>et al.</i>, 2012, 2014; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i>, 2014; Lipton, 2015; Milburn, 2010; Møthe, Ballangrud, & Stensaker, 2015; O'Connor & Carvalho, 2015; O'Mahony & Garavan, 2012; Parrish, 2015; Pepper & Giles, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Ramsden <i>et al.</i>, 2007; Spendlove, 2007; Steinert <i>et al.</i>, 2012; Uusiautti, 2013; Vatanartiran, 2013; Vuori, 2015.</p> <p>(NE) Glasgow <i>et al.</i>, 2009; Hofmeyer <i>et al.</i>, 2015; Horton-Deutsch <i>et al.</i>, 2013; Logan <i>et al.</i>, 2015; McMurray <i>et al.</i>, 2012; Ross <i>et al.</i>, 2015; Savage <i>et al.</i>, 2015.</p>
	Studenter – suksess og tilfredshet	286	40	<p>Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i>, 2014; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i>, 2014; Davis, 2014; Day <i>et al.</i>,</p>

				<p>2013; Drew, 2010; Eddy & VanDerLinden, 2006; Fairman & Mackenzie, 2015; Farr & Brazil, 2009; French <i>et al.</i>, 2014; Gallant, 2015; Griffioen & de Jong, 2015; Guley <i>et al.</i>, 2015; Hemsall, 2014; Jemeson, 2012; Jones <i>et al.</i>, 2014; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i>, 2014; Lipton, 2015; Longman & Anderson, 2016; Milburn, 2010; Møthe <i>et al.</i>, 2015; O'Connor & Carvalho, 2015; O'Mahony & Garavan, 2012; Pepper & Giles, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Ramsden <i>et al.</i>, 2007; Steinert <i>et al.</i>, 2012; Uusiautti, 2013; Vatanartiran, 2013; Vuori, 2015.</p> <p>(NE) Berman, 2015; Glasgow <i>et al.</i>, 2009; Hofmeyer <i>et al.</i>, 2015; Horton-Deutsch <i>et al.</i>, 2013; McNamara, 2009; Patterson & Krouse, 2015; Pearsall <i>et al.</i>, 2014; Ross <i>et al.</i>, 2015.</p>
Kjennetegn ved utdanningsinstitusjonen		387		
	Kjønns- perspektiv	91	14	<p>Davis, 2014; Day <i>et al.</i>, 2013; Eddy & VanDerLinden, 2006; Farr & Brazil, 2009; Gallant, 2015; Guley <i>et al.</i>, 2015; Johnson <i>et al.</i>, 2015; Lappalainen, 2015; Lipton, 2015; Longman & Anderson, 2016; O'Connor & Carvalho, 2015; Steinert <i>et al.</i>, 2012; Stone & Major, 2014.</p> <p>(NE) Ross <i>et al.</i>, 2015.</p>
	Organisering	138	28	<p>Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i>, 2009, 2014; Bolden & Petrov, 2014; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i>, 2014; Davis, 2014; Drew, 2010; Flumerfelt & Banachowski, 2011; Gallant, 2015; Griffioen & de Jong, 2015; Hemsall, 2014; Holt <i>et al.</i>, 2014; Jemeson, 2012; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i>, 2011, 2014; Lappalainen, 2015; Lipton, 2015; O'Connor</p>

				<p>& Carvalho, 2015; Parrish, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Sánchez-Moreno, López-Yáñez, & Altopiedi, 2015; van Ameijde <i>et al.</i>, 2009.</p> <p>(NE) Hofmeyer <i>et al.</i>, 2015; Logan <i>et al.</i>, 2015; McMurray <i>et al.</i>, 2012; Ross <i>et al.</i>, 2015.</p>
	Struktur	47	24	<p>Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i>, 2009; Boud <i>et al.</i>, 2014; Bryman, 2007; Day <i>et al.</i>, 2013; Drew, 2010; Fairman & Mackenzie, 2015; French <i>et al.</i>, 2014; Hemsall, 2014; Inman, 2009; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i>, 2014; Lipton, 2015; O'Connor & Carvalho, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Ramsden <i>et al.</i>, 2007; Sánchez-Moreno <i>et al.</i>, 2015; Steinert <i>et al.</i>, 2012; Vatanartiran, 2013; Vuori, 2015.</p> <p>(NE) Berman, 2015; Glasgow <i>et al.</i>, 2009; Ross <i>et al.</i>, 2015; Savage <i>et al.</i>, 2015.</p>
	Kultur	111	36	<p>Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i>, 2009, 2014; Bolden & Petrov, 2014; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i>, 2014; Day <i>et al.</i>, 2013; Degn, 2014; Drew, 2010; Fairman & Mackenzie, 2015; Fierke, 2015; French <i>et al.</i>, 2014; Gallant, 2015; Griffioen & de Jong, 2015; Hemsall, 2014; Holt <i>et al.</i>, 2014; Jemeson, 2012; Jones <i>et al.</i>, 2012, 2014; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i>, 2014; Lipton, 2015; Møthe <i>et al.</i>, 2015; O'Connor & Carvalho, 2015; O'Mahony & Garavan, 2012; Pepper & Giles, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Spendlove, 2007; Steinert <i>et al.</i>, 2012; Uusiautti, 2013; Vatanartiran, 2013.</p>

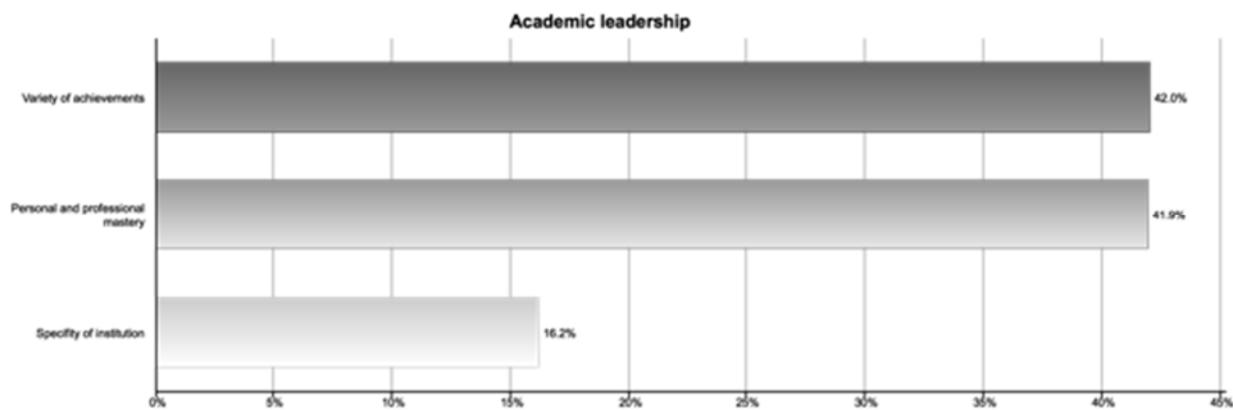
				(NE) Hofmeyer <i>et al.</i> , 2015; Logan <i>et al.</i> , 2015; McNamara, 2009; Patterson & Krouse, 2015; Ross <i>et al.</i> , 2015.
Ledernes profesjonell og personell mestring		1003		
	Pedagogisk kompetanse	85	18	Bathursta & van Gelderen, 2014; Day <i>et al.</i> , 2013; Fairman & Mackenzie, 2015; French <i>et al.</i> , 2014; Griffioen & de Jong, 2015; Holt <i>et al.</i> , 2014; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i> , 2014; Lappalainen, 2015; Lipton, 2015; Milburn, 2010; O'Connor & Carvalho, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010, 5; Ramsden <i>et al.</i> , 2007. (NE) Logan <i>et al.</i> , 2015; McNamara, 2009; Patterson & Krouse, 2015; Ross <i>et al.</i> , 2015.
	Management samhandling og samarbeid	304	46	Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i> , 2009, 2014; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i> , 2014; Bryman, 2007; Davis, 2014; Day <i>et al.</i> , 2013; Degn, 2014, 2015; Drew, 2010; Fairman & Mackenzie, 2015; Farr & Brazil, 2009; French <i>et al.</i> , 2014; Gallant, 2015; Griffioen & de Jong, 2015; Guley <i>et al.</i> , 2015; Hemsall, 2014; Holt <i>et al.</i> , 2014; Inman, 2009; Jemeson, 2012; Jones <i>et al.</i> , 2012; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i> , 2011, 2014; Lipton, 2015; Milburn, 2010; Møthe <i>et al.</i> , 2015; O'Connor & Carvalho, 2015; O'Mahony & Garavan, 2012; Pepper & Giles, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Ramsden <i>et al.</i> , 2007; Sánchez-Moreno <i>et al.</i> , 2015; Spendlove, 2007; Steinert <i>et al.</i> , 2012; Stone & Major, 2014; van Ameijde <i>et al.</i> , 2009; Vatanartiran, 2013; Vuori, 2015.

				(NE) Berman, 2015; Hofmeyer <i>et al.</i> , 2015; Logan <i>et al.</i> , 2015; McMurray <i>et al.</i> , 2012; Ross <i>et al.</i> , 2015; Savage <i>et al.</i> , 2015.
Admi- nistrasjon / økonomi - kompetanser (loven, forskrifter, prosedyrer og prosesser, politikk, økonomiske utfordringene, osv.)	85	33	Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i> , 2009, 2014; Bolden & Petrov, 2014; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i> , 2014; Day <i>et al.</i> , 2013; Degn, 2014; Drew, 2010; Eddy & VanDerLinden, 2006; Fairman & Mackenzie, 2015; French <i>et al.</i> , 2014; Guley <i>et al.</i> , 2015; Hemsall, 2014; Inman, 2009; Jones <i>et al.</i> , 2014; Kandiko, 2012; Lipton, 2015; Milburn, 2010; Møthe <i>et al.</i> , 2015; O'Connor & Carvalho, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Steinert <i>et al.</i> , 2012; Stone & Major, 2014; Vatanartiran, 2013. (NE) Berman, 2015; Glasgow <i>et al.</i> , 2009; Hofmeyer <i>et al.</i> , 2015; Horton-Deutsch <i>et al.</i> , 2013; Logan <i>et al.</i> , 2015; Patterson & Krouse, 2015; Ross <i>et al.</i> , 2015; Savage <i>et al.</i> , 2015.	
Forskings og utviklings- aktiviteter	33	13	Gallant, 2015; Guley <i>et al.</i> , 2015; Inman, 2009; Møthe <i>et al.</i> , 2015; Pepper & Giles, 2015; Savage <i>et al.</i> , 2014; Spendlove, 2007; Vatanartiran, 2013. (NE) Hofmeyer <i>et al.</i> , 2015; Logan, Gallimore, & Jordan, 2015; Patterson & Krouse, 2015; Ross <i>et al.</i> , 2015; Savage <i>et al.</i> , 2015.	
Trans- formative kapasiteter	195	40	Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i> , 2009; Boswell, 2015; Boud <i>et al.</i> , 2014; Bryman, 2007; Day <i>et al.</i> , 2013; Degn, 2014; Drew, 2010; Eddy & VanDerLinden, 2006; Fairman & Mackenzie, 2015; Farr & Brazil, 2009; Fierke, 2015; Guley <i>et al.</i> ,	

				<p>2015; Hemsall, 2014; Holt <i>et al.</i>, 2014; Jemeson, 2012; Kandiko, 2012; Kleijnen <i>et al.</i>, 2014; Lappalainen, 2015; Lipton, 2015; Milburn, 2010; O'Connor & Carvalho, 2015; O'Mahony & Garavan, 2012; Parrish, 2015; Pepper & Giles, 2015; Pratasavitskaya & Stensaker, 2010; Ramsden <i>et al.</i>, 2007; Sánchez-Moreno <i>et al.</i>, 2015; Spendlove, 2007; Steinert <i>et al.</i>, 2012; Uusiautti, 2013; van Ameijde <i>et al.</i>, 2009; Vatanartiran, 2013.</p> <p>(NE) Berman, 2015; Hofmeyer <i>et al.</i>, 2015; Horton-Deutsch <i>et al.</i>, 2013; Logan <i>et al.</i>, 2015; McMurray <i>et al.</i>, 2012; Patterson & Krouse, 2015; Savage <i>et al.</i>, 2015.</p>
	Personlig karakteristikk	92	20	<p>Bathursta & van Gelderen, 2014; Bolden <i>et al.</i>, 2009; Bryman, 2007; Day <i>et al.</i>, 2013; Degn, 2014; Eddy & VanDerLinden, 2006; Fairman & Mackenzie, 2015; Farr & Brazil, 2009; Gallant, 2015; Hemsall, 2014; Jemeson, 2012; Kandiko, 2012; Lappalainen, 2015; Milburn, 2010; O'Connor & Carvalho, 2015; Sánchez-Moreno <i>et al.</i>, 2015; van Ameijde <i>et al.</i>, 2009; Vuori, 2015.</p> <p>(NE) Hofmeyer <i>et al.</i>, 2015; McMurray <i>et al.</i>, 2012.</p>
Akademisk ledelse		2395	62	

Den kvantitative fordeling av temaene og underkategorier tillater oss å visualisere dataene, herunder forholdet mellom temaer basert på frekvensen av identifiserte koder. Software viser prosentandelen av koder knyttet til hvert tema; resultatene er presentert i figur 2.

Figur 2 Kvantitativ fordeling av temaer (prosent)



Tabell 3 Studier inkludert i litteraturgjennomgangen

Author/ year/ title/ location of the study	Aim/research question	Theoretical or conceptual approach	Study design/ methods/ population/ instruments	Main findings	Conclusion	(Rigor)
1. Bathursta and van Gelderen, 2014. Leading higher education professionals: local, connected, and artful. <i>Journal of Higher Education Policy and Management</i> Authors are from New Zealand, Netherlands, where the study is conducted not stated.	To explore the effectiveness of informal leadership in a tertiary education setting, by tracking the behaviours of a junior lecturer as she seeks to exercise legitimate power within her institution. Research question not specified.	None.	Not defined- case study. Qualitative. Methods not described. The paper is structured by narrating five events. Analysis mentioned. Legal and ethical issues not stated (by reading hole article possible to understand that authors were mentors for person they are following up in the study)	Not clearly defined. Pointing moments of learning and reflection, including reducing performance anxiety, privileging financial accountability, the rise of the virtual world, the impact of silence, and the potential for confrontation to strengthen working relationships.	Diffuse, offering “suggestions as to how contemporary leaders may adapt to the freedom that artful action offers”,	The researcher’ role not stated. Theoretical framework, full methods and the process of analysis not provided; to met utility standard, provided knowledge should provide answers that are as closely as possible matched to the research question. TAPUPA ⁴ :

⁴ Pawson, R., Boaz, A., Grayson, L., Long, A., & Barnes, C. (2003). Types and quality of knowledge in social care. London: Social Care Institute for Excellence.

T (-)
P (-)
U (-)
P (-)
A (?)

2. Berman, 2015. Academic leadership development: a case study. <i>Journal of Professional Nursing.</i> USA	To describe an easily replicable leadership development program offered by the dean at a single school of nursing and to explore the experience of program participants.	None, describing literature in field of nursing and leadership; describing program in focus.	Design not specified-descriptive. Qualitative study; semi structured interviews with seven participants; setting and selection described, analysis mentioned (grounded theory). The role of the researcher stated, not legal and ethical issues.	Systematized in 6 themes: the support a peer cohort provided, a desire for real-life application, a lack of previous exposure to related content or experiences, new perceptions of themselves as academic nurse leaders, the value of the program as preparation for academic nursing leadership roles, and broad program applicability.	Diffuse. Describing benefits of the described program, discussing finding.	Ethical approval and informed consent not stated; Property (-)
3. Bolden and Petrov, 2014. Hybrid configurations of leadership in higher education employer engagement. <i>Journal of Higher Education Policy and Management.</i>	To consider the ways in which authority, influence and power are actually 'distributed' between individuals, groups and organisations.	Notion of "hybrid configurations" (a pattern or an arrangement of practice) of leadership.	Design not specified. Case study. Qualitative. Presenting to examples in order to "illustrate the contribution of people in different roles and the manner in which leadership practice is distributed within and across organisational boundaries".	Indicates a variety of leadership roles, functions and processes that shift and evolve over time. A holistic view is required to recognise what facilitates and inhibits the achievement of leadership outcomes.	Suggesting how a hybrid perspective may enhance leadership theory and practice in tertiary education.	Ethical approval and informed consent not stated; Property (-) The study explains its aims, setting, but needs to

(Transparency: clear purpose. Accuracy: Participants' voices clearly stated. Purposivity: methods fits purpose. Utility: provides relevant answers. Property: legal and ethical aspects stated. Accessibility: understandable.)

	UK			Methods and analysis mentioned. Legal and ethical aspects not stated.			provide greater clarity and full methods and the process of analysis.
4.	Bolden, Gosling and O'Brien, 2014. Citizens of the academic community? A societal perspective on leadership in UK higher education. <i>Studies in Higher Education</i> . UK	Presents a societal perspective on academic leadership by exploring the preoccupations of academics as citizens rather than as employees, managers or individuals. It explores a subset of findings from a larger project, which investigated how UK-based academics conceive of 'academic leadership' and the impact of these conceptions on leadership-related attitudes and behaviours.	A social process perspective on leadership, in which it is considered to be relationally constructed and embedded within communities.	Explorative design. Qualitative. Methods- listening post in a listening post only minimal introduction and framing is given to the conversation; once discussion begins, the facilitator becomes an active member of the group, reflecting on their own relatedness to society in the same way as other participants). 26 people from 15 different institutions participated in 3 LP hold over 6 months. Setting described in dilates. The role of the researcher described.	Participants described a sense of ambiguity and ambivalence about their relationship with their employing institutions, while the fragmentation of academic identities have implications for how the leadership and management of academic work is conceived, accomplished and sustained. A number of common themes were identified, including: a sense of ambiguity and ambivalence and distance about one's relationship with the employing institution; vulnerability and exclusion; opacity, inconsistency and critique; managerialism and autonomy; citizenship and community; and a concern about the fragmentation of academic identities.	The paper suggested that (re)focussing attention on the role of citizenship within HE may help respond to some of the perceived tensions that a managerial approach to leadership in universities has produced. Engaging from a position as 'citizens', rather than as 'leaders', 'managers' or 'employees' may foster a greater appreciation of the commonalities of academic experiences and give rise to a more collective and community-based response.	TAPUPA√
5.	Bolden, Petrov and Gosling, 2009.	To capture a range of perspectives on 'distributed	Concept of distributed leadership.	Design not specified. Qualitative study.	The findings identified two principle approaches to the distribution of leadership:	As a description of leadership practice, the concept of	Property (-)

<p>Distributed Leadership in Higher Education Rhetoric and Reality. <i>Educational Management Administration & Leadership.</i></p>	<p>leadership’ and reveal common and competing experiences within and between institutions; to examine how leadership is perceived to be distributed throughout the organization, how it is sustained over time, and how it is linked to organizational systems and procedures (finance, personnel, etc.).</p>	<p>(leadership is a property of the collective rather than the individual)</p>	<p>12 universities, within each university 10 to 17 people at different levels were interviewed (vice-chancellors’ principals, pro and deputy vice-chancellors/principals, registrars, human resource directors, deans of faculty, heads of schools and heads of department. 152 interview conducted. Setting and selection described. Analysis not mentioned. Legal and ethical aspects not stated.</p>	<p>‘devolved’, associated with top-down influence, and ‘emergent’, associated with bottom-up and horizontal influence.</p>	<p>‘distributed leadership’ offers more clarity than ‘leadership’ alone. As an analytic framework it is a more promising concept drawing attention to the broader contextual, temporal and social dimensions of leadership. The authors argue that distributed leadership is most influential through its rhetorical value whereby it can be used to shape perceptions of identity, participation and influence but can equally shroud the underlying dynamics of power within universities.</p>	<p>UK</p>
<p>6. Boswell, 2015. Giving effect to quality audit recommendations: a case study from an organisational culture perspective. <i>Journal of Higher Education Policy</i></p>	<p>To explore an institutional or middle perspective and to review institutional progress over multiple quality audit cycles.</p>	<p>Concept of dominant, emergent and residual cultures.</p>	<p>Case study. Qualitative- thematic analysis. Data set - four academic audit reports (systematized in three categories: ‘recommendations’, ‘commendations’ and ‘affirmations’) prepared for one New Zealand university</p>	<p>Long list of findings, systematized as adopted and emerged.... Academic governance for quality assurance appears still to be functioning reasonably successfully Further, the university has taken many actions to support teaching quality but has never taken the definitive step of requiring comprehensive teaching</p>	<p>Progress towards implementation and adoption has been slow; there has been at least some progress in most areas. This suggests that it takes a considerable amount of time to install, implement and adopt auditors’ recommendations.</p>	<p>TAPUPA√</p>

	<i>and Management.</i>			between 1996 and 2009. Setting/ selection/ methods/ analysis described.	assessment for promotion. The related task of consistently engaging students in feedback processes has taken a long time to gain traction. The use of evidence-based decision-making is relatively little in evidence...	“Leadership, backed up by resources, seems to be important.”	
	New Zealand						
7.	Boud et al., 2014. The coordination role in research education: emerging understandings and dilemmas for leadership. <i>Journal of Higher Education Policy and Management.</i> AU	To examine this hitherto undocumented, unresearched and emergent leadership role in research education coordination. What do those who under- take such roles do? How do they characterise their work? What expectations are placed on them?	Integrated Competing Values Framework	Design not specified. Qualitative-interpretative analysis mentioned. Interviews (not mentioned how many neither number of participants, but setting and selection described). The role of the researcher mentioned, while legal and ethical aspects are not stated.	The authors mapped the scope of activities and functions that coordinators said that they were engaged in, and “then look at how these are organisationally focused”. There is increasing clarity of what is required, while there are considerable tensions in the nature of the coordination role and how coordination is to be executed. In particular, what leadership roles are appropriate and how can they be positioned effectively within universities	Changes in the landscape of research higher degrees suggest that strengthening coordination of research education is important.	Ethical approval and informed consent not stated; Property (-) The study explains its aims, setting, but needs to provide greater clarity and full methods and the process of analysis.
8.	Bryman, 2007. Effective leadership in higher education: a literature review. <i>Studies in Higher Education.</i>	A review of the literature concerned with leadership effectiveness in higher education at departmental level.	None.	Review. Derives from publications from three countries: the UK, the USA and Australia, in refereed journals for the period 1985–2005.	13 forms of leader behaviour were identified, that are associated with departmental effectiveness, considered in relation to the notion of competency frameworks: Clear sense of direction/strategic vision	Leadership that undermines collegiality, autonomy and the opportunity to participate in decisions, that creates a sense of unfairness, that is not proactive on	TAPUPA✓

Review question:
 What styles of or
 approaches to
 leadership are
 associated with
 effective
 leadership in
 higher education?

Methodology and
 analysis described.

Preparing department
 arrangements to facilitate the
 direction set
 Being considerate
 Treating academic staff fairly
 and with integrity
 Being trustworthy and having
 personal integrity
 Allowing the opportunity to
 participate in key decisions/
 encouraging open
 communication
 Communicating well about the
 direction the department is
 going
 Acting as a role model/having
 credibility
 Creating a positive/collegial
 work atmosphere in the
 department
 Advancing the department's
 cause with respect to
 constituencies internal and
 external to the university and
 being proactive in doing so
 Providing feedback on
 performance
 Providing resources for and
 adjusting workloads to
 stimulate scholarship and
 research
 Making academic
 appointments that enhance
 department's reputation

the department's
 behalf, and so on, is
 likely to be ineffective
 because it damages the
 commitment of
 academics.

9.	Davis, 2014. Towards leadingful	To locate 'leadingful leadership	Critical Management	Explorative design. Multi methods frame.	Five leadership literacies were constructed: worldly, sustaining, leadingful,	Diffuse. Rationalist practices per se are of concern due to	Legal and ethical aspects not
----	---------------------------------------	--	------------------------	---	---	---	-------------------------------------

<p>leadership literacies for higher education management. <i>Journal of Higher Education Policy and Management.</i></p> <p>AU</p>	<p>literacies' as a lens for considering changing contexts for leadership and work in higher education management. Research question not specified.</p>	<p>Studies theoretical framework</p>	<p>226 participants of the 800 members of the Association for Tertiary Education Management. Qualitative (interpretative.) analysis of documents, The Servant Leadership Behavioural Scale analysed quantitatively. Analysis described. Legal and ethical aspects not stated.</p>	<p>relational and learningful leadership literacies. 64 per cent of respondents identified that leadership processes were widely dispersed and exercised by people with a contribution to make whether or not they held formal levels of authority. 80 % of respondents indicated that they had observed leadership in practice as highly centralised and exercised primarily by one individual or a small executive group, yet only 56 % observed this outcome being espoused by their institution. There was an 86 % rate of observation of espousal that leadership in their organisation involved people thinking together about preferred futures, current realities and the challenge of achieving change, yet only 53 % of respondents observed this happening in practice,</p>	<p>discontinuous change in the sector; these remain largely unchallenged and have moved into spaces that should be (re)claimed by leadership.</p>	<p>stated; P (-).</p>
<p>10. Day et al., 2013. <i>Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory.</i></p>	<p>To review the theoretical and empirical literature on leader and leadership development published over the past 25 years,</p>	<p>None.</p>	<p>Review. Search, selection, analysis process not mentioned.</p>	<p>Results systematized in: Intrapersonal (experience and leaning, skills, personality, self-development) and interpersonal (social mechanisms, authentic leadership). Process issues are found connected to feedback, self-</p>	<p>A dynamic process involving multiple interactions persist over time: tends to start at a young age and is partly influenced by parental modeling. It involves the development and</p>	<p>Theoretical framework, full methods and the process of analysis not provided</p>

<i>The Leadership Quarterly.</i>	<p>primarily focusing on research published in <i>The Leadership Quarterly</i>; to examine intrapersonal and interpersonal issues related to the phenomena that develop during the pursuit of effective leadership.</p> <p>Review question: what develops as a function of leader development? Are there individual differences that affect <u>these interventions</u>? (?)</p>			<p>other agreement, and self-narrative.</p> <p>The nature of leadership development is found inherently multilevel and longitudinal.</p> <p>As evaluation methods in leadership development, social network analysis/ qualitative methodology, normative and summative evaluation/ mix methods, hierarchical linear modelling, and return on leadership development investment are listed.</p>	<p>application of a variety of skills (e.g., wisdom, intelligence, and creativity) and is shaped by factors such as personality and relationships with others. The overall developmental process can be measured in a variety of ways including multisource ratings. Wherever possible, developmental practices should be carefully tailored to current developmental needs of the leader.</p>	<p>The approaches and methods used to gain knowledge should be appropriate to the defined task.; TAPUPA: T (-) U (-) A (?)</p>
<p>11. Degn, 2014. Sensemaking, sensegiving and strategic management in Danish higher education. <i>High Educ.</i></p> <p>Denmark</p>	<p>To examine how strategic managers simultaneously attempt to make sense of changing circumstances, and how new and old ideas, values and norms play into these sensemaking processes.</p>	<p>Sensemaking and sensegiving as theoretical concepts.</p>	<p>Descriptive. Qualitative. Interview with Rectors and Deans at two Danish universities. Selection, setting, analysis described. Legal and ethical aspects not stated.</p>	<p>The findings suggest that while traditional academic norms may still be very influential, new ideas about HEIs have found their way into both sensemaking and sensegiving efforts; both old and new ideas significantly affect the goal construction and strategic practice. The academic background is consistently used as a frame in the sensemaking processes. The externalized and personalized goals are</p>	<p>Traditional norms and values are still very influential; ideas about accountability, strategy and transparency have certainly found their way into the goal-setting and identity constructions of higher education managers in Denmark.</p>	<p>P (-)</p>

				accompanied by more concrete goals like “sorting out the economy”, “making the organization run smooth” etc.			
12.	Degn, 2015. Identity constructions and sensemaking in higher education – a case study of Danish higher education department heads. <i>Studies in Higher Education</i> Denmark	To examines how changes affect identity construction processes at department head level in the case of Danish universities, and how these processes influence management practice.	None. Referring to literature in the field.	Descriptive. Qualitative. Interview with 16 departments head in 2 universities. Methodology described, analysis not. Legal and ethical aspects not stated.	The structural demands, institutional scripts and values, as well as personal cognitive frames result in very different identity dilemmas for department heads. Three department head types, termed shields, coordinators and agenda-setters, are described.	There are different ways of balancing the role as academic and the role as manager in the identity construction process, there are different ways of using the organization in this process; these differences also influence management practice. Repeating findings.	P (-)
13.	Drew, 2010. Issues and Challenges in Higher Education Leadership: Engaging for Change. <i>The Australian Educational Researcher</i> AU	To explores senior leaders perceptions of the key issues and challenges facing them in their work.	Action-Centred Leadership Model	Descriptive. Qualitative. 18 semi-structured interviews with a cohort of senior leaders from one Australian university, Analysis mentioned-thematic. Legal and ethical aspects not stated.	The most significant challenges centred around the need for strategic leadership, flexibility, creativity and change-capability; responding to competing tensions and remaining relevant; maintaining academic quality; and managing fiscal and people resources. Sound interpersonal engagement, particularly in terms of change leadership capability, was found to be critical to meet the key challenges identified by most participants.	Referring to participants’ statements. Concluding that the three foci of the model–task achievement (building and maintaining the team, developing the individual) and recognition of the human element in each of these foci, are necessary in meeting the identified challenges.	P (-).

<p>14. Eddy and VanDerLinden, 2006. Emerging Definitions of Leadership in Higher Education. <i>Community College Review</i>. (never heard about journal...Impact factor 0,7) USA</p>	<p>“To see if community college administrators use the alternative language or emerging definitions of leadership to self-describe their own leadership or if their self-descriptions fit the more traditional hierarchical ideal of the positional or “hero” leader”.</p>	<p>None</p>	<p>Design not specified. Qualitative. Open question from a national survey of 682 community college administrators. Content analysis mentioned. Gender and position differences in primary themes presented quantitatively.</p>	<p>Finding presented as: 1 Positional, responsibilities, committees, decision making, related to job function, experience, leader within area 2 Change agent, initiate change, create environment for change 3 Provide vision, shape direction 4 Knowledge, personal mastery, expertise, frequently asked or consulted because of expertise, other personal traits 5 Others see me as a leader, people trust me and/or respect me 6 Fulfilling mission of the college, working for the good of the organization 7 Empower others, advocate for others, provide support, mentor, motivate others, role model, set example 8 Me-centered, I am successful, I have the ability to make things happen 9 Teamwork, inclusiveness, collaboration, building consensus 10 Influence, power, authority, control financial resources 11 Not a leader, experiencing barriers to being a leader, or too new in the position to be a leader.</p>	<p>Despite calls for new forms of leadership, the survey respondents still largely viewed them- selves as leaders primarily due to their position.</p>	<p>P (-)</p>
--	--	-------------	---	--	--	--------------

15.	Fairman and Nackenzie, 2015. How teacher leaders influence others and understand their leadership. <i>International Journal of Leadership in Education</i> . USA	To elaborate the many ways that teachers lead work with colleagues to improve teaching and learning, and their understanding of their work as leadership. Research questions: How do teachers influence their colleagues to improve teaching and student learning? How do teachers understand the concept of teacher leadership, their work and their development as leaders?	Framework that describe the 'Means of Leadership Influence' (teaching and learning, trusting and constructive relationships, and formal and informal interactions) and the 'Targets of Leadership Influence' (individuals, groups and organizational capacity).	Case study. Qualitative. Interview with 24 teachers from two elementary, three high schools. Methodology described. Coding process mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	The authors developed a conceptual model, Spheres of Teacher Leadership Action for Learning. They discuss the importance of relationships, informal collaboration, trust and collegiality in supporting teachers' leadership development and school improvement. The teachers viewed their informal and collaborative work as having greater impact on school improvement than formal efforts directed by school administrators.	In advancing the focus on school improvement and a shared accountability for the learning, the term 'teacher leader' may be counterproductive.	P (-)
16.	Farr and Brazil, 2009. Leadership Skills Development for Engineers. <i>Engineering Management Journal</i> . (impact factor 0,319) USA	To explore the changing nature of engineering in a globally competitive environment and address why leadership must become a key issue in the career progression of engineers.	Discussing leadership development in light of global economy.	Designed as literature review. No methodology, nor analysis found.	Pointing Nine Leadership Attributes and model of Development of Key Skills Over a Career in Engineering Formal Education.	As part of the leadership development process, an important element in the transition from project engineer to management is to honestly and objectively identify those qualities in which they are deficient. No engineer has ever made the	Methods and the process of analysis not provided; TAPUPA : T (-) P (-) U (-) A (?)

					transition from a technical staff engineer to executive without polishing many of the listed skills.	
17. Fierke, 2015. Designing a Leadership Legacy (L2) framework. <i>Research in Higher Education Journal. (...no impact factor info, published at AABRI)</i>	To explore the stories of successful individuals who have left a leadership legacy. Research question: What does it mean to leave a "leadership legacy" in the organizations and communities in which we are involved?	A leadership legacy (L2) framework. (vision, foundation, intentional focus, meaningful relationships, resiliency, and sustainability)	Explorative design. Mix-methods. interviews with with four people from the United States, and one person from: Australia, Canada, Finland, India, the Netherlands, Portugal and Switzerland national and international leaders holding prominent position in national and/or international professional organizations (no info which organisations). No analysis. One extract from one interview used as conclusion.	The authors stated that the consistency of responses among the interviewees indicates that the framework and L2 practice has merit and the possibility of replication. All findings presented as: 1. Vision - the direction you are striving for, unwavering. 2. Foundation - keeps you grounded and anchored. 3. Intentional Focus - selecting purposeful energy and activities. 4. Meaningful Relationships - people in our lives as a catalyst or part of the legacy 5. Resiliency - overcome obstacles; change and adapt to continue on the pathway 6. Sustainability - having a long lasting outcome and communicated epilogue.	"Creating an L2 provides the opportunity for individuals and organizations to leave a meaningful impression in the world."	Methods and the process of analysis not provided; legal and ethical aspects not stated; TAPUPA : T (-) A (-) P (-) U (-) P (-) A (?)

18.	Flumerfelt and Banachowski, 2011. Understanding leadership paradigms for improvement in higher education. <i>Quality Assurance in Education.</i>	The study focuses on a specific input of total quality management work in higher education, an examination of various leadership paradigms of concern.	Total quality management	Design not specified. Quantitative. Online survey. 125 higher education leaders. Analysis not mentioned.	Identifies six highly ranked, and seven highly associated leadership paradigms of concern. The one paradigm that was most highly ranked and most highly associated is confronting ambiguity. The findings highlight that improving leadership paradigms is important.	Understanding which leadership paradigms of concern are most highly ranked and whether they associate with each other is of particular interest in understanding dysfunction and promoting improvement.	TAPUPA√
USA							
19.	French et al, 2014. The practice of quality in assuring learning in higher education. <i>Quality in Higher Education.</i> AU	To identify the assurance of learning processes currently being implemented in Australian business schools, and to investigate the practices sustaining that process. A further goal was to identify emerging issues between management, which often designs or leads the change, and teaching academics, who implement new practices.	None. Discussing the increased attention to graduate attributes and assuring their achievement as part of programme learning outcomes, and as a result of the demands of business, government, accreditation and education; discussing what learning needs to be assessed and to what degree and then determine how to measure and demonstrate the achievement of that learning	Explorative design. Qualitative study. 25 telephone interviews with leaders and 2 focus groups (one group of management personnel and one of teaching academics). Analysis described.	Results indicate that developing graduate attributes and mapping assessments to measure outcomes across an entire programme necessitates knowledge creation strategies and systems as well as inclusive decision processes. Common elements supporting consistently superior outcomes include inclusivity of a range of teaching and support academics; embedded graduate attributes; consistent and appropriate assessment; digital collection mechanisms; and systematic analysis of outcomes used in programme review. There was a divergence of focus between higher education management personnel, who design the assurance of learning	The existence of a quality assurance mechanism may not automatically mean that the programme is of good quality or that there are any tangible improvements to student learning.	TAPUPA√

				processes and systems, and teaching academics, who implement them.			
20.	Gallant, 2015. Symbolic Interactions and the Development of Women Leaders in Higher Education. <i>Gender, Work and Organization</i> . AU	To re-examine issue of under-representation of women in higher education through symbolic interactionism.	Symbolic interactionism	Design not defined. Qualitative study. Semi structured interview with 8 women aspiring to leadership at a university. Interpretative analysis described.	Indicated ambiguities and contradictions that surround notions of leadership, in particular how the participants position themselves and are positioned in their workplace. This was evidenced by the meaning they attributed to: recognizing a leader; interactions with existing leadership; and speculation regarding their leadership capacity. Gendered notions were apparent in their constructed meanings. Similarity attraction was also evident, with men being observed as ‘paying it forward’, therefore facilitating promotion. Formal leadership training was advocated rather than experiential processes.	There is a need to deconstruct gendered notions regarding leaders, leadership and the appraisal of workplace interactions. This deconstruction also requires the evaluation of practice and self in order to move towards reconstructing positive leadership identities.	TAPUPA√
21.	Glasgow <i>et al.</i> , 2009 The benefits of a leadership program and executive coaching for new nursing academic administrators: one college's experience.	The article describes an innovative leadership development program for largely new nursing academic administrators, which combined a formal campus-based leadership	Concept of coaching.	Describes one university coaching experience with directors, conducted by a clinical psychologist and an organization development specialist.	The study is not empirical. Presenting 4 coaching case studies with nursing academic administrators.	The executive coaching focus is sparsely used in nursing academia, and “this college's success using this professional development strategy is likely to become a template for other institutions to follow”.	/

	<i>Journal of Professional Nursing</i>	symposia and executive coaching.				
	USA					
22.	Griffioen and de Jong, 2015. Implementing research in professional higher education: Factors that influence lecturers' perceptions. <i>Educational Management Administration & Leadership</i> . Netherlands	To examine factors that influence the judgements of lecturers about new organisational goals and perceptions of their new research-related competencies; the study examines whether a higher self-perceived ability of lecturers to implement research influences how lecturers perceive the goals of these changes.	A bio-ecological framework	Design not specified. Quantitative. Questionnaire. All employees of five Dutch regionally distributed HPE institutions were asked to participate. Estimated response ratio 21%. Professional sectors included were pedagogic (10%), social work (13%), health (15%), technology (15%), economics (21%) and 26% of the lecturers were of other sectors or did not reveal their sector. Data screening and descriptive analysis, SPSS18	Lecturers' perceptions of self-efficacy can be influenced by an open organisational culture, while lecturers' judgements of new organisational goals can be influenced by decision-making systems. The professional development of lecturers through formal education and participation in research influences both self-efficacy and judgements. Hence, direct executive managers have three steering mechanisms by which they can influence lecturers' perceptions during the implementation of new organisational activities: a) Educational Policy, b) Management Policy and c) Developmental Policy.	Listing implications. TAPUPA√
23.	Guley, Anast-Mey and Lee, 2015. Developing Instructional Leaders Through Assistant Principals' Academy: A	To describe program for practicing assistant principals designed and implemented in partnership between school	Instructional leadership	Case study. Qualitative. Observation, document review, 2 semi structured interviews, survey with 24 of 33. Methodology and analysis described in details.	Academy participants reported an increase in instructional leadership skills, the development of an institutional perspective, key collaborative and networking skills, and growth in confidence in their ability to conceptualize the role and to	"The program is an example of what can happen when school district practitioners and university faculty members attend to what is described in the research literature, work together, and

	Partnership for Success. <i>Education and Urban Society.</i>	district personnel and university educational leadership faculty members.			act as successful principals. District leaders indicated that program goals to develop a cadre of assistant principals who are ready to assume instructional and managerial leadership roles as principals had been met.	develop programming designed to enhance instructional leadership skills among practicing assistant principals.”	
	USA						
24.	Hempsall, 2014. Developing leadership in higher education: perspectives from the USA, the UK and Australia. <i>Journal of Higher Education Policy and Management.</i>	To describe perspectives on leadership development and leadership work in the HE sector.	None. Some literature on effective leadership summarised.	Descriptive design. Qualitative study. 29 interviews with leaders and leadership professionals in 5 USA, 2 UK, 2 AU universities, high schools and research institutes. Deductive analysis based on previous research mentioned. Legal and ethical aspects not mentioned.	support the idea that the work of leadership will ideally be based on relationships rather than the ‘command and control’ models of the past and on distributed leadership processes and practices throughout the organisation.	Repeating findings.	P (-) Process of analysis not described.
	USA, UK, AU						
25.	Hofmeyer et al., 2015. Leadership In Learning And Teaching In Higher Education: Perspectives Of Academics In Non-Formal Leadership Roles. <i>Contemporary Issues In</i>	To examine how academics in non-formal leadership roles at an Australian university understood leadership and described their leadership in teaching.	None. Review of literature on leadership, and leadership and learning and teaching in higher education.	Qualitative. Semi structured interview with 8. Thematic analysis. Legal and ethical aspects stated.	Four themes: leadership is the ability to influence direction; all about the culture; becoming visible and speaking up; and learning leadership together. Participants said leading teaching teams effectively and influencing quality learning experiences for students and colleagues is ‘evidence’ of leadership in learning and teaching. Some said a few research colleagues and formal leaders did not	There is a need for formal leaders and academics to reach agreement about evidence of effective leadership in learning and teaching; academics sharing innovations to effectively lead teaching teams and to promote quality teaching experiences for students; and	TAPUPA√

	<i>Education Research.</i>				accept such ‘evidence’ and continued to favour leadership of research teams.	mentoring colleagues in learning and teaching.	
	AU						
26.	Holt et al., 2014. Framing and enhancing distributed leadership in the quality management of online learning environments in higher education. <i>Distance Education</i>	Beside reporting on findings, I can not see aim, purpose or research question for this particular study. Authors refers to the main project this study is part of.... To “see perceptions of nominated leaders of the five partner universities in two areas: developing DL within the OLE (online learning environments) space; using this (and other strategies) to manage change within the OLE space” is closest to aim and/ or research question.	Distributed leadership; discussing nature and relevance of DL to the quality management of on line learning.	Design not specified. Qualitative. 12 (half face to face, half telephone) interviews with leaders nominated by representatives of each of the 5 universities. Analysis mentioned. Legal and ethical aspects mentioned.	Findings are presented and discussed under key perspectives: defining DL; level of support for the concept of DL; perceived limitations of DL; the future of DL in the OLE space; personal characterisations of leadership within the OLE space; handling different views; initiatives carried out in the last three years; contemplated initiatives; and building leadership capacity within the OLE space. For change management within the OLE space to be effective, a hierarchy of leadership and leaders need to act in ways that accord with their position. It is the responsibility of senior leaders to set an appropriate organisational framework to help shape the effective change management of the OLE.	Leaders at all levels need to be encouraged and supported to see how their own leadership skills can be enhanced and how they can build leadership capacity in others. Well led interconnected networks, or teams, allow better outcomes for all concerned as all stakeholders work in an environment of mutual respect and support towards common goals.	The study needs to provide clarity on process of analysis; however, TAPUPA√
	AU						
27.	Horton-Deutsch et al., 2013. Becoming a nurse faculty leader: Taking	To examine the experience and meaning of risk taking among nurse leaders; to	None.	Descriptive Qualitative 14 individual interviews and 2 focus	The practice of doing the right thing is captured by leaders through a sense professional responsibility, visioning the	Repeating findings.	TAPUPA√

	risks by doing the right thing. <i>Nursing Outlook.</i>			group with nurse faculty leaders. Phenomenological interpretative analysis.	future, and being true to self and follow one's core values.		
	USA	further reveal the meaning of taking risks among nurse faculty leaders in classroom, clinical, and collegial contexts of academic institutions often extending into health care settings and other community partnerships. Research question: What are the practices of risk taking in nurse faculty leaders?					
28.	Inman, 2009. Learning to lead: development for middle-level leaders in higher education in England and Wales. <i>Professional Development in Education.</i>	To considers ways in which leadership development opportunities could and should be developed in order to best equip leader-academics for middle-level leadership in higher education.	Concept of leadership.	Design not specified. Qualitative. Semi-structured biographical interviews with 18 leader-academics Analysis not mentioned, nor legal and ethical aspects.	The findings show that formal professional development for leadership was relatively uncommon. The majority of what leaders do is learnt, self-taught and acquired throughout their life history. The challenge is to bring the informal processes of learning gained throughout a leader's life history into a meaningful context for professional development.	A framework for integrated leadership development is proposed to enable middle-level leader-academics to experience more planned and meaningful development.	Legal and ethical aspects not stated; process of analysis not provided.
	UK						
29.	Jemeson, 2012. Leadership Values, Trust and Negative	Aimed to consider issues relating to leadership values and trust in the	None.	Critical action research. Qualitative. Data from questionnaires (n =	Themes were summarised into recommendations for leaders and managers, based on respondent views; selected	Repeating findings.	Legal and ethical aspects not stated;

Capability:
Managing the
Uncertainties of
Future English
Higher
Education.
*Higher
Education*

UK

management of
higher education
in England at a
time of sectoral
uncertainty.

16), online surveys (n = 121) and a focus group (n = 6) with university experts, managers and academics. Further: “Data were collected from respondents in selected wider UK, Australian and US universities, to cross-check findings and consider the international resonance of themes emerging from English perspectives.” Analysis is described as: “The research analysed the views of selected respondents in England and across the UK, cross-checking these findings with a small number of international representatives to consider the extent to which the agile and innovative leadership approach of ‘negative capability’, acting as a protective ‘boundary filter’ for organisations, may be the ‘fittest’ response for English higher

themes are presented on 15 pages together with discussion.

process of
analysis
not
provided.

			education leadership at this time.”				
30.	Johnson <i>et al.</i> , 2015. Small wins: an initiative to promote gender equity in higher education. <i>Journal of Higher Education Policy and Management</i>	To gauge the level of gender equity on the senior decision-making committees.	Describing EU gender equality initiatives.	Case study. Quantitative. A snapshot survey at the Faculty of Medicine, Dentistry, and Health Sciences (MDHS) at the University of Melbourne. The first set of data comprised gender (male/female) and level of seniority. The second set of data comprised the headcount of all academic and professional staff, by gender and level of seniority for the Faculty and each of the five Schools.	There was a greater proportion of women at the lower academic staff levels and a greater proportion of male staff at the higher levels of seniority. With professional staff, there were greater proportions of women in all categories; however, this was less evident at the higher levels when compared with the lower levels. The results showed some improvements in gender equity on committees at the faculty level and within some of the schools of the faculty. In some schools, gender representation became more unequal.	The results highlight the importance of specific gender equity policies that can be translated easily into practice and that have leadership support. A modest gain in gender equity is possible if the appropriate institutional and local supports are available.	TAPUPA√
	AU						
31.	Jones <i>et al.</i> , 2012. Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. <i>Journal of Higher Education Policy and Management</i> .	To present a distributive leadership approach that places emphasis on collective collaboration rather than individual power and control. To describe a self-enabling tool developed from the experience of	The DL	Action research. Participant reflection-team leaders consisted of three academics and a professional staff member (Director) from centralised learning and teaching units in each of the partner institutions. Methodology, analysis, legal and ethical aspects not stated.	Identified inputs: the involvement of people on the basis of their expertise, the establishment of systematic processes; the provision of professional development to encourage shared or distributed leadership, the resourcing for collaborative activities and working conditions to support individual participation. Each of these inputs relied on academics, executive and	Argues that for universities to build sustainable leadership a new, more participative and collaborative approach to leadership is needed that acknowledges the individual autonomy and underpins creative and innovative thinking. It proposes a distributed approach to leadership that,	The study should give full details of how the study was conducted, and what techniques were used in the analysis. All data are reported in

AU

four Australian universities that used a distributed leadership approach to build leadership capacity in learning and teaching.

professional staff working in close collaboration. Values and practices considered most effective in encouraging collaboration included: trust; respect; recognition; collaboration; and commitment to reflective practice; associated with personal behaviours that include the ability to: consider self-in-relation to others; support social interactions; engage in dialogue through learning conversations'; and the opportunity to grow as leaders through connecting with others. The findings were in basis for designing an Action Self Enabling Reflective Tool (ASERT) for distributed leadership. This tool was then assessed by a second group of ALTC leaders of learning and teaching for its potential to assist universities to design distributed leadership approach on issues relating to learning and teaching

while acknowledging traditional leadership focus on the traits, skills and behaviours of individual leaders, encompasses the need to take account of contexts, situations, environments and contingencies in which leadership occurs.

an anonymous form. However, there is no indication t how issues of ethics and proper conduct were addressed, save in terms of total confidentiality.

<p>32. Jones et al., 2014. Synthesising theory and practice: Distributed leadership in higher education. <i>Educational Management Administration & Leadership.</i></p>	<p>The paper focuses on the reflections of participants in projects designed to use distributed leadership to build leadership capacity in learning and teaching in Australian higher education.</p>	<p>DL</p>	<p>Action research. Qualitative. Participants reflection (over 18 mounts project period, systematized in 3 circles. Participants: project team leaders (one from each of the original projects), each of whom had been located in centralised learning and teaching units at the time of the initial projects, with participants including those from each of the original projects organised as communities of practice in each institution, as well as national leadership experts in learning and teaching.</p>	<p>A resource designed to identify actions needed to enable a distributed leadership process that is aimed at engaging staff in influencing leadership decision making. The authors presented the development over the project period.</p>	<p>The enabling resource for distributed leadership, the Action Self Enabling Reflective Tool, is capable of application across the diversity of Australian institutions of higher education.</p>	<p>No quotes or examples of participants discussions are included.</p>
<p>AU</p>						
<p>33. Kandiko, 2012. Leadership and creativity in higher education: the role of interdisciplinarity. <i>London Review of Education.</i></p>	<p>To explore the role of creativity in interdisciplinary work, particularly how leaders of interdisciplinary projects and programmes succeed in higher education.</p>	<p>Concept of creativity.</p>	<p>Explorative design. Qualitative study. interviews of 10 senior interdisciplinary leaders from the UK and Australia. Sampling, legal and ethical aspects no stated. Methods mentioned, analysis not.</p>	<p>It is stated that participants' motivation stemmed from creating something new, bringing together ideas, concepts and methodologies from different disciplines. drawing on disciplinary traditions, provided a depth and rigour to creative thinking in academia. Performance metrics, short-term outcomes and national assessment</p>	<p>Repeating findings and underlining that developing and sustaining networks across disciplines and with business, industry, the cultural and public sector to support innovation will be the creative leadership challenge of the future.</p>	<p>The study need to provide full methodology and process of analysis. Legal and ethical aspects not stated.</p>
<p>UK AU</p>						

structures were described as inhibiting thinking and leading to a focus on output production rather than nurturing innovation, while creativity emerged as theme in conducting interdisciplinary research, managing interdisciplinary programmes and in developing new interdisciplinary fields of study; leadership and management of creativity focuses on leading creative individuals. Beyond individual, leadership for creativity and creative leadership are discussed.

34.	Kleijnen et al, 2014. Effective quality management requires a systematic approach and a flexible organisational culture: a qualitative study among academic staff. Quality in Higher Education. Netherlands	To gain a deeper understanding of the differences between teaching departments having an effective and a less effective quality management. Research questions: What are staff members' conceptions and perceptions of quality, quality management and organisational values and how do	None.	Design presented as framework of the research. Qualitative. three oral interviews (five semi-structured questions) within six teaching departments, one with the manager or director of the department and two with senior teaching staff. Descriptive analysis described. To classify and examine further the organisational values,	Within all departments the conceptions of quality and the preferred organisational values are quite similar: quality is seen as continuous improvement of education and human relations values are preferred. The differences concern practice. In contrast with less effective departments, effective departments have a structured quality management that is closely connected with day-to-day work and results in improvements. In addition, these effective departments realise the organisational values they prefer, whereas	Quality management, when systematically put into practice, is perceived as effective, as contributing to improvement and innovation of curricula, as enhancing better learning, good communication, active involvement of students and the external working field and also as furthering compliance with external standards. Senior staff of departments with an	TAPUPA√
-----	---	---	-------	---	---	--	---------

	they connect? what are the relationships between these conceptions and perceptions and does this further the understanding of the differences between departments providing effective and less effective quality management?		competing values framework were used.	less effective ones fail to do so. In the eyes of staff there is a clear relationship between the effectiveness of quality management on the one hand and the degree to which flexible organisational values and internal quality management are put into practice on the other hand.	effective and a less effective quality management hold similar conceptions of quality of education and prefer the same organisational values.		
35.	Kleijnen et al., 2011. Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. <i>Quality Assurance in Education</i> . Netherlands	To explore faculty's perceptions of quality management activities (QMA) within their departments, attention being paid to relevant quality aspects and whether quality management contributes to control or improvement of higher education; to examine differences between departments and	None.	Explorative. Quantitative. A questionnaire containing items with Likert-type answer scales was distributed to faculty (n 1/4 266) of 18 departments of universities of applied sciences in the Netherlands (Economics and business administration Health care Education, Social welfare, Engineering and technology, Fine and performing arts). Analysis described.	Faculty were neutral about the degree to which sufficient QMA were conducted within their departments. They were positive about the attention paid to relevant quality aspects. Furthermore, they were positive about the effects in terms of improvement and negative about the effects in terms of control. Significant differences were found between departments. Finally, positive correlations were found between management activities, attention being paid to quality aspects and the perceived effect in terms of improvement.	Quality management is influencing improvement positively.	TAPUPA✓

	relationships between the different variables.						
36.	Lappalainen, 2015. Predictors of effective leadership in industry – should engineering education focus on traditional intelligence, personality, or emotional intelligence? <i>European Journal of Engineering Education.</i> Finland	To shed light on industrial leadership requirements in engineering and the related implications in terms of pedagogy for integrating leadership skills and competences into higher engineering education.	None; review of some of the industrial trends impacting industrial work communities	Design not specified. Quantitative study. 80 managers and 354 subordinates from seven companies operating in Finnish engineering industries. Methods: a test on mathematical– logical intelligence and two self-reports or self-assessments; (web-based Work Personality Inventory, email survey on emotive skills, the self-report Emotive Communication Scale); the subordinates of the sample managers filled out two other reports, assessing their supervisors	The finding signalled the strongest correlation for socio-emotional intelligence and certain personality dimensions with successful leadership. Mathematical– logical intelligence demonstrated no correlation with subordinate perceptions of good leadership.	Traditional intelligence does not predict leader success nor do high leadership, competition, or focused achievement motives. In contrast, a manager’s sociability, assertion, emotional avail- ability, and inspiration manifested and implemented as emotive communication in inter-human interaction, explain for variance in subordinate perceptions.	TAPUPA√
37.	Lipton, 2015. A new ‘ERA’ of women and leadership The gendered impact of quality assurance in Australian Higher	To generate a discussion on gender and quality assurance informed by both quantitative and qualitative research. The paper	None. provided description of the Australian Government’s Excellence in Research for Australia (ERA)	Design not specified. Methodology described as critically analyse of numerical data on the gender composition of the 2012 ERA Evaluations Committees, which was gathered from the	Underlines that the political and heuristic biases are founded embedded in quality assurance; that gendered social factors influenced on research output; the gender bias in committee representation is clearly evident and significant in	Gender differences in research output are a result of deep- rooted inequalities embedded in the research careers of men and women and workplace cultures. Performance indicators continue to	process of analysis not described

Education. <i>Australian Universities' Review.</i>	problematizes quality assurance measures such as the Australian Government's Excellence in Research for Australia (ERA) initiative and reveals the tensions between neoliberalism and equality in a new era of higher education management.	ERA website and verified by each institution's researcher profiles. It is stated that this data are combined with qualitative literature.	terms of academic leadership; and that new quality assurance agenda influences gender differences in academia.	reflect the ideal academic as male and masculine principles of knowledge production, which dominate structures of governance. Placing economic profit ahead of the social and cultural benefits of research serves to reinforce the political priorities and the heuristic processes of quality assurance management		
AU						
38. Longman & Anderson, 2016. <i>Women in Leadership: The Future of Christian Higher Education. Christian Higher Education.</i>	How we might leverage the talents of women to lead effectively within CCCU (the Council for Christian Colleges & Universities) member institutions.	None. Insights in the secular literature.	Design, methodology, analysis not mentioned. The authors presented demographics and trends regarding the representation of women in senior-level leadership roles within the CCCU during the period 1998 to 2015.	There is growth in absolute numbers, from an average of 5.3 leaders per institution (representing 91 institutions) in 1998 to an average of 5.9 leaders per institution (representing 108 institutions) in 2010; by 2015, the average number of leaders at the 120 U.S. CCCU member institutions had risen slightly to 6.0. In 1998, 62% of the CCCU's 91 member institutions had no women in vice presidential or higher roles; as of June 2015, one-fourth of the CCCU's 120 member institutions lacked any representation by women at that level.	Five recommended action steps conclude the article, with a call to reimagine Christian higher education as being places of learning characterized by fully affirming and developing the potential of all within their span of care.	Theoretical framework, full methods and the process of analysis not provided. The approaches and methods used to gain knowledge should be appropriate to the defined
USA						

task.;
TAPUPA:
T (-)
U (-)
A (?)

39.	Logan, Gallimore & Jordan (2015). <i>Journal of Advanced Nursing</i>	To explore and compare the experiences of nurses in Australia and the UK as they moved from clinical practice into higher education institutions.	None.	Design defined as qualitative interview study. Semi-structured interviews were undertaken with 14 nurse educators, seven in Australia and seven in the UK, in 2011–2012. Thematic analysis of the transcripts was undertaken and triangulated with automated content and thematic analysis by Leximancer© software.	Nurse academics in Australia and the UK voiced similar enthusiasms and concerns. Four themes were emerged from the analysis as follows: 1 – Adapting to change: Cultural Identity in Transition; 2 – External forces, limited resources and organizations’ priorities; 3 – Teaching and 4 – Progress up the academic ladder	Additional support is needed to ensure that nurse academics are able to pursue research beyond doctoral level.	TAPUPA √
40.	McMurray <i>et al.</i> , 2012. Leadership succession management in a university health faculty. <i>Journal of Higher Education Policy and Management</i> .	To report a succession planning pilot project in an Australian university health faculty.	None. Describes the approach taken by the health faculty at an Australian university to develop a programme of leadership succession management, aimed to provide a	Design not specified. Qualitative. Methods: Kirkpatrick’s four levels of evaluation of training and development programmes; semi-structured survey tool. 8 participants in the programme	The major advantages for participants were gaining a deeper understanding of university culture; recognising that there are rewards and incentives in academic leadership; becoming aware of the need for forward planning and career positioning, and feeling confident in decision-making, largely due to the	The model has potential as a guide for succession planning.	Theoretical framework, full methods and the process of analysis not provided; legal and ethical aspects not

AU		pipeline of middle-level leaders to undertake roles such as Heads of Schools and Directors of Research Centres; describes 6 month pilot programme for leadership succession	Analysis not mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	mentors and several of the learning exercises.		stated; TAPUPA: T (-) U (-) P (-) A (?)	
41.	McNamara, 2009. Academic leadership in nursing: legitimating the discipline in contested spaces. <i>Journal of Nursing Management</i> . Ireland	To investigate the potential of recent conceptual developments in the sociology of education for conceptualising academic leadership in nursing; to explicate the underlying principles currently structuring academic nursing in Ireland, as represented by the languages of legitimation of its disciplinary custodians.	Concept of legitimation principles	Design not specified. Qualitative study. In-depth interview with 10 of the most senior academics and national leaders in nursing in Ireland. Setting, sampling, analysis described, legal and ethical aspect mentioned.	Respondents were of the view that academic nursing in Ireland currently suffers from low disciplinary autonomy, high density with a tendency towards fragmentation, ill-defined bases of specialisation with a decentering of nursing practice as a focus of education and research, and an ambivalent relationship with past identities and practices.	Academic leadership is concerned with legitimating the discipline of nursing as an autonomous, coherent and distinctive professional and academic endeavour. This legitimacy must be secured in academic, clinical and wider contexts in which academic nursing is viewed with ambivalence; leaders must take account of the impact of nursing history on the current status and future trajectory of the discipline.	TAPUPA√

<p>42. Milburn, 2010. The role of programme directors as academic leaders. <i>Active Learning in Higher Education</i>. UK</p>	<p>To investigate the academic leadership roles and responsibilities performed by programme directors in higher education (also known as programme leaders or course leaders).</p>	<p>None. Describing changes in HE in UK</p>	<p>Exploratory design. Qualitative study. 12 interviews with academic staff. Thematic analysis. Legal and ethical aspects not stated.</p>	<p>The findings suggest that programme directors provide a unique and influential academic leadership role; one that has a significant impact on the quality of student learning and programme innovation. A programme director's ability to lead is not derived from positional authority but in their ability to influence by transforming policy into practice. The degree to which programme directors have influence is governed by the individual's personal attributes and the situation within which they operate.</p>	<p>The organizational structure that best permits programme directors to develop their leadership potential is one based on shared or distributed leadership.</p>	<p>P (-)</p>
<p>43. Møthe, Ballangrud and Stensaker, 2015. The values and visions of the professional department head: not so different from the past? <i>International Journal of Educational Management</i>. NORWAY</p>	<p>To analyse how appointed leaders in Norwegian higher education perceive their role and influence, and their discretion as academic leader.</p>	<p>Concept of academic leadership.</p>	<p>Cross-sectional design. Qualitative study. Semi-structured interviews with 18 purposefully selected academic leaders (department and schools' heads from one university and four university colleges in Norway, representing eight different disciplinary or cross-disciplinary studies). Analysis described. Legal and ethical aspects stated.</p>	<p>Appointed academic leaders are struggling with traditions and cultures and current governing structures and funding mechanisms. Most of participants agreed that an important task for them was to create a collegial environment and structure for staff to support their teaching and research and to protect their autonomy. Collaboration and consultation with staff before important decisions were made were seen central; the loyalty is primarily to staff and their department; academic leaders</p>	<p>The new appointed leaders seem to adopt similar priorities and carry out their job in ways that are similar to those that have held this leadership position in previous decades.</p>	<p>TAPUPA√</p>

				distinguished fairly clearly between academic leadership and administration; in relation to conflicts, the respondents did not discuss resource allocation or academic matters, but personal conflicts			
44.	O'Connor and Carvalho, 2015. Different or similar: constructions of leadership by senior managers in Irish and Portuguese universities. <i>Studies in Higher Education</i> . Ireland & Portugal	To explore variation in the constructions of leadership at a time of institutional change in higher education.	None. Gender issues in literature on academic leadership.	Design not specified. Qualitative study. 46 interviews with university senior managers, 23 in Ireland and 23 in Portugal. Analysis mentioned.	There was little evidence of explicit references to gender or discipline, with only a minority referring to male embodiment and/or disciplinary background as characteristic of a typical president/rector in their university; the importance of people skills, listening, accessibility and consensual decision-making was stressed.	The Irish university context, in transition to managerialism, highlights the limits of this strategy, with stereotypical male characteristics being implicitly valued.	TAPUPA√ (full process of analysis not provided)
45.	O'Mahony & Garavan, 2012. Implementing a quality management framework in a higher education organisation. A case study. <i>Quality Assurance in Education</i> . Ireland	To report and analyse the lessons learned from a case study on the implementation of a quality management system in a specific division within a HE organisation, with focus on top management commitment and	Quality management.	Case study. Qualitative. Bases on analysis of documentation and data accumulated over the implementation process; interviews with the IT Division and other stakeholders; active participation. Content analysis. Legal and ethical aspects not stated.	The findings indicated four factors central to the effective implementation of the quality management system within institution: senior leadership and sponsorship; stakeholder engagement; the management of culture change; and implementing quality processes.	“quality management was successfully implemented in a service department of a HE institution. ... There was strong evidence of a team-based approach and an effective combination of both mechanistic and organic approaches. The implementation of an effective quality management system in	P (-)

		sponsorship; stakeholder involvement; cultural issues and process issues.				HE is a dynamic process of monitoring, continuous improvement and change”	
46.	Parrish, 2015. The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. <i>Studies in Higher Education</i> . AU	To identify the relevance of emotional intelligence for effective higher education academic leadership.	Leadership competencies framework and the ability paradigm of emotional intelligence.	Case study. Mix methods. 11 academics from three different Australian universities participated in the study; demographic characteristics provided; semi- structured interviews. Analysis described. Legal and ethical aspect stated.	A synthesis of the elements of each emotional intelligence trait – empathy, inspiring and guiding others and responsibly managing oneself – is provided together with illustrations of how these traits might manifest in practice. Emotional intelligence is recognised as a highly relevant and important requirement for academic leadership in higher education. Additionally, the investigation ascertained that emotional intelligence traits were most applicable for academic leadership.	Many leaders are appointed because they are perceived to have excelled as an academic, often due to research achievements, rather than because they have leadership or managerial experience or expertise, and are expected to learn on the job. Further research could seek to determine whether emotional intelligence assessments are good predictors of leadership, and identify the potential value of these assessments being used in the recruitment and promotion of academic leaders.	TAPUPA√
47.	Patterson and Krouse, 2015. Competencies for Leaders in Nursing Education. <i>Nursing</i>	To identify and describe the competencies that educators need to be leaders in nursing education.	Concept of leadership	Descriptive design. Qualitative study. Interview with 15 leaders in nursing education. Most participants held PhDs in nursing or a	Four competencies emerged: articulate and promote a vision for nursing education, function as a steward for the organization and nursing education, embrace professional values in the	Leadership is an essential component of the nurse educator role. The conceptualization of a leader in nursing education as an	TAPUPA√

<i>education perspective.</i>	What competencies are required by the nurse educator to be a leader in nursing education?	related field (n = 12); two held practice doctorates (DPA, DNS); and one had a master's degree. Participants worked full-time in nursing education from 4 to 40 years, in their current position 2 to 24 years, held formal leadership roles prior to their current role. Inductive iterative analysis. Legal and ethical aspects stated.	context of higher education, develop and nurture relationships.	individual who creates a vision for the future of nursing education while also creating and sustaining an environment that contributes to that future. finding of this study. Leaders in nursing education are not dependent on role or title; they are found in both formal and informal positions, within and outside the higher education environment	USA	
48. Pearsall <i>et al.</i> , 2014. Becoming a nurse faculty leader: doing your homework to minimize risk taking. <i>Journal of Professional Nursing</i> ,	To identify the practical know-how utilized by nurse faculty leaders when taking risks and to contribute to the surprisingly sparse literature on risk taking in nursing education leadership. Research question: How does taking risks shape leadership development, and what are the practices of risk	None.	Qualitative study. 14 interviews and 2 focus group. Interpretative phenomenological analysis. Setting, sampling, analysis described in details. Legal and ethical aspects stated.	The risks taken involved personal risk—to one's reputation, credibility, or finances—and collective risk to the institution or to student learning. What was perceived as risk taking by one leader might not necessarily be considered so by another. Nurse faculty leaders described weighing, considering, and looking inside themselves in determining what constitutes taking a risk for them. A common practice of taking risks in these situations was doing your homework — weighing benefits in relation to costs, marshaling resources	Being comfortable with taking well-calculated risks is a desired attribute in nursing leaders and is a competency that will be needed to address the challenges and opportunities facing our nursing programs.	TAPUPA√

taking in nurse
faculty leaders?

or people to support action,
gathering information,
assessing the environment, or
unfolding risks in manageable
increments The practice of
doing one's homework is
captured in weighing costs and
benefits, learning the context,
and cultivating relationships.

<p>49. Pepper and Giles, 2015. Leading in middle management in higher education. <i>Management in Education</i>. AU</p>	<p>To answer the questions: 'How do associate deans perceive their leadership role in higher education?' and 'What support structures are the most useful to associate deans in higher education?'</p>	<p>None. Referring to literature on middle management in HE</p>	<p>Designed as pilot study. Qualitative. Semi-structured telephone interviews with 6. Setting/sampling/analysis described. Legal and ethical aspects stated.</p>	<p>Middle managers perceive their role as overwhelming, with a sense of huge responsibility and little power. They describe their role as reactive, they feel isolated and they enjoy making a difference in others' lives. Participants acknowledge the importance of developing support structures by building relationships with colleagues. Participant responses to the first question, were categorized into the five themes: overwhelming nature of the role; huge responsibility and little power; reacting to events; feeling isolated; and leading others. Four themes were identified among the responses to the second question: participating in networks, engaging with professional development, accessing faculty support and keeping abreast of the big picture. The majority identify</p>	<p>Repeating findings.</p>	<p>TAPUPA√</p>
--	--	---	--	---	----------------------------	----------------

a lack of preparedness for the position.

50.	Pratasavitskaya & Stensaker (OSLO UNII), 2010. Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. <i>Quality in Higher Education</i>	The paper analyses how quality management is understood in higher education research, to: identify possible approaches to quality management; discuss whether and how different approaches share similarities as to how quality management is perceived; suggest possible areas for development with respect to research on quality management.	Concept of quality and quality management.	Review of 19 empirical studies addressing quality management issues in Quality in Higher Education from 1995–2008. Content analysis described.	The reviewed articles systematized into theory-driven or case-driven approaches of quality management. Further, quality-management approaches are categorized as having academic, managerial, pedagogic and employer focus	Research in the field of quality management can be characterised as conceptually heterogeneous and multidisciplinary, although the contributions in the field also share a number of similarities. Concludes by advocating more joint and integrative research to appear in the future.	TAPUPA√
51.	Ramsden et al., 2007. University teachers' experiences of academic leadership and	Examined associations between university teachers' experiences of	Concept of the experienced learning teaching context.	Cross-sectional design. Quantitative study. 439 lecturers in Australian universities in four fields of study: health sciences (including	Measurement models systematized in Teaching Leadership and Management; Colleagues; Context; and Approaches to Teaching; compared using the AMOS	Repeating findings.	TAPUPA√

	<p>their approaches to teaching.</p> <p><i>Learning and Instruction</i></p> <p>AU</p>	<p>academic leadership, their perceptions of a specific academic context and their approaches to teaching in a particular subject that was taught in that context.</p>	<p>medicine) (26%); humanities and social sciences (22%); economics and law (26%); and science and engineering (26%). Survey.</p>	<p>program to undertake confirmatory factor analysis. The final structural model confirms the expected relationships between the experiences of leadership for teaching and collaborative management, collegial commitment to student learning, perceptions of the teaching context and approaches to teaching.</p>			
52.	<p>Ross, Marks-Maran and Tye, 2015. A foot in two camps: An exploratory study of nurse leaders in universities.</p> <p><i>Nurse Education Today.</i></p> <p>UK</p>	<p>To explore the scope and meaning of leadership from the experience of nurse leaders in universities in the UK</p>	<p>None. Refers to lit.</p>	<p>Descriptive design. Qualitative study. Interviews – 10 open ended (telephone). Framework analysis.</p>	<p>All ten respondents were managing health care portfolios and running departments of various sizes and often with a mix of nursing and other health care disciplines. There was regional and country representation; half the respondents were employed at pre 1992 and half at post 1992 universities (the latter institutions that were previously polytechnics and gained university status in 1992). Three core issues emerged from the data: the leadership context; ways in which the deans articulated their leadership skills and the issue of legitimacy of nursing in higher education.</p>	<p>Two important issues emerged for nursing deans, firstly the university as a knowledge producer and secondly the need to create strong academic and professional identities. The findings highlight role complexity as academic nurse leaders navigate the dichotomy between the different worlds of the university and health care practice.</p>	<p>TAPUPA√</p>

53.	Sánchez-Moreno, López-Yáñez & Altopiedi, 2015. Leadership characteristics and training needs of women and men in charge of Spanish universities. <i>Gender and Education</i>	To compare the characteristics of women and men academics holding management positions at universities.	Gender and leadership in organisations	Descriptive design. Quantitative study. Two enquiries: (1) Woman in the headship and management of universities: Problems, leadership styles, and contribution to institutional development and (2) Management and government in universities: Training for good practice are compared. Survey Opinion Questionnaire for Women who hold Managerial Posts in the University and another linguistically adapted for men. 20 institutions, total population N = 1666 selected. The size of the sample was established as 323. SPSS 11.0	Both groups viewed organisations as social constructions; they preferred characteristics such as responsibility, ability to get on well with people, motivation capacity, communication and empathy, capacity to tackle difficult situations, and ethical issues. Both groups identified similar training needs, which included the acquisition of abilities to deal with interpersonal conflicts and the construction of personal criteria to select the best strategy to face every situation. As no significant differences between male and female leaders were found.	Women managers in the study prioritised attention to people, the well-being of the group, and the informal aspects of managing to a higher degree. Men managers tended to prioritise decision- making processes and formal task fulfilment to a higher degree.	TAPUPA✓
54.	Savage et al., 2015. Experiential learning for sustainability leadership in higher education. <i>International</i>	To compare the program design of a sustainability leadership certificate to participants' perceptions of their in-program	None. The program and lit. overview.	Mix methods. A pre/post self-assessment, 32 participants completed open-ended questionnaires. Quantitative data were analysed using a	The program participants' felt that they had improved their confidence and competence in the key sustainability competencies. Three themed clusters, community, future and personal development, emerged..	The program design can inform further program development.	TAPUPA✓

	<i>Journal of Sustainability in Higher Education</i>	learnings and competencies development.		Mann–Whitney U test, and qualitative data were transcribed and coded using a grounded theory approach in NVivo 10.			
	Canada						
55.	Savage et al., 2014. Interprofessional Academic Health Center Leadership Development: The Case of the University of Alabama at Birmingham's Healthcare Leadership Academy. <i>Applied Nursing Research</i>	describes the genesis of the University of Alabama at Birmingham's Healthcare Leadership Academy (HLA), highlights the HLA's outcomes, discloses how the HLA has changed, and delineates future directions for academic health center (AHC) interprofessional leadership training.	None. Describes genesis and program.	Case study. Qualitative. 118 participants in program over 5 years evaluated program; survey based on a Likert scale. Analysis not described. Legal and ethical aspects not stated.	“The HLA has created a networked community of AHC leaders; the HLA's interprofessional team projects foster innovative problem solving.”	Interprofessional leadership training expands individuals' networks and has multiple organizational benefits.	The researcher' role not stated. Theoretical framework, full methods and the process of analysis not provided; to met utility standard, provided knowledge should provide answers that are as closely as possible matched to the research question. TAPUP (-) A (?)
	USA						

56.	Spendlove 2007. Competencies for effective leadership in higher education. <i>International Journal of Educational Management</i> . UK	To investigate the role of the Pro-Vice-Chancellor, Rector, or Principal of a university, and the competencies (attitudes, knowledge and behaviour) that are needed for effective leadership in higher education.	Leadership theories and concept of competencies.	Design not specified. Qualitative study. Semi-structured interviews with Pro-Vice-Chancellors at ten UK universities. Analysis mentioned. Legal and ethical aspects not stated.	Most respondents perceived that academic credibility and experience of university life were crucial for effective leadership in higher education, and continued with their research and teaching activities alongside their managerial roles. People skills, including the ability to communicate and negotiate with others, were also felt to be important. Most universities in the study had no systematic approach for either identifying or developing leadership skills.	The study offers a theoretical explanation for why academic leadership may be fundamentally different from leadership in other contexts; some of competencies were found to be universal. Rather than “borrowing” models from business, the priority must be for researchers to use a grounded approach to build comprehensive, new models of effective leadership in HE.	P (-) The study needs to provide clarity on process of analysis.
57.	Steinert, Naismith & Mann, 2012. Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review. <i>Medical Teacher</i>	To synthesize the existing evidence that addresses the question: ‘What are the effects of faculty development interventions designed to improve leadership abilities on the knowledge, attitudes, and skills of faculty members in medicine and on	None.	Review, covered the period 1980–2009. Search and selection process described. From initial 687 records, 48 articles met the review criteria. Data extracted by three coders using the standardized Best Evidence Medical Education coding sheet; synthesized using Kirkpatrick’s four levels of educational outcomes.	Results systematised in three broad categories: (1) reports in which leadership was the primary focus of the intervention; (2) reports in which leadership was a component of a broader focus on educational development; and (3) reports in which leadership was a component of a broader focus on academic career development. Findings were grouped by intervention type and level of outcome. The majority of the interventions targeted clinical faculty members and included	Participants value leadership development activities and report changes in attitudes, knowledge, skills and behavior. Despite methodological limitations, certain program characteristics seem to be associated with positive outcomes. Further research is required	TAPUPA√

the institutions in which they work?’

workshops, short courses, fellowships, and other longitudinal programs. The majority of studies were quantitative in nature, five studies used a qualitative design, and 12 studies used mixed methods. All quantitative studies were quasi-experimental and most employed a single group design; two studies had a comparison group. Qualitative study designs were typically not specified. The majority of evaluation data, primarily collected post-intervention, consisted of participants’ responses to questionnaires and interviews.

<p>58. Stone and Major, 2014. Perceived Value of University-Based Continuing Education Leadership Development Programs for Administrators. <i>The Journal of Continuing Higher Education</i></p> <p>USA</p>	<p>Investigated the perceived value of various types of LDPs (noncredit, credit, and blended).</p>	<p>None. Lit on leadership and leadership development programmes.</p>	<p>Descriptive study. Quantitative study. 207 institutional representatives, all members of the Association for Continuing Higher Education (ACHE), in eight regions throughout the US. 56% response rate. 75-item Value Creation Survey Analysed in Excel spreadsheet for statistical analysis.</p>	<p>See table 1- 5</p>	<p>“This study provided insight into the relationship among LDPs and a variety of variables that may be viewed as aspects of LDPs (for example, success/helpfulness, priority, competitive advantage, sufficiency, and effectiveness). These aspects were reviewed and then selected as important aspects based on the literature.”</p>	<p>TAPUPA√</p>
---	--	---	--	-----------------------	---	----------------

59.	Uusiautti, 2013. An action-oriented perspective on caring leadership: a qualitative study of higher education administrators' positive leadership experiences. <i>International Journal of Leadership in Education</i> . Finland USA	To determine how selected scientific approaches may be used to develop research models for rethinking and designing a caring working environment, enhancing the psychosocial well-being of employees and work communities, and developing models of decision-making for caring leaders.	Concept of caring leadership.	Design not specified. Qualitative study. deans and associate deans (N = 5); and department chairs or department managers (N = 8). Seven from a general university and a university of applied sciences in Finland, six from one university in the USA; deductive analysis.	Results systematized in types of positive experiences and importance of feedback. Reciprocal feedback, supportive and critical, given in context and focused on the task instead of the person was perceived as motivating, and thus promoting a sense of self-efficacy. Action-oriented caring leadership summarized as: A process accomplished successfully through the exercise of one's leadership; individual successful events and the accomplishment of everyday duties; the leader's own actions that promote mutual good; and timely feedback given in context.	the caring leadership action may be directly connected to productivity among followers as a result of leaders creating a positive and encouraging working environment; it may also have this effect among leaders themselves.	TAPUPA√
60.	van Ameijde, Nelson and Billsberry, 2009. Improving leadership in Higher Education institutions: a distributed perspective. <i>High Educ.</i> UK	Reports on a qualitative study exploring how distributed patterns of leadership manifest themselves in project teams within a Higher Education institution.	Distributed leadership.	Qualitative study. 5 separate sessions were held in which participants were asked to describe two projects they had been involved in; one project they regarded as successful, and one project they regarded as unsuccessful, they name up to five additional people who were involved in the projects they had described; 25	The findings are presented in a model of distributed leadership. At the organizational level, factors around external activities and processes involved the way in which the team interacted with and related to important constituencies outside of the team. These factors were found to influence important outcomes, which in turn served as inputs for continuing distributed leadership at the team level. At the team level, factors related to the way the	Distributed leadership could play a major role in the future of knowledge-based society as it combines the strengths of various individuals and balances their weaknesses.	TAPUPA√

			interviews in total. Content analysis.	team itself operates; divided into critical internal conditions and critical internal processes. One aspect that influence the configuration of the way the different factors influenced project outcomes was the nature of the project as emergent or top-down initiated.			
61.	Vatanartiran, 2013. Challenges in the Establishment of a New Faculty: Experiences of the Founding Deans and Faculty Members. <i>Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research</i> Turkey	Describing the establishment process of university faculties as experienced by the founding deans and faculty members focusing on the challenging and facilitating factors they faced and how these factors are managed.	None. Some lit. on academic leadership as introduction.	Case study. Qualitative. 3 deans of 3 faculty, and 8 faculty members. Content analysis. Legal and ethical aspects not stated.	The common themes were vision, challenges, facilitators, managing challenges, and advice for founding teams. The most important challenge was the Council of Higher Education's stringent regulations during the approval process. University's supportive mechanisms, team spirit among the academic staff, and participatory leadership style of the dean were the highlighted facilitators during the establishment of a new faculty.	The bureaucratic procedures and regulations of Higher Education Council should be restructured. As deans are expected to possess certain personal, academic and professional skills, programs like higher education management and leadership should be started and deans should be encouraged to attend to such programs.	P (-)
62.	Vuori, 2015. Enacting the common script: Management ideas at Finnish universities of applied sciences. <i>Educational Management</i>	Discusses the work of mid-level management at Finnish universities of applied sciences.	Concepts of anagerialism and collegialism.	Qualitative study. Interviews with 15 manager-academics. Coding process employed a codebook based on Bolman and Deal's (1991) model of the structural and human resource frames.	The findings indicate that the work of middle managers is characterized by the consistent pursuit of rationality, strenuous efforts to provide individualized attention to every staff member and the promotion of cooperation.	The global management script has firmly shaped the work of middle management at Finnish universities of applied sciences, as demonstrated by their attempts to tighten the connections between	TAPUPA√

*Administration &
Leadership.*

Finland.

the organizational
subsystems and
between the
management and the
teaching staff.

Vedlegg 3. Datagrunnlag elektronisk survey

Spørreskjema

Spørreskjemaet er utarbeidet spesielt for dette prosjektet. Det ble tatt utgangspunkt i tidligere studier av utdanningsledelse, men få studier har gjennomført en tilsvarende undersøkelse. Mest inspirasjon er hentet fra en Australsk undersøkelse «Learning Leaders in time of change» (Scott m.fl 2008).

Utvalg og svarprosent

Alle høgszkoler/universitet i Norge med bachelorutdanning i sykepleier ble invitert til å delta i spørreskjemaundersøkelsen. Informasjon om prosjektet og undersøkelsen ble sendt på email til dekan/instituttleder ved hver enkelt sykepleierutdanning (studiested) i februar 2016. I brevet ble det anmodet om å få oversendt epostadresser til alle ansatte på sykepleierutdanningen, både faglig og administrativt ansatte. I løpet av februar-april 2016 ble epostlister mottatt fra alle høgszkoler/universitet med unntak av tre institusjoner. En institusjon hadde som prinsipp ikke å oppgi epostadressene til de ansatte. Her ble lenken til skjemaet sendt til postmottaket ved institusjonen som videresendte denne til alle ansatte ved sykepleierutdanningen. To høgszkoler/universitet besvarte ikke vår henvendelse om å delta i undersøkelsen. Her var epostadressene til ansatte tilgjengelig på nettsidene til høgszkolen/universitetet og ble hentet der. Dette resulterte i et utvalg på 1517 personer ved 16 høgszkoler/universitet og til sammen 39 studiesteder.

I gjennomføringen av spørreskjemaet ble Lime Survey benyttet. Den enkelte fikk tilsendt spørreskjemaet på sin emailadresse (arbeid). Lime Survey gjør det mulig for respondenten å avbryte og lagre svarene på spørsmålene inntil det passer å fortsette. Dette bidrar til stor fleksibilitet for den enkelte i utfylling av skjemaet. Det viste seg likevel vanskelig å oppnå høy svarprosent. Det største utfordringen var å få ansatte til å åpne linken med spørreskjemaet. Videre var det mange som avsluttet og sendte inn skjemaet før alle spørsmål var besvart. Det ble sendt puring to ganger til alle som ikke hadde sendt inn spørreskjemaet. Til sammen har 46,7 prosent (708 personer) åpnet linken og besvart noen spørsmål. Mange har kun fylt ut første side av skjemaet. Kun 12,9 prosent (196 personer) har besvart hele eller nesten hele spørreskjemaet.

Prosjektet er gjennomført i en periode hvor mange høyskoler/univeristet enten nylig har fusjonert eller forbereder en fusjon. Dette er krevende og langvarige prosesser og vi kan ikke se bort fra at dette kan ha betydning for svarprosenten. Vi har mottatt mange tilbakemeldinger fra ansatte som tyder på at merarbeid i forbindelse med fusjonering har ført til at mange ikke har tatt seg tid til å svare på spørreskjemaet. Vi kan heller ikke se bort fra at fusjoneringsprosessen har hatt betydning for svarene på enkelte spørsmål.

Konsekvenser av lav svarprosent

Lav svarprosent har bidratt til at datamaterialet omfatter få toppledere (10 personer) og mellomledere (16 personer, hvorav 11 personer er studieledere). Konsekvensen er at muligheten for analyse av disse ledergruppene er svært begrenset. En konsekvens er at resultatene om roller og lederansvar (kap.3.1) for toppledere og mellomledere oppgis i *antall* personer i stedet for prosent. Resultatene her må tolkes med stor forsiktighet. Videre er det ikke gjennomført analyser av topplederens og mellomlederens vurderinger både angående enkeltoppgaver (kap.3), hindringer og målsettinger (kap.4) og kollegasamarbeid og kommunikasjon (kap.5).

De fleste analyser har derfor et nedenfra- og-opp perspektiv. Mer konkret er det de ansattes oppfatning av utdanningsledelsen som i hovedsak presenteres. Målsettingen med undersøkelsen var i større grad å undersøke utdanningsledelse både fra et lederperspektiv og fra ansattes ståsted.