

Bjørn Stensaker

Lære å lede?

En evaluering av lederopplæringen
ved Gøteborgs universitet

NIFU skriftserie nr. 15/2000

NIFU – Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Gøteborgs universitet har siden 1995 drevet med ulike former for lederopplæring i forhold til det overordnede ansvar prefektene og andre faglige og administrative ledere ved universitetet har for forskning, utdanning og formidling ("den tredje oppgiften"). Et viktig element i dette lederopplæringsprogrammet er et skreddersydd ti-dagers kurs som fra 1995 og frem til idag har hatt nærmere ett hundre ledere ved universitetet som deltakere. Ut fra et ønske om ytterligere å forbedre lederopplæringen, ba Gøteborgs universitet NIFU om å gjennomføre en evaluering av denne kurset. Dette notatet er resultatet av denne evalueringen.

Underveis i evalueringen har flere personer ved Gøteborgs universitet ytt verdifull assistanse i forbindelse med prosjektet. Spesielt takkes Marie-Louise Bergsten Kropp og Christina Nordberg. En takk rettes også til Lars Erik Norbäck og Lars Erik Olsson ved Gøteborgs universitet, samt Ingvild Marheim Larsen, Terje Bruen Olsen og Inger Henaug ved NIFU for innspill og verdifull assistanse underveis.

Ved NIFU har Bjørn Stensaker vært ansvarlig for prosjektet og for utformingen av notatet.

Oslo, november 2000

Petter Aasen
Direktør

Svein Kyvik
Seksjonsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	8
1.1 Lederopplæringsprogrammet ved Gøteborgs universitet	8
1.2 Evalueringsoppdraget	9
1.3 Data og metode	10
2 Ledelse – et akademisk spørsmål?	12
2.1 Akademisk ledelse – noen mulige roller	13
2.2 Den teoretiske forankringen av lederopplæringskurset ved Gøteborgs universitet	15
3 Lederidentitet og rolleforståelse	17
3.1 Definerings og syn på ledelse	17
3.2 Identitet som leder?	19
4 Rolleutøvelse og effekter	21
4.1 Endringer i utøvelse av ledergjerningen	21
4.2 Påvirkningsmuligheter og endringspotensiale	23
4.3 Rammebetingelser for ledelse	24
5 Hensiktsmessighet	26
5.1 Kursopplegg og måloppnåelse	26
5.2 Ledelse og organisatorisk endring	28
6 Oppsummering og anbefalinger	30
6.1 En kort oppsummering av funn og resultater	30
6.2 Om fremtiden til lederopplæringen ved Gøteborgs universitet – en drøfting og noen anbefalinger	31
Litteratur	35

Sammendrag

Rapporten er en evaluering av ledere ved Gøteborgs universitet som har deltatt på et 10-dagers lederkurs ved universitetet. På basis av et spørreskjema og en intervjurunde med ledere som har deltatt på dette kurset, kan følgende funn og effekter av kurset spesifiseres.

Lederne som har gått på lederkurset ved Gøteborgs universitet synes ikke å ha de beste forutsetninger og rammebetingelser i sin ledergjerning. Svært mange av lederne synes å havne i denne posisjonen etter sterk oppfordring fra kolleger, noe som kan gi indikasjoner på at den interne motivasjonen for denne posisjonen ikke alltid er den største. Ut fra en slik forutsetning er det ikke uventet at flertallet av lederne også i etterkant av kurset ønsker å arbeide i forhold til tradisjoner og eksisterende mål, i stedet for å bidra til å utvikle nye mål, visjoner og strategier for virksomheten. I sitt arbeid opplever de et sterkt tidspress som gjør at de ikke får utnyttet den kompetanse og kunnskap de har tilegnet seg på kurset i så stor grad som ønskelig. Videre hevder lederne at personalet og kulturen i egen organisasjon, samt uklare styringssystem og beslutningsstrukturer ved Gøteborgs universitet ikke utgjør de beste rammebetingelsene for ledelse. Nettopp dette forholdet tilsier at lederopplæringen og lederkursene ved Gøteborgs universitet er viktige tiltak.

Lederne uttrykker i hovedsak stor grad av tilfredshet med kurset. De er generelt fornøyde med opplegget og avviklingen av kurset. Lederkurset har også hatt effekter ved at en mer pro-aktiv ledertype kan identifiseres. Flere av lederne uttrykker sterke ønsker om å bidra mer aktivt til å utvikle og påvirke organisasjonen de leder, både i forhold til mål, visjoner og strategier. Videre synes lederne i etterkant av kurset å ha utviklet en langt sterkere identitet som leder enn tidligere. Indikasjoner på en slik identitet er at de har utviklet egenskaper så som øket grad av selvtillit, selvinnsikt og større grad av selvstendighet i forhold til beslutninger og den myndighet og det ansvar som pålegges dem som ledere. Lederidentiteten er imidlertid godt forankret i en akademisk kontekst – mer ”managementorienterte” syn på ledelse synes ikke å oppleves som relevante av lederne. Kurset har i tillegg gitt lederne et større personlig nettverk og bidratt til å skaffe Gøteborgs universitet ledere som utøver sin gjerning med større profesjonalitet.

Samtidig synes det som om lederne i hovedsak har tilegnet seg kunnskaper og kompetanse som er sterkt knyttet til egen utvikling. Det kan stilles spørsmål om i hvilken grad dette bidrar til å utvikle organisasjonen i stort. Selv om lederne har opparbeidet seg et personlig nettverk, brukes dette nettverket noe tilfeldig og fragmentert. Lederne er heller ikke spesielt aktive i forhold til å drive universitetspolitikk, og har et utnyttet potensiale i forhold til å øke sin kunnskap om hvordan universitetet fungerer og i forhold til strategisk tenkning og utvikling – faktorer som burde være viktige for å utvikle Gøteborgs universitet videre som organisasjon. Rapporten fremmer noen forslag til hvordan slike hensyn kan innarbeides i kursopplegget (se punkt 6.2).

1 Innledning

Faglig ledelse ved universiteter og høyskoler har gjennom mange år vært på dagsorden i Sverige, men har kommet spesielt i fokus i etterkant av flere dyptgripende reformer på 1990-tallet (Bauer et al 1999: 167). Desentraliseringen av ansvar fra sentrale myndigheter til utdanningsinstitusjonene har gitt disse mer autonomi, men også et større ansvar for egen utvikling - for kvalitet, effektivitet og resultater. En konsekvens av denne utviklingen er at fokus er blitt rettet mot institusjonenes selvstendige kvalitetsarbeid (Askling 1997), på forholdet mellom akademiske institusjoner og den økonomiske og næringsmessige utviklingen i samfunnet (Ramquist 1998) og på universitetenes og høyskolenes rolle i den "nye økonomien" (Kirsebom 1998).

Skal imidlertid disse funksjonene stimuleres, må noen ved universitetene og høyskolene ta et spesielt ansvar for dette arbeidet. Ofte pekes det på den faglige ledelse ved institusjonene når dette spørsmålet dukker opp. Forandring i høyere utdanning synes derfor mer og mer å bli synonymt med ledelse. Holdningen som synes å være utbredt blant flere av dem som har hatt eller har det offentlige ansvaret for svensk høyere utdanning, er at endring og utvikling i denne sektoren:

...rör inte bara, kanske inte ens huvudsakligen, (om) pengar. Väl så viktig är fokusering och kvalifiserat "management" i utbildning och forskning. Välkommen med ledarskap" (Kirsebom 1998: 64, tidligere statssekretær i utdanningsdepartementet)

Det er ikke minst på denne bakgrunn at Gøteborgs universitet i 1995 iverksatte et eget lederopplæringsprogram for sine faglige ledere.

1.1 Lederopplæringsprogrammet ved Gøteborgs universitet

Selve lederopplæringsprogrammet ved Gøteborgs universitet er utførlig beskrevet andre steder (se f eks Norbäck et al., 1999), og vil derfor kun bli summarisk skissert i det etterfølgende. Programmet består av fire elementer, der denne evalueringen spesielt vil vurdere det første elementet:

- Et 10-dagers lederopplæringskurs over to semestre for faglige ledere på ulike nivåer. Strukturen på dette kurset er slik at de to første dagene brukes til å skape en kollektiv forståelse av hva det betyr å være leder ved et universitet, og der de to neste dagene brukes til å diskutere problemer knyttet til samspillet leder – organisasjon. Videre brukes to til tre dager på å utvikle deltakernes selvbylde og identitet som akademisk leder. De siste dagene på kurset kan brukes på ulike måter der studietur til et utenlandsk universitet er en mulighet, og der en samling på et konferansesenter for videre diskusjoner rundt sentrale temaer i kurset er en annen. En tredje mulighet, som

ennå ingen har benyttet seg av, er å delta på en "Leadership Lab" der deltakerne trenes i konkrete lederoppgaver og problemer som de kan møte i sin hverdag.

- Et lederskapsforum, der faglige ledere etter endt kurs kan delta i samtaler om aktuelle ledelses- og styringsspørsmål.
- En samling skreddersydde kurs ("verktøykasse") bestående av mer tematisk avgrensede kurs, herunder kurs i personalforvaltning, utviklingssamtaler, møteledelse, forvaltningsrett og økonomistyring, som lederne kan delta på når de måtte ønske.
- Oppfølging og nettverksbygging, der deltakere etter endt lederopplæring deltar i formelle og uformelle samtaler og seminarer.

I 1997 deltok rundt 500 personer på ulike elementer i lederopplæringsprogrammet (deltakelsen er størst i forhold til "verktøykassekursene"), og ved utgangen av 1999 hadde rundt 100 personer fullført 10-dagers kurset over to semestre.

Lederopplæringsprogrammet ved Gøteborgs universitet er et frivillig, og altså ikke et obligatorisk tilbud til personer som har påtatt seg en akademisk eller administrativ lederstilling ved universitetet.

Ser man spesielt på det 10-dagers kurset som tilbys, og som er i fokus ved denne evalueringen, er målene for dette kurset som følger:

- Være et redskap og en støtte for ledere innen universitetet med det formål å utvikle virksomheten og ledelsen.
- Skape påvirkningsmuligheter for lederne overfor organisasjonen i dag og i morgen.

Disse målene skal oppnås ved å skape oppmerksomhet rundt betingelsene for lederskap og behovet for endring, skape åpenhet og sikkerhet rundt ledelsesfunksjonene slik at det er mulig å etablere en dialog om forhold som angår ledere, øke kunnskapen om organisasjon og ledelse generelt, skape muligheter for selvutvikling og selvinnsett, samt øke kapasiteten lederne har for å påvirke sine omgivelser (Norbäck et al. 1999: 234).

I en artikkel som beskriver de grunnleggende tankene bak lederopplæringskurset skriver Norbäck et al (1999: 237) at en av de viktigste effektene man håper å oppnå med programmet er at deltakerne over tid utvikler en *identitet som leder*. Denne identiteten håper man å kunne skape ved f.eks å sette sammen tverrdisiplinære diskusjonsgrupper for på den måten å fokusere på ledelses- og styringsproblemer heller enn på faglige problemer knyttet til den enkelte disiplin eller fagområde.

1.2 Evalueringsoppdraget

De formelle målene til lederopplæringskurset utgjør rammebetingelsene for evalueringen. Disse kan sies å være oppsummert ved stikkordene *rolleforståelse* og *effekter*. De konkrete spørsmålene som ønskes besvart er dermed:

LEDERIDENTITET OG ROLLEFORSTÅELSE

Hvilken betydning har lederopplæringsprogrammet hatt for deltakernes syn på sin lederrolle og lederfunksjon? Har deltakerne utviklet en identitet som leder? I hvilken grad har man forandret syn på egen institusjon, på det faglige fellesskapet og eget institutt? Hvordan har lederopplæringsprogrammets ulike elementer fungert (hvilke innslag har fungert bra, hvilke innslag kunne/burde tones ned)?

ROLLEUTØVELSE OG EFFEKTER

Opplever man at utøvelsen av funksjonen som prefekt har forandret seg i etterkant av opplæringsprogrammet? På hvilke områder synes kurset å ha hatt størst effekt (forskningslederrollen, undervisningslederrollen, den politiske rollen, administratorrollen)? I hvilken grad føler man at rammebetingelsene for ledelsesutøvelsen er tilstrekkelige? Hvordan opplever man at omgivelsene oppfatter lederrollen og de funksjoner denne har? Hvordan opplever man at de etablerte ledernetverkene fungerer?

HENSIKTMESSIGHET

Å evaluere lederopplæringsprogrammet ut fra de målsettinger det har, må likevel balanseres med behovet for å spørre hvorvidt lederopplæringsprogrammet som sådan er tilpasset de faktiske behov som nyvalgte prefekter har. Evalueringen vil derfor også vurdere om det design som har vært valgt for lederopplæringsprogrammet har vært det mest hensiktsmessige.

Som en bakgrunn for en vurdering av hensiktsmessigheten, men også for kritisk å vurdere ambisjonene om å øke deltakernes rolleforståelse og rolleutøvelse, vil kapittel 2 drøfte og problematisere begrepet "akademisk ledelse" nærmere for å sette lederopplæringskurset ved Gøteborgs universitet inn i en større sammenheng.

1.3 Data og metode

Etter samtaler med Gøteborgs universitet, har denne evalueringen valgt å fokusere på de personer som har deltatt på det mest omfattende elementet i lederopplæringsprogrammet, det 10-dagers introduksjonskurset som tilbys nyvalgte prefekter og andre ledere ved universitetet. Dette betyr at antall personer som har deltatt i evalueringen har vært begrenset til 98.

Metoden ved evalueringen har vært en kombinasjon av et begrenset antall (16) personlige intervjuer med deltakere, samt et spørreskjema sendt til samtlige av de personer som har deltatt på introduksjonskurset over ti dager. Dette designet ble valgt av to årsaker. For det første vil man ved å kombinere ulike datainnsamlingsmetoder forhåpentligvis kunne fange opp forhold som den enkelte metode ikke klarer å gi et godt bilde av. For det andre vil man ved å kombinere intervjuer med et spørreskjema også kunne trenge dypere inn i problematikken rundt lederopplæringen ved at intervjuene har blitt brukt til å formulere og spisse spørsmålene i spørreskjemaet. På den måten har evalueringens validitet og reliabilitet forhåpentligvis økt (Kirk & Miller 1986).

Intervjuobjektene ble valgt ut for å avspeile forskjeller i kjønn, kompetansenivå og disiplinbakgrunn. Antakelsen er at disse variablene kan ha spesiell betydning for utøvelse og opplevelse av lederrollen (Mintzberg 1983; Kyvik, Tvede & Ødegård 1989; Middlehurst 1993, Erikson 1997). Ikke minst kan funksjonene og forventningene til en leder være forskjellige innen ulike disipliner (jfr. Stensaker 1996), noe som igjen kan påvirke et eventuelt utbytte av lederopplæringskurset. Intervjuobjektene representerer derfor disipliner som Biglan (1973) og Becher (1989) tidligere har plassert langs dimensjonene *harde/myke* og *rene/anvendte*: Samfunnsvitenskap, humaniora, medisin, odontologi.

Selve intervjuene foregikk innenfor en tidsramme på mellom 45 – 60 minutter, der alle intervjuobjektene ble informert om intervjuets formål. Ut fra at intervjuene i tillegg til å være en selvstendig datakilde, også skulle benyttes til å utarbeide spørsmålene i en senere spørreundersøkelse, hadde intervjuene først og fremst et utforskende formål. En strukturert intervjuguide ble derfor ikke benyttet. Meningsskaping og fortolkning i skjæringspunktet mellom realisme og subjektive oppfatninger har heller stått sentralt i denne prosessen (Hammersley 1992).

På basis av intervjuene ble så et spørreskjema konstruert og sendt ut til samtlige deltakere i lederutviklingskurset (98 personer). Av disse svarte 72 på skjemaet, noe som representerer en svarprosent på 74,5 prosent. Svarprosenten er dermed tilfredsstillende. Samtidig kan utvalget av ledere likevel være noe skjevfordelt i forhold til det totale antallet ledere ved Gøteborgs universitet. Det sistnevnte forhold skyldes at lederopplæringen er basert på frivillig deltakelse, og at lederne som har deltatt i denne opplæringen kan ha hatt spesielle motiver og begrunnelser for dette. Det er likevel ikke grunn til å tro at de lederne som har deltatt på lederopplæringen er dramatisk forskjellige fra andre ledere ved universitetet.

I det totale antall respondenter var 33 prosent kvinner og 67 prosent menn. Videre var fordelingen på stillingskategorier slik at 38 prosent var prefekter, 13 prosent var studierektorer, 21 prosent hadde en administrativ stilling, mens 28 prosent besatte andre lederstillinger.

Respondentene hadde gjennomsnittlig vært ansatt ved Gøteborgs universitet i 22,5 år. Hele 61 prosent av dem hadde tidligere ledererfaring fra akademia – i gjennomsnitt hadde de innehatt slike lederstillinger i 8,7 år. 19 av respondentene hadde over 10 års ledererfaring fra akademia.

I forhold til en akademisk kompetanseprofil var 26 prosent av respondentene universitetslektorer, 36 prosent professorer, 7 prosent forskere, mens 31 prosent ikke falt inn under disse betegnelsene.

2 Ledelse – et akademisk spørsmål?

Studier av ledelse har av mange blitt betegnet som en egen retning i organisasjonsteorien. Selv om dette kapitlet på langt nær skal gjøre opp noen status for dette forskningsfeltet, skal vi innledningsvis likevel kort antyde noen sentrale kjennetegn ved ledelsesfeltet for på den måten å kontekstualisere det opplegget for lederopplæring som er iverksatt ved Gøteborgs universitet.

Det grunnleggende kjennetegnet ved ledelsesfeltet er nettopp fraværet av et dominerende paradigme. Ledelsesforskning er med andre ord ikke et ensartet felt. I sin "Handbook of Leadership" viser Stogdill (1981: 26) f eks til et utall av teoriretninger innen forskningsfeltet. Disipliner såsom psykologi, sosiologi og statsvitenskap er alle involvert i debatten. Dette har igjen ført til uenighet om definisjoner på ledelse og ulikt syn på hva ledere betyr for organisasjonen. Det er derfor kanskje ikke så rart at Stogdill (1981: 74) konkluderer med at *"there are almost as many definitions of leadership as there are persons who have attempted to define the concept"*.

Ledelse har derfor blitt definert som individuelle særtrekk, adferd, innflytelse over underordnede, innflytelse over mål eller innflytelse over organisasjonskulturen. Det empiriske materialet som er samlet av forskerne opp gjennom årene spriker i tilsvarende retning. Allerede Stogdills første håndbok fra 1974 inneholdt en endeløs mengde av informasjon som det både er vanskelig å få oversikt over, men som også er lite sammenlignbar. Hales (1986: 109) hevder da også at mye av det arbeidet som er gjort ikke har utnyttet mulighetene for komparativ forskning. Yukl (1989: 253) mener at årsakene til dette nettopp kan tilbakeføres til den store variasjonen av tilnæringsmåter, faggrenser, samt fraværet av teorier som kan integrere funn fra forskjellige tilnæringer.

Et hovedproblem innen ledelsesfeltet er imidlertid to ulike syn på hvor stor innflytelse ledere har i organisasjonen. På den ene siden hevder eksempelvis Morgan (1989: 131) at ledere er viktige med hensyn til dannelsen av bestemte holdninger og verdier fordi ledere har makt til å belønne og straffe andre organisasjonsdeltakere. Studier har da også vist at holdninger og adferd kan endres/modifiseres når en karismatisk toppleder eller en elite har gått inn for det (Gagliardi 1986: 118). Ledelsens betydning i dette "verdiskapningsarbeidet" har opptatt mange forfattere. Selznick (1957) fokuserte på lederens ansvar for å "institusjonalisere" organisasjonen, Schein (1983) vektla grunnleggeren av organisasjonen som svært betydningsfull, mens Greiner (1982, Tagiuri (1982) og Peters (1978) har pekt på den sentrale rollen den øverste administrativt ansvarlige har for holdnings- og verdiskapningen i en organisasjon.

På den annen side er det også stilt spørsmålstegn ved om det bare er ledere som kan skape holdninger og verdier i en organisasjon. Hva med de vanlige ansatte eller samspillet mellom ansatte og omgivelsene rundt organisasjonen? Er ikke også disse forholdene med

på å skape de verdier og holdninger som preger organisasjonen? Grzybs (1988: 25) kritikk av såkalt ”kulturelt lederskap” - som i stor grad fokuserer på en overføring av holdninger og verdier fra topp til bunn i organisasjoner - går nettopp på at en i stor grad ignorerer de konflikter, spenninger og kompliserte kulturelle mønstre som hele tiden finnes i en organisasjon. Man overser at det finnes forskjellige nivåer i en organisasjon - og at forskjellige kulturer og institusjonelle identiteter kan eksistere innen hvert nivå. Bang (1986: 149-157) har da også pekt på mulighetene for kulturkonflikter innen organisasjoner som en følge av slike innebygde konfliktstrukturer. Ledelse er i dette perspektivet ikke ansett for å være en essensiell faktor. Ledere er snarere vurdert som ”lyspærer” – de må skiftes ut med jevne mellomrom, men har ingen stor betydning (Byrkjeflot 1997).

Det eksisterer med andre ord en kontrovers om hva som betyr mest for en organisasjons prestasjoner - lederpersonen selv eller ulike organisasjons- og miljøfaktorer. Det er i de siste tiårene foretatt mange studier som direkte eller indirekte har forsøkt å utforske denne kontroversen, se f eks Lieberson & O’Connor (1972), Salancik & Pfeffer (1977), Thomas (1988) og Mech (1997), men der man i liten grad har funnet noe entydig svar. Nyere bidrag innen ledelsesfeltet har derfor mest vektlagt samspillet mellom ledelse og organisasjon (Birnbbaum 1988, se også Bass 1990 og Bolman & Deal 1994). Gitt dette noe ambivalente utgangspunkt og uklare empiriske fundament, er imidlertid ”ledelse” likevel et sterkt poengtert virkemiddel, både i den generelle reformdebatten i offentlig sektor (Brunsson & Olsen 1997, Eriksen 1999) og innen høyere utdanning (se f eks Middlehurst 1993, Kirsebom 1998).

2.1 Akademisk ledelse – noen mulige roller

I det rom som åpner seg mellom disse to ulike synene på ledelse og ledelsens betydning, er det mulig å identifisere mange roller som ledere kan innta eller kategoriseres innenfor. Også innen høyere utdanningsinstitusjoner, og sett i lys av de endringsprosesser som disse for tiden gjennomgår (Bleiklie 1996; Erikson 1997; se også Mech 1997), kan flere roller spesifiseres. Vurdert ut fra erkjennelsen at ledelse og organisasjon må sees i sammenheng, og følgelig at ledelse kanskje endres i takt med de endringer organisasjonen gjennomgår, vil også ledelsesrollene være preget av en overgang fra ”gamle” til ”nyere” former for akademisk ledelse.

Dette er et vesentlig poeng hos Bleiklie (1996: 8-13), som skiller mellom fire grunnleggende roller for akademisk ledelse, under fremstilt nærmest i et historisk utviklingsperspektiv. *Tjenestemannsrollen* kan sies å være knyttet opp mot forventninger som ser på akademiske institusjoner som en del av den offentlige forvaltning. I denne rollen forventes det at akademiske ledere arbeider for å oppfylle offentlige målsettinger skissert på nasjonalt plan, og at de utviser lojalitet til det formalpolitiske makt og styringssystem hvori universiteter og høyskoler inngår. Lojalitet er her et viktig stikkord som beskriver rolleforventningen.

Den faglige autoritetsrollen er tett forbundet med et syn på akademiske institusjoner som kulturinstitusjoner som er garantister for vitenskapelig kvalitet. Ledelse i forhold til dette må følgelig være bygd på faglig soliditet, der bare topp kvalifiserte personer kan være den garantist for kvalitet som kreves i forhold til dette perspektivet. Historisk kan denne rollen sies å være tett forbundet med tradisjonen med egne lærestoler der fremstående akademikere ble utpekt til faglige ledere. Ledelse og legitimitet kan her sies å være tett forbundet.

Samtidig kan faglig ledelse også utøves på en annen måte. I en rolle som *faglig koordinator* trenger f eks ikke lederen å ha en sterk faglig autoritet, men er heller koordinator av et faglig fellesskap. Denne rollen kan sies å ha vokst frem som en følge av demokratiseringen av universitetene der ikke bare de med høy faglig autoritet forventes å ha innflytelse, men der også studenter og andre gis adgang til beslutningsarenaen. Som en følge av dette, vil imidlertid lederen i større grad forhandle og diskutere seg frem til løsninger på gitte problem. Stikkordsmessig vil ledelse her ofte være synonymt med mekling mellom ulike interesser og interessenter.

En lederrolle som imidlertid synes å bli mer aktuell i en tid da universiteter og høyskoler i stadig større grad sees på som kunnskapsbedrifter og som viktige drivkrefter for økonomisk og teknologisk utvikling, er rollen som *bedriftsleder*. Hos en slik leder er produktivitet, effektivitet og relevans blitt viktige størrelser å ta hensyn til – ofte benevnt som en ”managementorientering” (Eriksen 1999). Utadrettet virksomhet, herunder nettverksbygging og organisatorisk entreprenørskap, er nye oppgaver som det forventes at en leder i henhold til dette perspektivet påtar seg. Stikkordsmessig er ledelse i dette perspektivet synonymt med entreprenørskap og (økonomiske) resultater.

Samtidig bør det understrekes at selv om universiteter og høyskoler endres, er det neppe slik at ”gamle” forventninger, f eks knyttet til tjenestemannsrollen vil forsvinne helt, selv om andre idealer knyttet til akademiske organisasjoner etter hvert har gjort seg gjeldende. Snarere er det vel heller slik at det vil kunne oppstå nye spenninger mellom gamle og nye rolleforventninger (Bleiklie 1996: 14-16, se også Erikson 1997: 42). Det faktum at ledere på grunnivået ofte er valgt av kolleger, men oppnevnt av en administrativ myndighet, fører i tillegg til en lojalitetskonflikt blant akademiske ledere: Hvem er det de representerer og står til ansvar overfor? Sine faglige kolleger eller organisasjonen som formelt har utpekt dem (Norbäck et al 1999: 240)? Det sistnevnte poenget ble også understreket under en ekstern evaluering av Göteborgs universitet i 1998, der det ble hevdet at det eksisterte en ”viss otydlighet i ledningsstrukturen och styrningen av universitetet” (Högskoleverket 1998: 31).

Samtidig bør man ikke bare fokusere på de konserverende elementene i eksisterende roller, samt ensidig belyse de negative og konfliktmessige sidene av ledelsesfunksjonen. Som Kekäle (1995: 2) har påpekt, eksisterer det også muligheter for å eksperimentere med og praktisere nye former for ledelse i perioder med endring. Enderud (1977: 237) har f eks

lansert en fase-modell for å forstå akademisk lederskap, der akademiske roller endres i takt med beslutningsprosessen. I et slikt perspektiv vil ledelsen kunne ha minst fire ulike roller under en beslutningsprosess. Lederen vil i starten kunne være en ”katalysator” – en som bringer nye problemer og eventuelle løsninger på disse frem i dagen. I neste fase vil lederen kunne være en ”mediator” – en som forhandler med ulike grupper og interesser om mulige løsninger. Videre vil lederen kunne innta en rolle som ”mirakelmann” eller opinionsbygger når en beslutning skal utformes og fattes, før vedkommende endelig inntar en rolle som ”administrator” eller iverksetter av den beslutning som er fattet. Slike roller som her er skissert vil kanskje spesielt være aktuelle når beslutninger skal fattes på nye og uprøvde områder, og hvor det i liten grad finnes tradisjoner å støtte seg til. Ikke minst åpner nye rutiner og organisasjonsprosesser som f eks evalueringer muligheter for den akademiske ledelsen til å komme i inngrep med og påvirke medarbeidere og den faglige staben der fortolkning og det å gi ”mening med tilværelsen” er sentrale funksjoner (Stensaker 1999: 270). Ledelse kan ut fra et slikt syn være noe konstruktivt og oppbyggende.

2.2 Den teoretiske forankringen av lederopplæringskurset ved Gøteborgs universitet

Med bakgrunn i gjennomgangen over er det derfor legitimt å spørre hvordan lederopplæringskurset ved Gøteborgs universitet er forankret. Hvilket syn på ledelse ønsker institusjonen å fremme ved hjelp av kurset? Er det lederen som sådan man søker å utvikle eller samspillet mellom leder og organisasjon? Hvilke roller er det man eventuelt prøver å bevisstgjøre deltakerne i forhold til? Er det de konfliktmessige eller de mer konstruktive sidene ved ledelsesfunksjonen man fokuserer på?

Det kanskje mest fremtredende trekk ved lederkurset siden oppstartsperioden i 1995, er at de symbolske og meningsskapende sidene ved ledelsesfunksjonen synes å være sterkt prioritert fremfor de mer tekniske og instrumentelle ledergjerningene (Norbäck et al 1999: 236). De sistnevnte oppgaver synes å være vurdert som mindre viktige i lederopplæringen der kortere kurs rundt slike temaer kun tilbys i etterkant av hovedkurset på 10 dager. Tjenestemannsrollen, slik den er skissert over, synes med andre ord ikke å være sterkt fokusert under kurset. Det er ikke ”administrasjon”, men lederskap som fokuseres.

For å kunne håndtere de symbolske og meningsskapende sidene ved ledelsesfunksjonen er det argumentert sterkt for at deltakerne etterhvert må utvikle en ny sosial identitet som *leder*. I forhold til 10-dagers kurset operasjonaliseres dette ved å konstruere ”ledelse” som funksjon gjennom at deltakerne møter andre mennesker som også skal påbegynne sin ledergjerning. Målet er å ”bryte ned” de roller deltakerne før har innehatt som f eks (disiplinbasert) forsker eller kollega (Norbäck et al 1999: 230), og der de heller skal fungere som ”fyrtårn” for kolleger og ansatte (jfr. Chaffee 1984). Smith & Peterson (1988) og Middlehurst (1993) har tidligere satt merkelappen ”Management of meaning” på slike

lederfunksjoner. Slik sett er det de konstruktive snarere enn de konfliktmessige sidene ved ledelsesfunksjonen som synes å være prioritert.

Det at man har ambisjoner om å få lederskap akseptert i den kollegiale akademiske kulturen ved Gøteborgs universitet (jfr Norbäck et al 1999: 240), antyder dermed at kurset ønsker å stimulere til utvikling av en slags kombinasjon av den moderne bedriftslederrollen og den gamle faglige autoritetsrollen.

Samtidig er det hevdet at det er den faglige koordinatorrollen de fleste deltakerne har som et rolleutgangspunkt ved oppstarten av kurset (Norbäck et al 1999: 240), et utgangspunkt organisatorene bak kurset karakteriserer ved hjelp av metaforen ”psykisk fengsel” (Norbäck et al 1999: 230). Dilemmaet som dermed kan oppstå er at deltakerne i kurset blir trent i å utvikle rolleforståelser som, selv om disse kan være verdifulle i henhold til et fremtidig endringsperspektiv, ikke ”trener” deltakerne i de konkrete oppgaver som kanskje møter dem i praksis når kurset er avsluttet. Spriket mellom kursets innhold og den praksis som møter deltakerne i deres daglige arbeid kan med andre ord være betydelig.

Designet og opplegget for 10-dagers kurset synes i tillegg å ha som utgangspunkt at ledelse avhenger av et tett samspill mellom lederen og den organisasjon vedkommende leder (Norbäck 2000). Kikker man nærmere på hvordan denne balansen reflekteres i tidsbruk under kurset, får man likevel det inntrykk at man i liten grad bruker kurstiden for å forstå og analysere strukturelle og problemfylte sider ved organisasjonen. Ifølge Norbäck (1999: 235) brukes kun to av dagene under kurset til direkte å diskutere slike forhold. Og selv om det kan ligge pragmatiske tids- og ressurs hensyn bak denne avveien, samt at slike forhold kanskje indirekte diskuteres på andre kursdager, er likevel inntrykket at fokus i kurset synes å være på lederen snarere enn på interaksjonen leder - organisasjon. Her bør det også nevnes at lederfunksjonen ved Gøteborgs universitet ikke synes å være spesielt verdsatt blant den faglige staben. Det kan dermed være behov for å utvikle ”selvtilliten” og ”selvbildet” hos de nevnte lederne (Norbäck et al 1999: 233).

Oppsummert kan det hevdes at lederopplæringskurset ved Gøteborgs universitet ikke bare har ambisjoner om å dyktiggjøre personer som har påtatt seg et lederansvar ved universitetet. Likeså viktig synes det å være at kurset over tid, og kanskje mer indirekte, skal bidra til en endring av hele organisasjonen, ved at positive holdninger til og aksept av ledelse utvikles nedenfra og oppover i organisasjonen når flere og flere deltar i lederopplæringsprogrammet. Ideologien bak lederopplæringsprogrammet har altså et sterkt preg av prosessrelaterte (bottom-up) perspektiver på organisatorisk endring. Ved en organisasjon som i de siste årene har gjennomgått flere endringer i styrings- og ledelsesstrukturen (Høgskoleverket 1998), kan det nærmest virke som om det er gjennom ledelse at ny kordinering og organisatorisk integrering skal finne sted.

3 Lederidentitet og rolleforståelse

En viktig variabel man skal ha med seg i forhold til spørsmål knyttet til lederidentitet og rolleforståelse, er hvilke holdninger og forutsetninger lederne hadde med seg inn i ledergjerningen, og ikke minst, hvordan de ble rekruttert til stillingen. I spørreskjemaet er respondentene bedt om å svare på sistnevnte spørsmål, og oppsummert er det en sterk tendens til at akademiske lederstillinger er noe man i mindre grad søker aktivt, men heller blir oppfordret av andre til å søke. I materialet viser det seg at nesten halvparten (45 prosent) av respondentene søkte sin nåværende lederstilling på oppfordring fra sine kolleger. Kun en liten andel (16 prosent) søkte stillingen aktivt selv. Selv om kombinasjoner av begge de nevnte forhold også var tilstede (27 prosent), samt at andre motiver (13 prosent) for å søke stillingen i tillegg eksisterte, synes tendensen å være at mange blir ledere ut fra forespørsler, og da spesielt prefekter. Dette kan tyde på at motivasjonen for å bli leder ikke alltid er den største.

Dette utgangspunktet kan ha stor betydning for ledernes oppfatning av deres rolle i organisasjonen. Ikke minst kan det være vanskeligere å innta en selvstendig og tydelig rolle overfor sine kolleger, eller å vise markante og kanskje upopulære standpunkter i forhold til kollegaene når man vet at disse i utgangspunktet var sentrale i forhold til egen utnevneelse.

I dette kapitlet skal de holdningsmessige og kognitive sidene ved lederopplæringen vurderes nærmere, der disse mer ”mentale” effektene av lederopplæringen kartlegges.

3.1 Definerings og syn på ledelse

Lederopplæringskurset ved Gøteborgs universitet synes generelt å representere et helhetsgrep på ledelse mange av respondentene søkte etter i utgangspunktet. En gjennomgående tendens i intervju materialet er at mange opplever at lederfunksjonen ikke så lett lar seg adskille fra andre sider av det man gjør, og at dette kurset hadde fokus på det ”hele” mennesket hvor lederrollen bare utgjør en enkelt bestanddel.

Kurset synes da også å ha hatt en holdningsskapende effekt hos mange. Blant annet synes 38 prosent av de som besvarte spørreskjemaet at de hadde endret eller nyansert sitt syn på ledelse i etterkant av kurset. Kun 18 prosent mente at kurset ikke hadde hatt betydning for deres syn på ledelse, mens 44 prosent vurderte at det var vanskelig å si med sikkerhet hvor stor betydning kurset hadde hatt i så måte. At kurset har hatt betydning kan i utgangspunktet være positivt, men må også ses i forhold til hvor vesensforskjellig deres tidligere definisjoner av ledelse var. Intervjuene synes her å antyde at kurset snarere har nyansert tidligere oppfatninger og definisjoner enn å endre disse radikalt.

Uansett er det interessant å kartlegge hva slags definisjon på ledelse som nå synes å være utbredt blant respondentene. Tabell 1 gir en nærmere oversikt over dette.

Tabell 1 Kursdeltakernes definisjon av ledelse. N = 72. Antall som er enige i definisjonen.

Ledelse er å få folk til å slutte opp under målsettingene for virksomheten	54
Ledelse er å utvikle visjoner/mål/strategier for virksomheten	50
Ledelse er å få folk til å samarbeide	39
Ledelse er å oppnå resultater	23
Ledelse er å sikre egen organisasjons overlevelse og utvikling	21
Ledelse er å påvirke omgivelsene	11
Ledelse er å være en buffer mellom egen organisasjon og omgivelsene	5
Ledelse er å se til at folk gjør det de skal	4
Ledelse er å øke ressursgrunnlaget til egen organisasjon	3
Ledelse er bare et annet ord for administrasjon	2
Ledelse er å gå med overskudd	0

Som det fremgår av tabellen er det noen definisjoner som utmerker seg med stor oppslutning blant respondentene, mens andre synes å være lite relevante for lederne. I henhold til de skisserte rollene i kapittel 2, synes f.eks. en tjenestemannsrolle der det å oppfylle definerte mål er sentralt, å være viktig for mange. Samtidig kan man også finne elementer av andre lederroller: Ambisjonene om å være pådriver for å utvikle nye mål/visjoner og strategier for virksomheten er noe som i større grad samsvarer med en faglig autoritetsrolle, mens fokuset på samarbeid i større grad kan assosieres med en faglig koordinatorrolle. Av de fire rollene skissert i kapittel to, synes den moderne bedriftslederrollen å være fremmed for de fleste med den vekt som her ofte legges på overskudd og det å produsere resultater.

Det at lederopplæringskurset synes å ha endret ledernes oppfatninger om hva ledelse er og bær være, betyr imidlertid ikke at lederne har gjennomgått en radikal endring. Tjenestemannsrollen og delvis den faglige koordinatorrollen, er slett ingen nye roller for svenske akademiske ledere. Endringene i holdningene til ledelse kan derfor høyst sannsynlig avleses i forhold til de andre definisjonene, hvor en mer pro-aktiv ledelsesforståelse (utvikle mål/visjoner/strategier) etter hvert synes å være et seriøst alternativ til mer tradisjonelle ledelsesforståelser.

Denne fortolkningen støttes gjennom intervjumaterialet. Informantene gir også uttrykk for ha et syn på ledelse som noe som utgår fra demokratiske prosesser – der avgjørelser skal tas i fellesskap, men der begynnende tendenser til endringer i denne oppfattelsen kan identifiseres. Ikke minst gjelder det ledelsens ansvar for å initiere prosesser:

(Ledelse er) at man får andre med seg. Du kan jo ikke kommandere folk rundt heller. Jeg hadde et romantisk syn på ledelse. Det er nok blitt nyansert på kurset.

Og:

Man skal fange opp dyktige mennesker og dra dem med seg i utviklingen av organisasjonen. Jeg er leder, ikke sjef.

Oppsummering synes det å være en sterkt tendens til at deltakerne på kurset ikke ønsker å være en slags administrator, men en drivkraft for endring og utvikling. Samlet sett synes det som om lederopplæringskurset absolutt har bidratt til å rukke ved eksisterende og mer tradisjonelle oppfatninger om hva ledelse i akademia innebærer.

3.2 Identitet som leder?

Et konkret formål med lederopplæringen (som også kan knyttes til den holdningsmessige dimensjonen ved ledelsesgjerningen), var at lederne, over tid, skulle utvikle en identitet som ledere. Oppfatninger av seg selv som f eks forsker eller tillitsvalgt var med andre ord roller man eksplisitt ønsket å endre i løpet av kurset.

Det er selvfølgelig vanskelig å gi en eksakt vurdering av hvorvidt dette formålet kan sies å være oppfylt, der man også kan diskutere hva som er gode kriterier for å ”måle” en eventuell ”lederidentitet”. I spørreskjemaet oppgir imidlertid hele 51 prosent av lederne at deres generelle interesse for ledelsesspørsmål har økt, og 20 prosent oppgir også at de har deltatt på ulike oppfølgingskurs (fra ”verktøykassen”) i etterkant. Videre gir intervjuene med ledere som har gjennomgått kurset indikasjoner på forhold som kan ha betydning for å opparbeide en slik identitet.

Ett trekk som går igjen blant informantene under intervjuene, er ikke minst at deltakerne i kurset synes å ha fått økt selvtillit. En slik tillit til egne ferdigheter og kompetanse må sies å være en essensiell faktor for å utvikle en sterkere identifikasjon til lederrollen:

Jeg har fått bekræftelse på noen av mine ideer om ledelse. Jeg har sikkert endret meg på detaljer, jeg er vel mer lydhør, men samtidig mer markant på andre områder. Selvtilliten min er vel det som er mest styrket.

En tilhørende ferdighet som også synes utviklet, er en økende grad av selvstendighet knyttet til de beslutninger en leder må ta, og som ofte kan synes ubehagelige. Et vesentlig trekk ved de beskrivelser informantene gjør i denne forbindelse, synes å være forbundet med at lederrollen som sådan ”pålegger” innehavere av rollen visse forpliktelser, og at disse må håndteres uten at kollegiale forhold eller personlige bekjentskaper influerer på disse beslutningene. Selvstendigheten viser seg altså på den måten at lederne opererer med større distanse og overbærenhet i forhold til sine medarbeidere. Kurset synes å ha bidratt sterkt til at lederne har utviklet disse ferdighetene:

Jeg har vel ikke endret radikalt syn på ledelse og lederskap. Jeg er kanskje mer reflektert rundt dette med strategiutvikling, uten at jeg får praktisert det så mye. Det mest markante trekk er nok at jeg har fått et nytt syn på meg selv. Det tror jeg ganske sikkert influerer på hvordan jeg forholder meg til andre.

En effekt av ny selvtillit og økt grad av selvstendighet, synes imidlertid også å være at flere av informantene i større grad viser ”overbærenhet” til innspill og synspunkter fra egne medarbeidere. Konfliktspørsmål synes i mindre grad å ha betydning for dem.

Et annet spørsmål knyttet til den nyetablerte lederidentiteten, er hvorvidt lederne har utviklet en identitet som kanskje mer er tilknyttet et generelt ”managementperspektiv” (jfr bedriftslederrollen skissert i kapittel 2) enn mot det man grovt sett kan betegne som et ”akademisk ledelsesperspektiv”? Dette synes i liten grad å være tilfelle.

Som tidligere nevnt er riktignok kurset lagt opp slik at et ”eksternt” element inngår som en del av kursopplegget, der deltakernes (valgfrie) opphold ved lederutdanningen som foregår ved Cranfield College i England skal gi et internasjonalt perspektiv på ledelse. Nyten av dette oppholdet synes å være noe delt blant de som ble intervjuet. Enkelte synes at Cranfield-oppholdet nettopp fokuserte for mye på et ”managementperspektiv” (bedriftslederrollen), og at dette ikke er så relevant for en universitetsorganisasjon. Andre hevder derimot at slike eksterne impulser er verdifulle, og at universitetsledelse på den måten blir satt i perspektiv. Ingen av lederne som er intervjuet uttrykker at man anser et mer ”managementorientert” perspektiv som særlig relevant for høyere utdanning. Den lederidentitet som er etablert synes derfor å være sterkt knyttet an til en akademisk kontekst.

4 Rolleutøvelse og effekter

Holdningsvariablene som ble kartlagt i forrige kapittel er viktige bakgrunnsfaktorer for å kunne si noe om hvilke effekter kurset har hatt når det gjelder hvordan man i praksis fungerer som leder, og hvilke konkrete endringer i adferd som kan tilbakeføres til kurset. Samtidig bør slike eventuelle endringer også vurderes mer direkte. I dette kapitlet skal konkrete effekter vurderes langs tre dimensjoner. For det første hvorvidt lederne selv har endret sin adferd. For det andre i forhold til deres innflytelse i forhold til sine medarbeidere og universitetet generelt (hvordan de kan påvirke andre). For det tredje i forhold til hvordan omgivelsene eventuelt hindrer lederne i å utnytte den kunnskap og kompetanse de har tilegnet seg i løpet av kurset (rammebetingelsene for utøvelse av ledelse).

4.1 Endringer i utøvelse av ledergjerningen

I spørreskjemaet ble alle respondentene bedt om å gi en tilbakemelding på en rekke utsagn om mulige effekter av kurset. Tabell 2 viser hvilke konkrete resultater deltakerne mener kurset har bidratt til.

Tabell 2 Deltakernes oppfatninger av kursets effekter. N = 72. Antall som er enige i utsagnet.

Jeg har fått et større personlig nettverk jeg kan bruke i arbeidet	46
Jeg er blitt mer profesjonell i utøvelsen av min ledergjerning	31
Jeg har fått økt sakkunnskap om hvordan jeg fungerer som leder	30
Jeg har fått økt selvtillit som leder	22
Jeg forstår bedre hvordan universitetet fungerer	22
Jeg er bedre på å håndtere konflikter og sosiale problemer	14
Jeg er bedre på strategisk tenkning og utvikling	11
Jeg er bedre til å forme gode beslutningsprosesser	7
Jeg kan mer om mitt ansvar og min myndighet som leder	7
Jeg vet hvordan jeg skal løse konkrete problemer i hverdagen	3
Jeg er en bedre administrator	2
Jeg har økt min evne til å drive universitetspolitikk	2

Både tabellen og intervjuene viser forholdsvis entydig at etableringen av et større personlig nettverk er et av de mest konkrete resultater som kan tilbakeføres til kurset. Man er blitt kjent med andre ledere fra universitetet som sitter i tilsvarende posisjoner som en selv, og som kanskje opplever tilsvarende problemer.

Samtidig viser også tabellen at personlig selvutvikling i løpet av kurset synes å ha gitt konkrete effekter – både i forhold til økt grad av profesjonalitet i utøvelse av ledergjerningen, i forhold til kunnskap om hvordan man selv fungerer som leder og i forhold til selvilliten som leder. Intervjuene styrker denne tendensen til at det er de personlighetsutviklende elementene i kurset som har hatt mest betydning for adferden. Adferden synes imidlertid ikke å være endret så radikalt når det gjelder selve beslutningene, men heller når det gjelder prosessene frem til en beslutning fattes. Man tenker gjerne igjennom beslutninger på en annen og nøyere måte nå enn tidligere:

Jeg likte best de personlighetsutviklende elementene. Hvordan jeg fungerte med andre, som leder etc. Jeg har vel kanskje ikke endret adferd så mye på grunn av det, men jeg merker at jeg er bedre til å begrunne mine avgjørelser i etterkant av kurset.

Og:

Min beholdning har vært selvinnsikt og hvordan jeg skal agere i forhold til ulike oppgaver. Kurset var jo veldig fokusert på personlige egenskaper som skal til for "å lede". Man var i mindre grad opptatt av hvordan man driver en institusjon til hverdags.

Videre synes det som om kurset i liten grad har bidratt til å endre på adferden i forhold til de konkrete funksjoner en leder har i forhold til forskning, utdanning, administrasjon, personalforvaltning, økonomistyring etc. Dette understreker igjen kursets "holistiske" design, der konkret problemløsning i forhold til økonomispørsmål og lignende er "verktøy" deltakerne eventuelt kan tilegne seg senere.

Dog betyr ikke dette at man ikke har tilegnet seg noen konkrete "verktøy" i løpet av ti-dagers kurset. Ikke minst synes det som om deltakerne utøver sin rolle mer systematisk og med større profesjonalitet. Lederne opplever å være bedre rustet i det man kan kalle sosiale ferdigheter, noe de synes hjelper dem i deres ledergjerning. De er bedre på prosessforståelse og trygghetsoppbygging. Dette er uten tvil verdifulle "verktøy" når ledelse skal utøves:

Jeg er mer bevisst nå på spørsmål som hvordan vi fatter beslutninger, hvordan vi gir ut informasjon. Jeg er opptatt av at vi profesjonaliserer beslutningsprosessene våre. Jeg har f.eks ønsket å synliggjøre de regler vi har og må leve etter, og ikke innføre nye.

I noen tilfeller implementerte også lederne ting på egen institusjon som man hadde tatt opp og diskutert på kurset, noe som gir en konkret indikasjon på at det faktisk er mulig å eventuelt kombinere et mer "holistisk" kursdesign med mer "synlige" effekter:

På kurset jeg gikk hadde vi utvikling av et kvalitetssystem som et case. Det synes jeg var interessant. Jeg utviklet et prosjekt på dette, som jeg implementerte ved egen institusjon i etterkant.

4.2 Påvirkningsmuligheter og endringspotensiale

Hva så med det potensiale ledere har for å utøve innflytelse og påvirkning overfor andre, spesielt i forhold til målsettingen om at kurset skulle bidra til generell organisasjonsutvikling ved Gøteborgs universitet? Er det mulig å finne noen indikasjoner på dette i etterkant av kurset? Dette er et vanskelig spørsmål å vurdere, der man kan anføre ulike argumenter. På den positive siden kan det argumenteres for at de konkrete effekter som er avdekket under forrige punkt, også vil ha stor betydning for den innflytelse lederne har overfor andre og for utvikling av organisasjonen i stort. Det er ikke vanskelig å tenke seg at økt profesjonalitet som leder, kan bidra til at lederen får større innflytelse.

Generelt innebærer også kurset at man etablerer et ”forum” for kontakt og utveksling av ideer, noe som i seg selv kan ha et endringspotensiale. Nettverket, som er nevnt tidligere, kan her være en betydelig faktor hvor påvirkningen kan skje gjensidig. Ledelse er ofte ”ensomt”, hvor man kan føle usikkerhet ved om man treffer de riktige beslutninger eller gjør de rette prioriteringer. Ved å ha et etablert nettverk man kan benytte seg av, og danne allianser gjennom, er det økte muligheter for at denne usikkerheten kan reduseres og at man kan argumentere for endringer med større gjennomslag.

Spørsmålet er likevel om lederne faktisk benytter nettverket sitt til slike formål. Intervjuene synes å indikere at man ofte kun har kontakt med et fåtall personer i nettverket, basert på personkjemi, og at den faktiske bruken av nettverket ennå ikke er optimal:

Jeg sitter med lister over de som har deltatt på kurset, og føler at jeg kan ringe dem hvis det skulle være behov for det. Hittil har jeg riktignok ikke gjort det så ofte.

Det siste utsagnet antyder også at nettverk kanskje må formaliseres for å være et reelt redskap for systematisk ledelses- og organisasjonsutvikling. Mens de nettverk som er etablert ofte representerer et horisontalt kontaktnett mellom ledere på samme nivå, eksisterer det i en desentralisert organisasjon også et behov for vertikale nettverk – mellom nivåene. Her synes møtene med toppledelsen på kurset å ha mye å si:

En av de ting jeg satte mest pris på var anledningen jeg fikk under kurset til å bli mer kjent med hvordan toppledelsen ved Gøteborgs universitet tenker. Kurset ga oss en anledning til å treffe dem mer uformelt, uten at vi måtte diskutere en sak hvor det skulle fattes en beslutning. Kurset skapte et uformelt forum for kritikk og diskusjoner mellom ulike nivåer.

Dette hevder informantene skapte en ny forståelse mellom ulike nivåer, en forståelse av stor betydning for videre utvikling av universitetet. Ikke minst synes disse møtene å personliggjøre ledelsen ved universitetet, og der lederne ved grunnenhetene også fikk forståelsen for at også toppledelsen har sine problemer og utfordringer å slite med:

Vi traff jo personer i ledelsen ved Gøteborgs universitet, og det var verdifullt. Vi så at de slet med de samme problemer som vi opplevde, og at vi ikke bare kan ”gå til dem” hvis vi har problemer.

Skal man trekke frem forhold rundt kurset som kanskje ikke har vært fullt så vellykket i forhold til ledernes mulighet for å drive aktiv påvirkning i organisasjonen, kan man f eks

nevne det faktum at lederne i henhold til tabell 2, i mindre grad synes å ha fått ”selvtillit” i forhold til å drive universitetspolitikk. Videre synes det å være et stort underutviklet potensiale hos lederne i forhold til å drive strategisk tenkning og utvikling, samt at man også kanskje kan forbedre kunnskapen om hvordan universitetet fungerer. Et vesentlig forhold for å kunne øve innflytelse burde jo være kunnskap om organisasjonen man tilhører?

4.3 Rammebetingelser for ledelse

Det sistnevnte poenget bringer oss over på det forhold at lederne tilhører en organisasjon hvor rammebetingelsene for påvirkning ikke alltid er tilstede. Ledere er avhengig av strukturer som de ikke alltid føler de har tillit til eller faktisk kan influere på. Tabell 3 gir en oversikt over det lederne oppfatter som de viktigste hindrene:

Tabell 3 *Ledernes oppfatninger av de viktigste hindrene for at det man lærte under kurset skal iverksettes i praktisk handling. N = 72. Antall som er enige i utsagnet.*

Tidspress og stress i jobben	45
Personalet og kulturen i den organisasjonen jeg leder	33
Beslutningsstrukturene ved Gøteborgs universitet	24
Regler, forordninger og administrative rutiner jeg må forholde meg til	18
Uklare og motstridende forventninger til meg som leder	18
Personlige forhold. Det er vanskelig å endre adferd	7

Tabellen gir sterke indikasjoner på at den største hindringen for at lederne i større grad kan praktisere det man lærte på kurset er tidspress og stress i det daglige arbeidet. Intervjuene synes her å indikere at denne situasjonen i stor grad henger sammen med at nye reformer, fortsatt delegering av ansvar og mer rapportering, samt ønsker om tettere integrering av Gøteborgs universitet, bidrar til at prefektene blir enda mer nedlesset i arbeid enn før:

Det blir jo veldig mye administrasjon jeg driver med til daglig. Jeg opplever at administrasjonen tar mer tid nå enn når jeg begynte som prefekt i 1993. Økonomien er jo også strammere, og fordelingsproblemer og ressurshåndtering tar mye mer tid enn før.

Samtidig uttrykker flere av informantene at administrativ støtte i det daglige arbeidet bidrar til et større fokus på strategiske og utviklingsmessige sider ved ledelsesgjerningen. Det er jo forholdsvis innlysende at de som f.eks ikke har hjelp på økonomisiden jo må gjøre regnskapene selv – og at dette kan gå ut over andre gjøremål.

Videre synes forholdsvis mange av lederne at personalet og kulturen i egen organisasjon er en vesentlig hindring for ledelse, både fordi personalet har mange rettigheter som man ikke kan få ”gjort noe med”, men også fordi man i liten grad har incentiver og virkemidler å bruke overfor personalet. Flere av informantene anfører at man som leder, på kort sikt, har

svært lite å stille opp med hvis personalet er umotiverte, eller i forhold til en skjev alders- eller kjønns sammensetning hos personalet.

En tredje type hindring som går igjen hos mange er forhold knyttet til styringsordninger og regler, samt uklare beslutningsstrukturer. Noen eksempler fra intervjuene kan illustrere disse synspunktene:

Vi trenger å gjøre noe med våre "ledamøter". Vi trenger styretrening, ikke bare ledertrening. Som prefekt skal jeg jo iverksette vedtak som kommer fra styret, og det er ikke bestandig like lett når jeg ikke alltid har respekt for de prosesser som har ledet frem til enkelte vedtak.

Fremdeles er det også mange som sliter med å definere hva som er "desentralisert" og hva som er "sentralisert" av ansvar og myndighet ved Gøteborgs universitet. På dette området synes det som om universitetet fremdeles har mye ugjort:

Vi trenger mer tydelighet på desentraliseringsansvaret og myndighetsområdene som følger med. Vi er i dag en ambivalent organisasjon, og jeg tror mange prefekter opplever dette som et vanskelig felt. Det er vanskelig å ta ansvar når man ikke vet hva man skal ta ansvar for.

Noen av prefektene føler f.eks. at de får hjelp med økonomispørsmål fra dekanene sine, men at disse helst ikke vil involveres i personalpolitiske spørsmål, enda det er disse spørsmålene mange prefekter synes er vanskeligst å håndtere - og kan minst om. Flere av prefektene kommenterer i tillegg at de synes styringsnivåene over prefektene har et noe ensidig fokus på økonomi og resultatrapportering, og ikke den samme fokus på strategi og utviklingsspørsmål. I dag opplever mange prefekter at de ikke "når" dekanene sine i forhold til slike spørsmål.

5 Hensiktsmessighet

I dette kapittelet skal kursets hensiktsmessighet vurderes i forhold til flere dimensjoner: kursets målsettinger og deltakernes forventninger (punkt 5.1), samt de behov man ved Gøteborgs universitet har for å utvikle lederfunksjonen (punkt 5.2). I forhold til det siste punktet er det også viktig å vurdere hvordan universitetet utnytter kompetansen som utvikles gjennom lederkurset.

5.1 Kursopplegg og måloppnåelse

Lederne gir selve kursopplegget gjennomgående god karakter. Under intervjuene kom det tydelig frem at deltakerne mente at kursstarten på internat hadde fungert meget godt, og sveiset deltakerne sammen i en gruppe helt fra starten. Kursledelsen synes å ha fungert godt som katalysator og drivkraft gjennom hele kurset. De enkelte kursdelene gis også et godt skussmål – der lederne oppfattet dem som relevante – og bidro til å skape nysgjerrighet:

Formen på kursopplegget var bra, selv om jeg ikke alltid så hvor de ville med sine introduksjoner. De skapte heller ingen ferdige løsninger, og det er bra. Slike er jo alltid beheftet med svakheter.

I spørreskjemaet er det et eget spørsmål knyttet til hensiktsmessigheten av kurset, hvor hele 78 prosent av respondentene svarte at de mente kurset var hensiktsmessig i forhold til den hverdag de møter som leder.

Oppfatningene er også generelt positive til andre forhold rundt kurset: 95 prosent av lederne mente at informasjonen om kurset på forhånd var svært bra, nokså bra eller bra, 98 prosent mente det tilsvarende om kursledelsens avvikling av kurset. Også når det gjelder balansen mellom foredrag/gruppearbeid/praktiske oppgaver, samt i forhold til fordelingen av tid på ulike tema synes over 90 prosent av lederne at dette var svært bra, nokså bra eller bra. Det eneste forholdet hvor noe kritikk kan identifiseres er i forhold til deltakernes mulighet til å influere på kursets opplegg og tema, hvor 19 prosent svarer at dette var mindre bra.

Samtidig er dette et forhold som kanskje bør ses i relasjon til deltakernes egne forventninger knyttet til kurset. Tabell 4 gir en oversikt over disse preferansene. Som det fremgår av tabellen er ønskene til mange av deltakerne ofte knyttet til å øke kunnskapen om ledelse/lederskap generelt, og til forventninger og krav som ofte stilles til personer i disse stillingene. Når man fra kapittel 3 og 4 vet at kursets effekter ofte synes å fremkomme i relasjon til å utvikle lederidentiteten, samt at det har bidratt til å øke selvtillit og selvstendighet hos lederne, er dette forhold som kan, men som ikke nødvendigvis helt overlapper med ønskene om å lære mer om ledelse/lederskap mer generelt.

Tabell 4 Ledernes syn på hvorfor de ønsket å delta på lederkurset . N = 72. Antall som er enige i utsagnet.

Ønsket å lære mer om ledelse/lederskap generelt	59
Ønsket å lære mer om hva som forventes/kreves av en person i min lederstilling	38
Ønsket å lære mer om styringssystemet og organiseringen av Gøteborgs universitet	24
Ønsket å lære mer om meg selv	22
Ble anbefalt kurset av andre	14
Annet	2

I forhold til ønsker om et mer personlighetsutviklende kurs der selvutvikling står mer i fokus, så hadde kun 22 personer dette som en viktig preferanse i utgangspunktet (tabell 4). Dette forholdet er dermed sentralt for å forstå den kritikk som fremkommer i forhold til deltakernes muligheter for å påvirke kursets opplegg og tema. Kursets opplegg og deltakernes forventninger er med andre ord ikke helt i overensstemmelse.

Nå bør det med en gang sies at det vil være vanskelig, for ikke å si umulig, å få til en slik tilpasning. Deltakerne vil ofte ha svært ulike forventninger som alle skal tilgodeses i en og samme prosess, videre kan kursene også endre seg fra gang til gang, avhengig av samspillet mellom deltakere og kursledelse etc. En illustrasjon på dette er kanskje at mens enkelte av informantene under intervjuene mente at kursledelsen var for ”anarkisk”, uttrykte andre synspunkter på at den var for ”strukturert”. Slike synspunkter er kanskje et godt utgangspunkt for å mene at kursledelsen hadde en fin balanse mellom disse ytterpunktene?

Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved om ikke kursets innhold og opplegg i enda større grad bør relateres til målsettingene ved kurset: at man skal utvikle virksomheten og ledelsen, samt skape påvirkningsmuligheter for lederne i organisasjonen. Effektene i dag synes i veldig stor grad å være knyttet til dimensjoner som ”personlig utvikling” hvor mange ledere er tydeligere overfor omgivelsene, tar ansvar og synliggjør sitt beslutningsgrunnlag på en måte som de opplever som en klar forbedring og styrke. Flere fremhever at kursinnholdet og den praksis mange opplever i etterkant ikke helt samsvarer. På spørsmål om man opplevde at kurset var hensiktsmessig i forhold til den jobben vedkommende i etterkant har utført som prefekt, er følgende synspunkt ikke uvanlig:

Kurset var nok ikke relevant på den måten. Jeg skulle nok ønsket mer ”harde fakta” – mer om hvordan rutiner og prosedyrer er, og hvordan et universitet i ”virkeligheten” fungerer. Hva er det vi som prefekter ”må” forholde oss til, hva vi har handlingsrom i forhold til etc.

5.2 Ledelse og organisatorisk endring

Spørsmålet om lederkurset slik det fremstår i dag, er hensiktsmessig i forhold til de behov man har ved Gøteborgs universitet, ble besvart slik av en av informantene:

Jeg tror universitetet får mye igjen for kurset, selv om det er vanskelig å måle. Man får i lengden mer fungerende institusjoner og ledere som engasjerer seg. For universitetet som organisasjon får man kanskje færre sykemeldinger, mer fornøyde ansatte og studenter.

Utsagnet fra denne informanten blir bekreftet hos de som har besvart spørreskjemaet, der hele 85 prosent av respondentene mener at denne formen for lederopplæring bidrar til å videreutvikle Gøteborgs universitet som organisasjon.

Behovene man synes å ha ved Gøteborgs universitet, der det antydes fra flere hold at man må legge større vekt på strategiarbeid og organisatorisk utvikling, samt at man bør prøve å løse noen av de dilemmaer som synes å være skapt i forhold til graden av desentralisering/sentralisering ved universitetet, antyder likevel at det er flere ting å hente på å justere kursets innhold i henhold til slike utfordringer. I en nylig utført evaluering av Gøteborgs universitets kvalitetsarbeid (Høgskoleverket 1998) fremkommer det bl a at den lojaliteten som vises universitetet fra fakultetene er en lojalitet på fakultetenes vilkår (s. 76), og at lokale tilpasninger til universitetets visjon i liten grad forekommer (s. 77). Evalueringen anbefaler videre at det derfor foretas en gjennomgang av beslutningsstrukturen, samt oppbyggingen av og arbeidsfordelingen mellom universitetet sentralt og fakultetsnivået (s. 79). Dette er alle forhold som lederkurset kunne ta opp for derigjennom å spille en (enda) mer konstruktiv rolle i utviklingen av universitetet.

Ledelseskurset, som inngår som en del av et større ledelsesprogram ved Gøteborgs universitet, har som utgangspunkt at organisatorisk endring kan skje nedenfra og opp, og der mye vekt er lagt på ledernes ansvar for lokalt initiert strategiarbeid og viktigheten av det symbolske lederskapet. Samtidig synes Høgskoleverkets rapport å antyde at lederene burde være mer aktive i forhold til å gjøre hensiktsmessige lokale tilpasninger til universitetets overordnede visjon. Ledelse er med andre ord også å gjøre tilpasninger til de strukturelle forhold – der kunnskaper om de endringsprosesser universitetet står overfor kommer mer i fokus. Her vil et mer "top-down" perspektiv nødvendigvis stå mer sentralt. Uansett hvilken balanse som måtte finnes mellom å drive utviklingsarbeid nedenfra-og-opp eller ovenfra-og-ned, er det imidlertid sentralt at lederkurset også omhandler slike problemstillinger i større grad enn i dag.

Kurset bør også avspeile den hverdag som møter lederne i etterkant. Avstanden fra det man lærer på kurset og den realitet man møter kan raskt synes uoverstigelig hvis ikke en slik tilpasning eksisterer:

Jeg er helt enig i at jeg burde arbeide og tenke mer strategisk, men ser jo at jeg i realiteten arbeider mer med teknisk/administrative spørsmål. Jeg er jo i tillegg "bare" en universitetslektor, og har heller ikke den faglige autoritet som kreves for å få professorene med meg på en del av mine tanker.

Utsagnet illustrerer at kursinnhold og ledernes hverdag i større grad bør ses i sammenheng, der det kan synes noe bortkastet at lederne ikke får brukt det man lærer på kurset i etterkant. Ikke minst viser utsagnet over at man kan stille spørsmål ved utvelgelsesprosedyrene for akademisk lederskap (se også Kyvik & Larsen 1993): Bør prefekter f eks kun velges blant professorene, eller vil dette gå ut over den kollegiale styringen av institusjonene? Dette er spørsmål som man både på universitetshold og på nasjonalt nivå burde interessere seg sterkere for.

Selv om det finnes alternative måter å drive med organisasjonsutvikling på, er det vanskelig å komme utenom virkemidler som kompetanseutvikling og utveksling av informasjon i en desentralisert organisasjon som Gøteborgs universitet. I så måte synes lederkurset å representere et viktig sammenbindende element:

At vi møter folk fra andre fakulteter og fagområder har stor betydning, og reduserer kløften mellom institusjonene. At vi har etablert noen personlige nettverk tror jeg er viktig for å holde sammen denne uhåndterlige og desentraliserte "massen" vi kaller Gøteborgs universitet.

Hvis mange personer deltar på kurset over tid, er det derfor sannsynlig at dette vil bidra til å øke endringspotensialet ved Gøteborgs universitet. Dette betinger imidlertid at kursdeltakerne ikke "individualiserer" den kompetanse og kunnskap de har tilegnet seg, og at de som organiserer kurset, men også universitetet, har tanker om hvordan man kan utnytte denne kompetansen. Her synes det å være et potensiale for forbedring.

6 Oppsummering og anbefalinger

6.1 En kort oppsummering av funn og resultater

Trekker man sammen data og informasjon fra spørreskjemaundersøkelsen og intervjurunden kan følgende tendenser identifiseres:

Lederne som har gått på lederkurset ved Gøteborgs universitet synes ikke å ha de beste forutsetninger og rammebetingelser i sin ledergjerning. Svært mange av lederne synes å havne i denne posisjonen etter sterk oppfordring fra kolleger, noe som kan gi indikasjoner på at den interne motivasjonen for denne posisjonen ikke alltid er den største. Ut fra en slik forutsetning er det ikke uventet at flertallet av lederne også i etterkant av kurset ønsker å arbeide i forhold til tradisjoner og eksisterende mål, i stedet for å bidra til å utvikle nye mål, visjoner og strategier for virksomheten. I sitt arbeid opplever de et sterkt tidspress som gjør at de ikke får utnyttet den kompetanse og kunnskap de har tilegnet seg på kurset i så stor grad som ønskelig. Videre hevder lederne at personalet og kulturen i egen organisasjon, samt uklare styringssystem og beslutningsstrukturer ved Gøteborgs universitet ikke utgjør de beste rammebetingelsene for ledelse. Nettopp dette forholdet tilsier at lederopplæringen og lederkursene ved Gøteborgs universitet er viktige tiltak.

Lederne uttrykker i hovedsak stor grad av tilfredshet med kurset. De er generelt fornøyde med opplegget og avviklingen av kurset. Lederkurset har også hatt effekter ved at en mer pro-aktiv ledertype kan identifiseres. Flere av lederne uttrykker sterke ønsker om å bidra mer aktivt til å utvikle og påvirke organisasjonen de leder, både i forhold til mål, visjoner og strategier. Videre synes lederne i etterkant av kurset å ha utviklet en langt sterkere identitet som leder enn tidligere. Indikasjoner på en slik identitet er at de har utviklet egenskaper så som øket grad av selvtillit, selvinnsett og større grad av selvstendighet i forhold til beslutninger og den myndighet og det ansvar som pålegges dem som ledere. Lederidentiteten er imidlertid godt forankret i en akademisk kontekst – mer ”managementorienterte” syn på ledelse synes ikke å oppleves som relevante av lederne. Kurset har i tillegg gitt lederne et større personlig nettverk og bidratt til å skaffe Gøteborgs universitet ledere som utøver sin gjerning med større profesjonalitet.

Samtidig synes det som om lederne i hovedsak har tilegnet seg kunnskaper og kompetanse som er sterkt knyttet til egen utvikling. Det kan stilles spørsmål om i hvilken grad dette bidrar til å utvikle organisasjonen i stort. Selv om lederne har opparbeidet seg et personlig nettverk, brukes dette nettverket noe tilfeldig og fragmentert. Lederne er heller ikke spesielt aktive i forhold til å drive universitetspolitikk, og har et utnyttet potensiale i forhold til å øke sin kunnskap om hvordan universitetet fungerer og i forhold til strategisk tenkning og utvikling – faktorer som burde være viktige for å utvikle Gøteborgs universitet videre som organisasjon.

6.2 Om fremtiden til lederopplæringen ved Gøteborgs universitet – en drøfting og noen anbefalinger

Gøteborgs universitet er en organisasjon i endring, der ledelse og ledelsesutvikling er vurdert å være et viktig element i den videre utviklingen av organisasjonen. Ofte ser man da også at mye av det som skrives og praktiseres når det gjelder organisasjonsutvikling knyttes til ledelsesbegrepet, om enn på en noe utydelig og famlende måte. Dette synes ikke å være tilfellet ved den tenkning som er gjort gjeldende ved Gøteborgs universitet på dette feltet. Tankene om hva ledelse er godt for, hvilket samspill det skal være mellom ledelse og organisasjon, og hvilken betydning ledelse har for organisasjonsutvikling i stort, synes å være godt funderte ved Gøteborgs universitet.

Det overordnede spørsmål er derfor i hvor stor grad disse tankene er implementert i praksis. I kapittel 2 ble to forskjellige perspektiv på ledelse fremstilt: Et perspektiv hvor lederen selv er den viktigste faktoren og et perspektiv hvor samspillet leder – organisasjon er i fokus. I forhold til lederkurset synes balansen mellom de to ulike perspektivene på ledelse å tippe i favør av et syn på ledelse hvor egenskaper ved lederen selv betones som det viktigste. At kurset har gitt lederne en markant utvikling i forhold til selvinnsett, øket profesjonalitet i sin utøvelse av ledergjerningen, samt større grad av selvstendighet i forhold til beslutningsprosesser, er forhold som gir indikasjoner på dette.

Tilsvarende er det flere indikasjoner på at et lederperspektiv som betoner samspillet leder – organisasjon, har kommet noe i bakgrunnen. Det kan være flere årsaker til dette, både at dette ikke gis nok oppmerksomhet under selve kurset, og at Gøteborgs universitet mangler noen rammebetingelser for utøvelse av ledelse i etterkant av kurset. Det lederne opplever som uklare og diffuse styringssystemer og beslutningsstrukturer er en viktig faktor her.

Det faktum at lederne i etterkant av kurset har tilegnet seg personlige kunnskaper og kompetanse som er viktig for å utøve ledelse, er altså en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å bidra til den endring og utvikling som er ønskelig ved universitetet. Å kunne noe om seg selv er viktig, å kunne noe om organisasjonen man er leder for er imidlertid også sentralt. Gøteborgs universitet står i dag overfor flere utfordringer både på utdannings- og forskningsiden (jfr Högskoleverket 1998: 63-74) der ledelsen vil kunne være en viktig drivkraft for å utvikle universitetet videre. Skal man bidra til dette må imidlertid lederne gis anledning til å reflektere sterkere over sammenhengen mellom institusjonen de leder og det universitet de er en del av. Å balansere de to perspektivene på ledelse som man i utgangspunktet hadde som formål for kurset, synes derfor å være den største utfordringen fremover.

Dette synes også å være i overensstemmelse med kursdeltakernes eget syn på kursets fremtid og utforming. På spørsmål om hvorvidt kurset bør videreføres, svarer hele 93 prosent av de som besvarte spørreskjemaet bekreftende på dette. Av disse er det imidlertid hele 56 prosent som mener at kurset bør endres i forhold til nåværende utforming. Når man

så ber respondentene om å konkretisere endringene, fremkommer følgende ønsker (se tabell 5).

Tabell 5 Ledernes vurderinger av hvilke elementer som er mest aktuelle å øke omfanget av ved en videreføring av lederkurset. N = 72. Antall enige i utsagnet.

Konflikthåndtering og personalbehandling	48
Strategi- og organisasjonsutvikling	39
Kunnskap om hvordan jeg fungerer som leder	30
Ansvars/myndighetsforhold/beslutningsprosesser i forhold til en desentralisert organisasjon	22
Gruppearbeid/rollespill/praktiske øvelser	17
Økonomistyring og administrasjon	12
Fakta om regler og rutiner en leder må forholde seg til	7

Som vist i tabell 5 er det nettopp tema som går på samspillet mellom leder og organisasjon som i størst grad er ønsket av lederne. Konflikthåndtering, personalbehandling, strategi- og organisasjonsutviklingsarbeid scorer høyere enn f.eks. ønsker om mer kunnskap om hvordan man fungerer som leder.

Samtidig er det grunn til å understreke at det er en *balanse* mellom å utvikle personlige lederegenskaper og utvikle samspillet mellom leder og organisasjon som er det sentrale fremover, og ikke et radikalt skifte i kursopplegget som sådan. Som den norske organisasjonsforskeren Tian Sørhaug har hevdet, glemmer vi ofte at dyrkingen av kompetanse i kunnskapsorganisasjoner i praksis skaper:

Kraftige estetiske (ekspressive) felt og personlige (uformelle) allianser i en organisasjonsform som i prinsippet begrunner seg selv gjennom effektivitet (instrumentalitet) og saklighet (Sørhaug 1996: 38).

Å kunne noe om seg selv som leder, samt å vite hvordan andre oppfatter en som leder er derfor svært viktig – samtidig som denne formen for kunnskap må suppleres med ambisjoner om å tilføre organisasjonen noe nytt, å drive den videre (jfr. tabell 5). Den amerikanske statsviteren Aaron Wildavsky har på en utmerket måte understreket dette i den følgende kommentaren knyttet til de forpliktelser som gjelder for en type akademiske lederstillinger, nemlig prefekter (department chairs):

I love surprises, but not at department meetings. A chair who calls a meeting without knowing what he wants is asking for trouble. A chair who doesn't know how a meeting will turn out is not doing his job. If a chair doesn't have a good idea of where his department should go, he should let someone who does do the job (Wildavsky 1992: 87).

Som det fremgår av virksomhetsplanen for Gøteborgs universitet for perioden frem til 2002, er lederopplæringen ikke lenger å betrakte som en tidsavgrenset strategisk satsning ved universitetet, men en virksomhet som kommer til å være en del av den ordinære

virksomheten ved universitetet fremover (Gøteborgs universitet 2000: 34). Ut fra de prosesser og effekter som allerede er skapt gjennom lederkurset, synes dette å være en fornuftig og hensiktsmessig satsing. Med utgangspunkt i at lederkurset skal videreføres, fremmes hermed noen forslag til endringer i opplegget som universitetet kan ta med seg i den videre utviklingen av denne satsingen.

- Kurset bør *gjennom praksis* etablere en bedre balanse mellom å utvikle personlige lederegenskaper og ferdigheter, og å utvikle samspillet mellom leder og organisasjon. I denne sammenheng synes konflikthåndtering, personalspørsmål, strategi- og organisasjonsutvikling å være etterspurte temaer.
- Lederne bør under kurset i større grad utfordres på og reflektere over *de strukturelle og organisatoriske endringer og omstillingsbehov universitetet har*, og hvordan de som ledere kan fungere som bindeledd mellom endringene i omgivelsene og virksomheten lokalt. For å få til dette kan man vurdere å øke kurslengden, alternativt, gjennomføre kurset over et lengre tidsrom.
- Sett i lys av at utbyttet av lederkurset ikke kan optimaliseres uten at *rammebetingelsene for ledelse* legges bedre til rette for det, bør universitetet vurdere å kople lederopplæringen generelt, og lederkurset spesielt, tettere til andre utviklings- og kvalitetsinitiativ ved Gøteborgs universitet. Lederne må gis mulighet til å utøve ledelse i etterkant av kurset.
- Hvis ambisjonene om organisasjonsutvikling ved universitetet skal videreføres som et viktig formål med kurset, bør det vurderes hvorvidt ikke deltakelse bør bli *obligatorisk* for lederne. Det kan stilles spørsmål ved om de som i dag deltar i kurset, er de som trenger det mest. Hvis organisasjonen skal integreres tettere gjennom "ledelse", bør samtlige ledere involveres i utviklingsarbeidet. Herunder bør man også vurdere *når* lederne bør delta på kurset: I dag synes det å være mange ledere med stor grad av ledererfaring som deltar (61 prosent), uten at man i stor nok grad klarer å fange opp ledere uten en slik erfaring.
- En større grad av *systematisering og kontakt knyttet til de etablerte nettverk* er viktig for å holde kommunikasjonen og informasjonsflyten mellom deltakerne på kurset. Universitetet bør vurdere å ta initiativ til at denne kontakten rutineres. I denne sammenheng bør man vurdere å utnytte nettbaserte diskusjonsfora (åpne og lukkede) mellom nettverk og ikke bare innen eksisterende nettverk.
- Den kompetanse og kunnskap som utvikles gjennom mer praktiske øvelser og case-studier bør mer *formelt tilflyte universitetet* i større grad enn det gjøres i dag. Dette kan gjøres gjennom å etablere en egen skriftserie der erfaringer nedtegnes og formidles. Eksempler på temaer som kunne egne seg i en slik skriftserie er studier av hvordan ressurser fordeles ved universitetet eller utvikling av et kvalitetssystem ved en institusjon. Det er også mulig å tenke seg at dette kunne være meritterende for lederne.
- Det bør også vurderes om ikke *universitetet mer aktivt bør utnytte den kompetansen* som samles og utvikles på lederkursene. Man kunne her tenke seg at universitetet i større grad bruker kurset for å dokumentere, illustrere og problematisere hvilke utfordringer man står overfor fremover, slik at lederne også mer aktivt koples til

universitetets overordnede og strategiske utvikling. Universitetet kunne f.eks. utfordre deltakerne i forhold til strategisk interessante problemstillinger. Ved å arbeide med slike problemstillinger gjennom egne case-studier kunne universitetet både fremskaffe kvalifiserte synspunkter i forhold til strategiske spørsmål, men også øke kunnskap og endringskompetanse hos prefekter og andre ledere knyttet til de omstillingsbehov som universitetet har. Universitetet bør i tillegg vurdere om man ikke i større grad kan benytte ledere som har deltatt på kurset som ”mentorer” for nyvalgte eller nyansatte ledere etc. På den måten kan nye nettverk skapes og ny kunnskap genereres.

Litteratur

- Askling, B. (1997) Quality monitoring as an institutional enterprise. *Quality in Higher Education*, 1, pp. 17-26.
- Bang, H. (1986) *Organisasjonskultur*. Magistergradsavhandling ved psykologisk institutt. Universitetet i Oslo. Oslo.
- Bass, B. M. (1990) *Bass Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. Free Press, New York.
- Bauer, M., B. Askling, S. G. Marton & F. Marton (1999) *Transforming universities. Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Becher, T. (1989) *Academic tribes and territories: The intellectual inquiry and the culture of disciplines*. SHRE, Bury St.Edmunds.
- Bensimon, E.M. og A. Neumann (1993) *Redisigning collegiate leadership – teams and teamwork in higher education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Biglan, A. (1973) The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas, *Journal of Applied Psychology* vol. 57 (3) pp 195-203.
- Birnbaum, R. (1988) *How colleges work – the cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey-Bass, Oxford.
- Bleiklie, I. (1996) *Ledelse i kunnskapsintensive organisasjoner*. Foredrag under LOS-dagene, 31. oktober – 2. november, Oslo.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1994) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Byrkjeflot, H. (1997) Ledelse og samfunn. I Fimreite, A. L. (red) *Forskerblikk på Norge. En oppsummering fra satsningsområdet: Ledelse, organisasjon og styring*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Brunsson, N. & Olsen, J. P. (1997) *The reforming organization*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Chaffee, E.E. (1984) Successful strategic management in small private colleges. *Journal of Higher Education*. 55, pp 212-241.
- Enderud, Harald Gjessing (1977) *Four faces of leadership in an academic organization*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København.
- Eriksen, E. O. (1999) *Kommunikativ ledelse. Om verdier og styring i offentlig sektor*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Eriksson, C. B. (1997) Akademiskt ledarskap. Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Oeconomiae Negotiorum* 43. Universitetet i Uppsala. Uppsala.

- Gagliardi, P. (1986) The creation and change of organizational cultures: A conceptual framework. *Organizational Studies*, 7, pp. 117-134.
- Greiner, L.E. (1982) *Senior executives as strategic actors*. Paper. Helsinki School of Economics. Helsinki.
- Grzyb, G. J. (1988) Corporate culture and cultures in the organization. *Wisconsin Sociologist*, 25, pp. 25-34.
- Gøteborgs universitet (2000) *Verksamhetsplan 2000-2002*. Gøteborgs universitet. Gøteborg.
- Hales, C. P. (1986) What do managers do? A critical review of the evidence. *Journal of Management Studies*, 23, pp. 88-115.
- Hammersley, M. (1992) *What´s wrong with ethnography? Methodological explorations*. Routledge. London.
- Högskoleverket (1998) *Granskning och bedömning av kvalitetsarbetet vid Gøteborgs universitet*. Högskoleverkets rapportserie 1998: 26R, Högskoleverket, Stockholm.
- Kirk, J. og M. L. Miller (1986) *Reliability and validity in qualitative research*. Qualitative Research Methods Series, No. 1, Sage, London.
- Kirsebom, B. (1998) Universiteten i IT-ålderen – frontlinje eller bakgård. I Bauer, M. (red.) *Kraften ligger i det okända. Et festskrift till Stig Hagström, Universitetskansler 1992-1998*. Högskoleverket, Stockholm.
- Kyvik, S., & Larsen, I. M. (1993) *Nye styringsformer på instituttnivå. Universitetspersonalets vurderinger av reformer og endringsforslag*. NAVFs utredningsinstitut, Oslo.
- Kyvik, S., O. Tvede og E. Ødegård (1989) *Universitetsinstituttene i fokus. Styringsledelses- og størrelsesforholds betydning for faglig virksomhet*. NAVFs utredningsinstitut, Oslo.
- Lieberson, S. & O`Connor, J. (1972) Leadership and organizational performance: A study of large corporations. *American Sociological Review*, 37, pp. 117-130.
- Mech, T. (1997) The managerial roles of chief academic officers. *Journal of Higher Education*, 3, pp. 282-298.
- Middlehurst, R. (1993) *Leading academics*. SHRE & Open University Press, Bristol.
- Mintzberg, H. (1983) *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Morgan, G. (1989) *Organisasjonsbilder: Innføring i organisasjonsteori*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Norbäck, L. E., C. Nordberg & L. E. Olsson (1999) National devolution in Swedish higher education – A quest for new local leadership. The case of leadership development at Gøteborg University. *Tertiary Education and Management*, 3, pp. 227-243.

- Norbäck, L. E. (2000) New modes of internal governance of higher education institutions. The case of Göteborg University. *Tertiary Education and Management*, 1, pp. ...-
- Peters, T.J. (1978) Symbols, patterns and settings: An optimistic case for getting things done. *Organizational Dynamics*, 7, pp. 3-23.
- Ramquist, L. (1998) Kunskap i fokus inför det nya seklet. Om näringslivets förnyelse. I Bauer, M. (red.) *Kraften ligger i det okända. Et festskrift till Stig Hagström, Universitetskansler 1992-1998*. Högskoleverket, Stockholm.
- Reger, R., J. Mullane, L. Gustafson & S. DeMarie (1994) Creating earthquakes to change organizational mindsets. *Academy of Management Executive*, 4, pp. 31-42.
- Salancik, G. R & Pfeffer, J. (1977) Who gets power - and how they hold on to it. A strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5, pp. 3-21.
- Schein, E. H. (1983) The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 12, pp. 13-28.
- Selznick, Philip (1957) *Leadership in administration*. New York. Harper & Row.
- Smith, P.B. og M.F. Peterson (1988) *Leadership, organization and culture*, Sage, London.
- Stensaker, B. (1996) *Organisasjonsutvikling og ledelse. Bruk og effekter av evalueringer på universiteter og høyskoler*. NIFU-rapport 6/96. NIFU, Oslo.
- Stensaker, B. (1999) In charge? (Absent) academic leadership during external assessments. *International Journal of Educational Management*, 6, pp. 266-271.
- Stogdill, R. M. (1981) *Stogdill's handbook of leadership - a survey of theory and research*. The Free Press. New York.
- Sørhaug, T. (1996) *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Tagiuri, R. (1982) *Managing corporate identity: The role of top management*. Sophia Antipolis. CERAM.
- Thomas, A. B. (1988) Does leadership make a difference to organizational performance? *Administrative Science Quarterly*, 33, pp. 388-400.
- Wildavsky, A. (1992) On being a department chair. *Political Science and Politics*, 25, pp. 83-89.
- Yukl, G. A. (1989) Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 2, pp. 251-289.

