

Ingeborg Amalie Myren

"Å arbeide som en instituttleder er som å arbeide i en dyrehage!"

En kvalitativ studie av instituttlederens opplevelse av egen rolle

Juni 2020



Kunnskap for en bedre verden

"Å arbeide som en instituttleder er som å arbeide i en dyrehage!"

En kvalitativ studie av instituttlederens opplevelse av egen rolle

Ingeborg Amalie Myren

Master i økonomi og administrasjon

Innlevert: Juni 2020

Hovedveileder: Torild A. Oddane

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
NTNU Handelshøyskolen

Forord

Etter to innholdsrike år ved NTNU Handelshøyskolen, er reisen ved veis ende. De to siste årene har vært en enormt lærerik prosess, både på det akademiske- og personlige planet. Samtidig har denne prosessen vært krevende på mange vis, og jeg har lært meg selv å kjenne på en ny måte. Det har til tider vært utfordrende å jobbe med en slik studie over lengre tid alene, men læringen og erfaringen mener jeg er desto mer verdifull. Koronapandemien førte også til nye utfordringer, og studieavslutningen ble dessverre ikke helt som forventet.

Før jeg setter siste punktum for denne studien, er det på sin plass å rette en takk til de som har bidratt under denne prosessen. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til respondentene for sitt gode bidrag; ikke bare for å gi av sin tid, men også for å tilføre mye interessant til denne studien. Samtidig fortjener veileder Torild Oddane en takk for gode og interessante innspill, samt hennes enorme støtte som min sparringspartner. En stor high five gis også til mine flotte studievenninner; vi klarte det!

Samtidig er det noen utenfor universitetet som har hatt stor betydning for at denne skriveprosessen ble så fin som den har vært. Stor takk rettes til familien for stor støtte, entusiasme og korrekturlesing. Dere har vist at livet faktisk består av mer enn masteroppgaven. Til sist må storesøster få en spesiell takk etter endt studieløp; takk for all støtte og for alt du har lært meg!

Tusen takk for en enormt lærerik prosess!

Innholdet i denne oppgaven står for forfatterens regning.

Trondheim, juni 2020



Ingeborg Amalie Myren

Sammendrag

Universitetssektoren i Norge har endret seg mye de siste årene. Instituttlederrollen har også gjennomgått en transformasjon, fra en valgt instituttleder til en åremålsansatt instituttleder. Gjennom denne transformasjonen har rollen blitt mer formalisert og profesjonalisert. Samtidig beveger arbeidslivet seg fra hardt til varmt arbeid, og emosjoner får mer og mer plass i organisasjonene. Formålet med denne studien er dermed å få en forståelse av instituttlederens opplevelse av egen rolle, en mellomlederrolle i universitetssektoren. Studien er basert på åtte dybdeintervjuer med instituttledere ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU).

For å kunne belyse forskningsspørsmålet «*Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle?*», benytter studien to ulike perspektiver; rolleperspektivet og det emosjonelle perspektivet. Rolleperspektivet knyttes primært opp til Henry Mintzbergs og Rosemary Stewarts rolleteorier. I tillegg sammenlignes og underbygges noen av studiens funn med tidligere utførte studier på instituttledere og universitetssektoren. Det emosjonelle perspektivet knyttes til Arlie Russell Hochschilds begrepsapparat og teorier om emosjonelt arbeid og emosjonsregulering.

De empiriske funnene viser at instituttlederrollen innebærer en fragmentert arbeidshverdag preget av bruk av faglig ledelse. Videre viser funnene at instituttlederne mangler formell ledelsesutdanning, og at de av den grunn anser spesielt personalansvaret som emosjonelt krevende. Begreper som oversetter, sjonglør og svamp er benyttet for å beskrive de utfordringene som mellomlederrollen instituttleder står overfor. Instituttlederrollen er også omtalt som en uriaspost, hvilket kan sammenlignes med den klassiske «mellom barken og veden»-utfordringen som mellomledere står overfor. Instituttlederne opplever positive så vel som negative emosjoner i sin rolle, hvor de negative emosjonene i stor grad gjelder ledelsen, og de positive emosjonene i stor grad gjelder de ansatte ved instituttene. Basert på en mannsdominert rolle og de emosjonene instituttlederne uttrykker at de opplever, gir instituttlederrollen et maskulint uttrykk.

Nøkkelord:

Instituttleder, mellomleder, lederrolle, emosjonelt arbeid, emosjonsregulering, UH-sektoren

Abstract

The university sector in Norway has changed a lot over the past years. The head of department role has also undergone a transformation, from a chosen head of department to a fixed-term head of department. Through this transformation, the role has become more formalised and professionalised. At the same time, working life is moving from cold to warm labour, and emotions are gaining more and more space in organisations. The purpose of this study is to gain an understanding of the experience of the head of department regarding their own role, a middle manager role in the university sector. The study is based on eight in-depth interviews with head of departments at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

In order to elucidate the research question "*What characterises the head of departments experience of their own role?*", the study uses two different perspectives; the role perspective and the emotional perspective. The role perspective is primarily linked to Henry Mintzberg's and Rosemary Stewart's role theories. In addition, some of the study's findings are compared and substantiated with previously conducted studies on head of departments and the university sector. The emotional perspective is linked to Arlie Russell Hochschild's conceptual apparatus and theories of emotional labour and emotional regulation.

The empirical findings show that the role of the head of department entails a fragmented working day characterised by using vocational management. Furthermore, the findings show that the head of department lack formal management education, and that they therefore regard personnel responsibility as emotionally demanding. Terms such as translator, juggler and sponge have been used to describe the challenges facing the middle manager role of the head of department. The head of department-role is also referred to as an exposed position, which is comparable to the classic "between a rock and a hard place"-challenge faced by middle managers. The head of department experiences positive as well as negative emotions in their role, where the negative emotions are related to the management, and the positive emotions are related to the personnel at the institute. Based on a male-dominated role and the emotions the head of department express that they are experiencing, the head of department-role gives a masculine expression.

Keywords

Head of department, middle manager, manager role, emotional labour, emotional regulation, university sector

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3 STUDIENS OPPBYGGING	4
2.0 TEORI	5
2.1 INSTITUTTLEDERROLLEN I ET ROLLEPERSPEKTIV	5
2.1.1 <i>Ledelse</i>	5
2.1.2 <i>Lederrollen</i>	6
2.1.3 <i>Mellomleder</i>	8
2.1.4 <i>Krav, begrensninger og valg</i>	9
2.1.5 <i>Faglig – og profesjonell ledelse</i>	10
2.2 INSTITUTTLEDERROLLEN I ET EMOSJONELT PERSPEKTIV	13
2.2.1 <i>Emosjoner</i>	13
2.2.2 <i>Emosjonsarbeid og emosjonelle fremvisningsregler</i>	15
2.2.3 <i>Emosjonelt arbeid</i>	16
3.0 METODE	18
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	18
3.2 CASESTUDIE	18
3.3 EKSPLOLATIVT FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	19
3.4 ABDUKTIV TILNÆRMING.....	19
3.5 KVALITATIVT INTERVJU	20
3.6 INFORMANT VS. RESPONDENT	21
3.7 DATAINNSAMLING.....	22
3.7.1 <i>Utvalg av respondenter</i>	22
3.7.2 <i>Forberedelse og gjennomføring av intervjuene</i>	23
3.7.3 <i>Forholdet mellom forsker og respondent</i>	24
3.7.4 <i>Bruk av lydopptak</i>	25
3.7.5 <i>Transkribering</i>	26
3.8 DATAANALYSE	26
3.9 KVALITET PÅ STUDIEN.....	27
3.9.1 <i>Pålitelighet</i>	27
3.9.2 <i>Gyldighet</i>	28
3.9.3 <i>Generaliserbarhet</i>	29
3.10 ETISKE BETRAKTNINGER	29
4.0 INSTITUTTLEDERROLLEN I ET ROLLEPERSPEKTIV	31
4.1 «DEN VIKTIGSTE JOBBEN VED NTNU ER Å VÆRE INSTITUTTLEDER».....	31
4.1.1 <i>Den formelle instituttlederrollen i lys av Mintzbergs teori</i>	33
4.1.2 <i>Den formelle instituttlederrollen i lys av Stewarts teori</i>	35
4.2 «Å ARBEIDE SOM INSTITUTTLEDER ER SOM Å ARBEIDE I EN DYREHAGE!»	37
4.2.1 <i>Den opplevde instituttlederrollen i lys av Mintzbergs teori</i>	39
4.2.3 <i>Den opplevde instituttlederrollen i lys av Stewarts teori</i>	42
4.2.4 <i>Sammenligning av den formelle og opplevde rolle i lys av Mintzbergs teori</i>	44

4.2.5 Sammenligning av den formelle og opplevde rolle i lys av Stewarts teori	46
4.3 «SÅ DET ER KRYSSFORVENTNINGER HELE TIDEN, MEN... SÅNN ER DET NÅ BARE»	46
4.3.1 Forventninger knyttet til instituttlederrollen.....	48
4.4 «DET ER SKUMMELT Å TENKE PÅ AT UNIVERSITETSVERDENEN ER DREVET SÅNN»	49
4.4.1 Bruken av faglig ledelse i akademia	51
4.5 «JEG KJENNER JO AT DET HER ENDRER MEG».....	53
4.5.1 Lederidentitet knyttet til instituttlederrollen	54
4.6 OPPSUMMERING AV INSTITUTTLEDERROLLEN I ET ROLLEPERSPEKTIV	55
5.0 INSTITUTTLEDERROLLEN I ET EMOSJONELT PERSPEKTIV	57
5.1 «DET ER DEN FRIHETEN OG AKADEMISKE FRIHETEN SOM LIGGER DER, OG SOM AV OG TIL KAN MISFORSTÅS».....	57
5.1.1 Handlingsrom i et emosjonelt perspektiv.....	57
5.2 «ALTSÅ DU KAN SI AT DEN JOBBEN HER ER VELDIG KREVENDE I DEN FORSTAND AT DET ER VELDIG MYE Å GJØRE».....	58
5.2.1 Emosjoner i instituttlederrollen	59
5.3 «JEG HAR ALLERGI MOT LEDERKURS»	61
5.3.1 Emosjoner knyttet til nivåene over instituttlederne.....	63
5.4 «DET Å VÆRE LEDER ER EGENTLIG GANSKE ENSOMT I UTGANGSPUNKTET»	66
5.4.1 Opplevd ensomhet i instituttlederrollen	67
5.5 «DET ER LITT SOM Å VÆRE MOR PÅ EN MÅTE».....	68
5.5.1 Kultur og samhörighet ved instituttene	70
5.6 «DET HAR NOK OVERRASKET MEG AT DET ER SÅPASS MYE Å TA TAK I SÅNN PERSONALMESSIG...»	73
5.6.1 Personalansvar.....	76
5.7 «NÅR DU ER INSTITUTTLEDER, SÅ KAN DU IKKE OPPFØRE DEG SOM VANLIG FOLK».....	79
5.7.1 Emosjonsregulering ved instituttlederrollen.....	80
5.7.2 Emosjonelle fremvisningsregler i instituttlederrollen.....	81
5.7 OPPSUMMERING AV DET EMOSJONELLE PERSPEKTIVET	83
6.0 EN SAMMENSTILLING AV ROLLEPERSPEKTIVET OG DET EMOSJONELLE PERSPEKTIVET	84
7.0 AVSLUTNING	88
7.1 KONKLUSJON.....	88
7.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	90
7.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	91
REFERANSER.....	92
VEDLEGG.....	97
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	97
VEDLEGG 2: KODING.....	98
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL RESPONDENTER.....	99
VEDLEGG 4: GODKJENNELSE FRA NSD.....	101

Figurliste

FIGUR 1 STUDIENS PERSPEKTIVER	4
FIGUR 2 GRAFISK FREMSTILLING AV STEWARTS MODELL	9
FIGUR 3 NTNUs ORGANISASJONSKART	31

Tabelliste

TABELL 1 MINTZBERGS ROLLER.....	6
TABELL 2 GOLEMANS PRIMÆREMOsjONER	14
TABELL 3 OVERSIKT OVER RESPONDENTER.....	23

Diagramliste

DIAGRAM 1 INSTITUTTLEDERNES FORMELLE ROLLE I LYS AV MINTZBERGS TEORI.....	34
DIAGRAM 2 INSTITUTTLEDERNES FORMELLE ROLLE I LYS AV STEWARTS TEORI	36
DIAGRAM 3 INSTITUTTLEDERNES OPPLEVDE ROLLE I LYS AV MINTZBERGS TEORI	42
DIAGRAM 4 INSTITUTTLEDERNES OPPLEVDE ROLLE I LYS AV STEWARTS TEORI.....	43
DIAGRAM 5 SAMMENLIGNING AV DEN FORMELLE OG DEN OPPLEVDE ROLLE I LYS AV MINTZBERGS TEORI.....	44
DIAGRAM 6 I HVOR STOR GRAD PRIMÆREMOsjONENE FINNER STED.....	83

1.0 Innledning

Denne studien omhandler instituttlederrollen, og vil bli belyst ut fra to perspektiver; rolleperspektivet og det emosjonelle perspektivet. I dette kapitlet presenteres bakgrunn og formålet med studien. Videre presenteres forskningsspørsmål, før det til slutt redegjøres for studiens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for studien

«Arbeidsmiljøet har i flere år vært så dårlig at de ansatte blir syke av det. Ansatte forteller om søvnproblemer, angst og depresjon. Flere greier ikke å være i samme rom som enkelte andre ansatte. Alle forsøk på forsoning har strandet. [...] Medarbeidere Adresseavisen har snakket med, sier konflikten skyldes en ledelse som ikke tålte konflikter og kritikk. Andre ansatte mener konflikten skyldes at noen på instituttet oppfører seg ufint og trakasserende mot andre» (Opheim, 2019)

Dette utdraget er skrevet i Adresseavisen i forbindelse med konflikten ved Institutt for historiske studier ved NTNU.

Høyere utdanning har hatt en økende interesse, hvilke har ført til at universitetssektoren (UH-sektoren, ledelsesmønstre og den interne organiseringen har endret seg (Ramsden, 1998). Instituttlederrollen har gjennomgått en transformasjon fra valgt til åremålstilsatt (NTNU, 2005; Universitets og høyskoleloven, 2005). Lund (2020) gjorde nylig en studie på instituttledere, for å se hvilke muligheter ledere i akademia har til å lede kunnskapsarbeidere (Lund, 2020). Dette er en rykende fersk studie som på nåværende tidspunkt ikke er utgitt. Han sier at:

«Mange ledere i akademia går rett inn i rollen uten erfaring, og de får heller ikke lederstøtte. Hvordan kan det da gå bra?»

«Instituttledelse har et stort spenn som handler om strategisk retning, ressursorganisering, forskningskvalitet, undervisning, individuell tilrettelegging, hjelp og støtte og evnen til å sette seg inn i mange ulike personlighetstyper med svært ulike behov. Det kan bli altfor krevende. [...] Alt i alt er det klare indikasjoner på at det å skåre høyt som dyktig leder i akademia, er nesten en umenneskelig oppgave»

Til tross for at utgangspunktet til instituttledere er å utvikle et fagfelt, viser en studie at store deler av tiden går til å håndtere folk (Skorge & Svantesen, 2016a). O.E. Vie (2012) sin doktorgradsavhandling viser at personalansvaret er det mest krevende ved å være leder, og at dette gjør ledere mer tilbøyelig til å utføre emosjonelt arbeid. Konflikten ved Institutt for historiske studier viser også at personalansvaret er viktig og krevende. Emosjonelt arbeid har tidligere blitt studert blant yrker som anses som klassisk emosjonelt arbeid; sykepleiere,

avhørere, butikkansatte og flyvertinner (Briner, 1999). Fineman (2000) påpeker imidlertid at emosjonelt arbeid ikke begrenser seg til serviceyrker, men at det også praktiseres av doktorer, lærere, psykiatere og akademiske professorer. O. E. Vie (2012) påpeker til tross for dette at ledelse som emosjonelt arbeid er understudert.

Tidligere ble emosjoner sett på som den stygge andungen og noe som ble forbeholdt privatlivet, mens man nå ser på emosjoner som en skjult ressurs (Eide, 2005). Emosjoner spiller en viktig rolle i vår samhandling med andre, og handlinger, beslutninger og fellesskapet påvirkes av emosjonelle tilstander (Glasø, 2015; Kaufmann & Kaufmann, 2014). Organisasjoner ble tidligere ansett som rasjonelle, logiske og ikke-emosjonelle, og emosjoner ble ansett til å være irrelevant og noe som kom i veien for arbeidsprestasjoner (Briner, 1999). Rent instinktivt antar man derfor at organisasjoner i liten grad omhandler emosjoner (Glasø, 2015). Likevel ser man nå en økende interesse for emosjoner i organisasjoner (Ashforth & Tomiuk, 2000; Kaufmann & Kaufmann, 2014). Samtidig påpekes det at emosjoner er en stor del av ledelsesprosesser (George, 2000).

«Verdien av emosjonelt og relasjonelt påfyll er stor i en verden som beveger seg fra revisjon til relasjon – fra kaldt til varmt arbeid» (Aspaas, 2018, s. 188)

Hochschild (2003) mener at emosjoner på lik linje med kunnskap, teknologi og fysisk arbeid kan ses på som en vare med markedsverdi. Emosjoner i organisasjoner anses som interessant i seg selv, fordi organisasjoner er planlagte og emosjoner er spontane (Ashforth & Tomiuk, 2000).

Med bakgrunn i dette bakgrunns materialet vil denne studien studere hva som særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle, basert på et rolleperspektiv og et emosjonelt perspektiv. Inkludert i denne studien vil det også være resultater fra tidligere studier på norske ledere og instituttledere. I 2011 utførte AFF en undersøkelse av i underkant av 3000 norske ledere, hvor emosjoner var en stor del av undersøkelsen. I 2016 utførte Kristel Skorge og Solveig Svantesen et studie på instituttledere ved HiOA, hvor de så på overgangen fra vitenskapelig ansatt til instituttleder (Skorge & Svantesen, 2016a). Ingvild Marie Larsen utførte i 2002 et studie på profesjonaliseringen av instituttlederrollen, hvor NTNU var et av de fire studerte universitetene. Enkelte resultater fra disse studiene vil inkluderes og sammenlignes med resultater i denne studien.

Formålet med denne studien er å gi en dypere forståelse av en spesifikk mellomlederrolle; instituttlederrollen. Disse perspektivene vil bidra med å gi en større forståelse av instituttlederrollen, samtidig som det vil gi kunnskap om emosjonelt arbeid innenfor UH-sektoren. Denne studien vil ikke kunne generalisere, men vil kunne bidra med å gi større kunnskap når det gjelder instituttlederrollen i et emosjonelt perspektiv. Som O. E. Vie (2012) viste til, er emosjonelt arbeid understudert, hvilket gjør at denne studien på emosjonelt arbeid er aktuell og relevant. Samtidig er det ikke avdekket noen tidligere studier som har sett på emosjoner knyttet til instituttledelse. Denne studien vil derfor være et bidrag til å øke bevisstheten omkring emosjoner innenfor UH-sektoren. I tillegg er studier på ledelse og emosjoner som oftest kvantitative (Sauer, 2005), og denne kvalitative studien vil derfor være en bidragsyter i så måte. I denne studien refereres det til to studier som ser på emosjoner i ledelse; O.E. Vie (2012) sin doktorgradsavhandling og AFFs lederundersøkelse. O. E. Vie (2012) sin studie er basert på observasjon og semistrukturerte intervjuer, mens AFFs lederundersøkelse er basert på spørreskjema. Dette betyr at ingen av disse studiene benytter en ren kvalitativ studie, hvilket denne studien vil benytte.

Til slutt vil jeg foreta noen begrepsavklaringer som vil være essensielle for forståelsen av studien.

- *Akademia* er et vitenskapelig fellesskap med engasjement for høyere utdanning og forskning (Askheim, 2018). I denne studien benytter respondentene begrepet *akademia*, mens jeg gjennomgående velger å bruke UH-sektoren. Jeg presiserer dermed at disse begrepene anses som det samme i denne studien.
- Et *institutt* er en avdeling eller enhet ved et universitet (Lackner, 2018). Denne enheten er ansvarlig for undervisning og forskning ved ulike profesjoner (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.).

1.2 Forskningsspørsmål

Som nevnt, har det emosjonelle aspektet ved ledelse vært av stor interesse. Med bakgrunn i dette hadde jeg et ønske om å avdekke emosjoner i en spesifikk lederrolle. Med et ønske om å løfte frem instituttlederens opplevelse av egen rolle, ble en kvalitativ intervjustudie valgt med utgangspunkt i følgende hoved-forskningsspørsmål:

«Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle?»

Under-forskningsspørsmål:

1. *Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle ut fra et rolleperspektiv?*
2. *Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle ut fra et emosjonelt perspektiv?*

For å belyse dette forskningsspørsmålet ble åtte instituttledere ved NTNU intervjuet om opplevelsen av sin egen rolle.

1.3 Studiens oppbygging

For å gjøre studien oversiktlig for leseren, vil jeg her redegjøre for studiens oppbygging. Denne studien er inndelt i 7 hovedkapitler. Etter innledningen følger kapittel 2 som tar for seg det teoretiske rammeverket for studien. I kapittel 3 presenteres de metodiske tilnærmingene benyttet i denne studien. Dette innebærer blant annet valg av metode, praktisk gjennomføring av intervjuene, kvalitet av studien og etiske betraktninger. I kapittel 4 og 5 beskrives studiens funn, samt diskusjon av disse funnene i samspill med det teoretiske rammeverket. Resultater og diskusjon fordeles på to kapitler i henhold til de to perspektivene som studien baseres på; rolleperspektivet i kapittel 4 og det emosjonelle perspektivet i kapittel 5. I disse kapitlene vil resultatene diskuteres etter hvert som de presenteres. I kapittel 6 vil en sammenstilling av rolleperspektivet og det emosjonelle perspektivet foreligge. Til sist i studien, i kapittel 7, foreligge en konklusjon hvor hovedfunnene blir tydeliggjort, i tillegg til at det bemerkes begrensninger ved studien og forslag til videre forskning. Studiens referanser og vedlegg befinner seg til slutt i dokumentet.

Studiens oppbygging vil basere seg på forskningsspørsmålet «*Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle?*», og de to perspektivene; rolleperspektivet og det emosjonelle perspektivet. Både teorikapittelet, og kapitlene om instituttlederrollen i et rolleperspektiv og instituttlederrollen i et emosjonelt perspektiv vil struktureres etter disse perspektivene.



Figur 1 Studiens perspektiver

2.0 Teori

Basert på forskningsspørsmålet «*Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle?*», vil teorikapittelet deles inn i to perspektiver; rolleperspektivet (2.1) og det emosjonelle perspektivet (2.2).

Teorien knyttet til rolleperspektivet baserer seg i stor grad på Mintzbergs og Stewarts rolleteorier. Mintzbergs teori er en generell teori som omhandler alle ledere, mens Stewarts teori er mer spesifikk og tar for seg en bestemt lederrolle – her instituttlederrollen. Mellom presentasjonen av disse teoriene vil mellomlederrollen defineres. Mintzbergs og Stewarts rolleteorier vil senere bidra til å kunne beskrive og forstå instituttlederrollen, både fra et formelt perspektiv, men også fra et opplevd perspektiv for instituttlederne selv. Til sist i rolleperspektivet vil også noe teori om faglig- og profesjonell ledelse presenteres, dette fordi disse ledelsestilnærmingene er en pågående diskusjon i UH-sektoren, så vel som i norsk næringsliv og politikk for øvrig. I rolleperspektivet vil også resultater fra primært AFFs lederundersøkelse og Skorge og Svantesen (2016a) sin studie på instituttledere, inkluderes.

For å belyse det emosjonelle perspektivet, vil Hochschild's (2003) *emosjonsarbeid* og *emosjonelt arbeid* omtales. Emosjonsarbeid utøves når vi tilpasser følelsene våre slik at de passer med normene og forventningene i samfunnet. Det emosjonelle arbeidet anses for å være det samme, kun med den forskjellen at det utøves som et arbeidsredskap.

Emosjonsarbeid er derfor noe alle utøver, mens emosjonelt arbeid er den kommersielle bruken av det. Reglene for hvordan man skal utøve emosjonsarbeid, kalles for de *emosjonelle fremvisningsreglene*, hvilket også vil presenteres her. Til sist i det emosjonelle perspektivet vil også resultater fra AFFs lederundersøkelse presenteres.

2.1 Instituttlederrollen i et rolleperspektiv

2.1.1 Ledelse

Et grunnleggende problem innenfor ledelsesforskning er at det ikke finnes noen klar definisjon av hva ledelse er, og mange lar derfor defineringen ligge (Rønning, Brochs-Haukedal, Glasø & Matthiesen, 2013). Yukl (2013) mener det nesten er like mange definisjoner på ledelse som folk som har forsøkt å lage en definisjon. Den korrekte definisjon av ledelse vil i tillegg variere i henhold til hvilket problem eller situasjon man står overfor (Silva, 2016). Til tross for utallige definisjoner, vil studiens forståelse av ledelse nå presenteres.

Hope (2015) påpeker at ledelse kan være knyttet til posisjon, rolle eller funksjon. Denne studien ser på instituttlederrollen, og ledelse knyttes dermed til rolle. Tom Colbjørnsen (2004, som sitert i Hope, 2015) definerer ledelse på følgende enkle måte:

«Ledelse er å bidra til bedriftens mål gjennom medarbeidere» (s. 45)

Denne definisjonen anser Hope (2015) som enestående, fordi den er tydelig på at ledelse handler om å realisere bedriftens mål gjennom bedriftens medarbeidere. Da ledelse i denne studien knyttes til den formelle rolle, er denne definisjonen beskrivende for instituttlederrollen. Den formelle rollen kan også spesielt knyttes til mellomlederrollen, en rolle som er midt mellom bedriftens ledelse og bedriftens medarbeidere. Definisjon forstås dermed slik at en leder skal fullføre bedriftens mål, uavhengig av om lederen selv har bidratt til å fastsette disse målene.

Det er utallige definisjoner som er mer omfattende enn Colbjørnsen sin, men dens enkelhet og gode forståelse gjør at den egner seg godt for denne studien. Colbjørnsens definisjon av ledelse legges derfor til grunn i denne studien.

2.1.2 Lederrollen

Ifølge Døving et al. (2016) er lederes hverdag hektiske, varierte og fragmenterte. En person som innehar lederrollen er ansvarlig for organisasjonen som helhet, og ansvaret innebærer at man står ansvarlig for beslutninger, handlinger og resultater av handlingene. Ifølge Døving et al. (2016) har en leder dermed muligheten til å påvirke organisasjonen. Henry Mintzbergs (1973; som sitert i Yukl, 2013) utviklet en klassifisering av ti ulike lederroller for å beskrive lederes aktiviteter. Denne modellen er generell, og gjelder i stor grad for alle ledere. Likevel kan betydningen og tolkningen av rollene variere fra en leder til en annen (Yukl, 2013).

Mintzbergs ti ulike lederroller klassifiseres som:

Mellommenneskelige roller	Beslutningsroller	Informasjonsroller
Lederrolle Kontaktrolle Gallionsfigurrolle	Overvåkningsrolle Formidlerrolle Talsperson-rolle	Entreprenørrolle Kriserolle Ressursallokator-rolle Forhandlerrolle

Tabell 1 Mintzbergs roller

De ulike lederrollene vil nå presenteres i større og mindre grad, avhengig av relevans i forhold til studien. Med en *lederrolle* er lederen ansvarlig for å integrere underenheter som en del av organisasjonen. Samtidig skal lederen veilede og motivere ansatte, samt skape gode

prestasjonsforhold i organisasjonen. Typiske arbeidsoppgaver ved lederrollen er ansettelse, forfremmelser og avslutning av arbeidsforhold. En *kontaktrolle* skal knytte kontakt med eksterne enkeltpersoner og grupper, samt vedlikeholde disse forholdene. En *gallionsfigurrolle* innebærer å utføre symbolske plikter av juridisk og sosial karakter. Dette kan eksempelvis være signering av ulike dokumenter, deltakelse på avslutningsmiddager, og mottakelse av offisielle besøk.

Ledere med en *overvåkningsrolle* skal søke informasjon for å oppdage problemer og muligheter. Ledere har tilgang til mye informasjon i form av sin rolle, og med en *formidlerrolle* skal imidlertid lederen viderebringe mye informasjon til de ansatte, enten i sin originale form eller omformet av lederen. En *talsperson-rolle* innebærer å overføre informasjon til personer utenfor sin underenhet, være seg toppleder eller styret. Samtidig forventes en leder med en talsperson-rolle å fungere som en PR-medarbeider, for å fremme underenheten til utenforstående og overordnede.

Med en *entreprenørrolle* fungerer lederen som initiativtaker av kontrollerte endringer som er til for å utnytte muligheter og gjøre situasjonen bedre for organisasjonen. En *kriserolle* innebærer å håndtere umiddelbare kriser, være seg konflikter blant ansatte, brann eller ulykke. Med en *ressursallokator-rolle* bruker en leder autoriteten til å fordele ressurser, slik som penger, personell, materiell og utstyr. Ressursallokering er involvert i beslutninger om hva som skal gjøres, i forberedelse av budsjett og planleggingen av lederens tid. Da lederen har ansvar for ressursfordelingen, kan også lederen fordele ressurser slik at den strategiske planen følges. Den siste rollen, *forhandlerrollen*, innebærer at ledere skal delta i ulike forhandlinger, deriblant kontraktsforhandlinger med ansatte.

Mens Mintzbergs rollegalleri gir en beskrivelse av innholdet i lederrollen, har AFF undersøkt hvordan norske ledere opplever sin rolle. AFFs lederundersøkelse fra 2011 inkluderer data fra i underkant av 3000 norske ledere. I denne undersøkelsen anses ledere for å være alle som har underordnede som rapporterer til seg (Rønning, Brochs-Haukedal & Glasø, 2013), hvilket betyr at også mellomledere omfattes av denne undersøkelsen. Undersøkelsen presenterer ulike resultater knyttet direkte til det å være leder. Norske ledere rapporterer blant annet om at gjennomsnittlig arbeidstid ikke er særlig mye høyere enn normal arbeidstid (Rønning, 2014). Samtidig viser undersøkelsen at 60% av lederne opplever tidspress ofte eller hele tiden (Richardsen & Matthiesen, 2013). Funnene viser også at ledernes stressnivå øker når lederen står overfor uforutsigbare situasjoner, og når toppledelsen utøver lite støtte til lederen

(Richardsen & Matthiesen, 2013). Tross et stort arbeidspress, resulterer dette sjelden i at ledere er mer stresset enn andre ansatte (Rønning, 2014).

Videre gir AFFs undersøkelse noen resultater knyttet til rollestress for ledere. Overordnet viser undersøkelsen at ledere sjelden opplever rollestress (Richardsen & Matthiesen, 2013). Rollestress består for øvrig av tre konstruksjoner; rollekonflikt, rolletvetydighet og rolle-uoverensstemmelse (Coll & Freeman, 1997). Rollekonflikt oppstår når flere personer har ulike forventninger til rollen, rolletvetydighet forekommer når rollen ikke er fullt formulert, og rolle-uoverensstemmelse forekommer når det er for mange roller å fylle samtidig. Noen faktorer påvirker opplevelsen av rollestress. Eksempelvis korrelerer høyt rollestress positivt med ensomhet, hvilket betyr at forventninger fra ansatte og toppledelse kan gi større opplevelse av ensomhet (Aanes, Glasø & Matthiesen, 2013). Samtidig viser undersøkelsen at stor grad av rollestress kan medføre mindre forpliktelse til organisasjonen (Richardsen & Matthiesen, 2013).

Undersøkelsen presenterer også noen funn knyttet til ensomhet i lederrollen (Aanes et al., 2013). Til tross for at kun 10% av lederne opplever ensomhet ofte, er tendensen at grad av ensomhet øker jo høyere man er i hierarkiet. Likevel viser undersøkelsen at ledere ikke føler seg mer ensomme enn andre ansatte, og antakelsen om at det er ensomt på toppen underbygges ikke av AFFs undersøkelse. Samtidig viser undersøkelsen at 20% opplever at jobben går utover privatlivet, hvilket er med på å øke graden av ensomhet (Aanes et al., 2013).

2.1.3 Mellomleder

Etter å ha sett på Mintzbergs generelle lederaktiviteter, er det nå tid for å spisse teorien noe. Før vi kan se på Stewarts rolleteori, må vi definere hvilken spesifikk lederstilling instituttlederrollen er.

«Mellomlederen. Smak på ordet. Som et usexy mellomleggspapir som stanser all smak fra skive én til skive to, eller all dialog fra toppledelsen og ut til dem som skaper verdi for brukerne og kundene – de ansatte» (Rydland, 2015, s. 47).

Hope (2015) deler begrepet mellomleder i to; hvor *mellom* beskriver at man i organisasjonen er midt mellom toppler og underordnede, mens *leder* beskriver at man innehar en lederfunksjon. Det finnes mange ulike definisjoner av en mellomleder, nettopp fordi en slik

skikkelse fyller ulike funksjoner i ulike organisasjoner og bransjer (Hope, 2015). Likevel presenterer Hope (2015) følgende definisjon av en mellomleder:

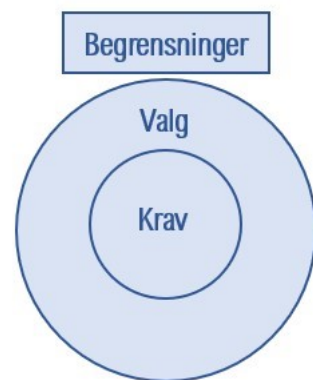
«En mellomleder er enhver leder som befinner seg to nivåer under toppsjef og ett nivå over arbeidere/førstelinjemedarbeidere, som binder sammen virksomhetens strategiske og operative nivå, og som har ansvar for minst en del av virksomhetens forretningsprosesser, men ikke forretningsprosessene som et hele».

Han legger også til at man ikke kan definere seg som en mellomleder dersom man ikke har lederansvar, da en mellomleder opptre som et nav mellom underordnede, sideordnede og toppledelse. Forøvrig har en stor utfordring for mellomledere gjennom tidene vært «mellom barken og veden»-perspektivet (Hope, 2015). Instituttledere, og lignende ledere under rektor, omtales som svamper fordi de må suge opp bekymringer både fra underordnede og overordnede (Preston & Price, 2012).

2.1.4 Krav, begrensninger og valg

Henry Mintzbergs rollemodell fremstår som en generell modell, hvor alle lederaktivitetene gjelder for alle ledere (Yukl, 2013). Når instituttlederrollen nå er definert som en mellomlederrolle, kan en mer spisset rollemodell presenteres. Rosemary Stewarts rollemodell er mer spesifikk enn Mintzbergs rollemodell, og ser dermed på en utvalgt ledertype. I det følgende presenteres Stewarts modell og dens komponenter.

Stewart formulerte en ledelsesmodell som besto av tre kjernekomponenter; *krav*, *begrensninger* og *valg*, som alle definerer lederens jobb og atferd (Yukl, 2013). Denne modellen inngår som en del av litteraturen som omhandler lederens handlingsrom (Espedal & Kvitastein, 2013). Krav kan eksempelvis være ulike jobbkrav, og begrensninger kan eksempelvis være ansvar, ressurser, normer og regler (Espedal & Kvitastein, 2013). Dette betyr at dersom lederen opptre i en rigid organisasjonsstruktur, vil lederen ha et begrenset handlingsrom (Espedal & Kvitastein, 2013).



Figur 2 Grafisk fremstilling av Stewarts teori

Krav anses som lederens nødvendige plikter, aktiviteter og ansvar (Yukl, 2013). Krav er aktiviteter som ikke kan delegeres eller utelates, og består derfor av arbeidsoppgaver som en leder må gjøre. *Begrensninger* er derimot interne og eksterne grenser for hva en leder kan

gjøre og ikke (Yukl, 2013). Dette inkluderer blant annet byråkratiske regler, retningslinjer og reguleringer, og lovfestede begrensninger som arbeidslovgivning, miljøreguleringer og sikkerhetsforskrifter. Tilgang til ressurser, midler, utstyr, teknologi og personell anses også som begrensninger for en leder.

Valg er imidlertid de aktivitetene som en leder *kan* gjøre (Yukl, 2013). Valg innebærer også muligheten for at lederen selv kan bestemme hva som skal gjøres når og hvordan. Krav og begrensninger setter grenser for valg på kort sikt, men på lang sikt har lederen mulighet til å endre krav og fjerne eller omgå begrensninger. Ledere kan blant annet velge hva som skal delegeres til hvem, og hvilke organisatoriske aktiviteter lederen ønsker å delta i (Yukl, 2013). Valg faller innenfor begrepet autonomi, som forstås som selvstyre, altså arbeidstakeres mulighet til å selvstendig handle innenfor organisasjonens rammer (Kvålshaugen & Wennes, 2012). Dette innebærer at arbeidstakere har kontroll og ansvar for egen arbeidssituasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2014), og deriblant autonomi til å bestemme hvordan oppgaver skal løses, og hvilke oppgaver som skal løses når (Kvålshaugen & Wennes, 2012). Autonomi, også omtalt som akademisk frihet, er også lovfestet i Lov om universiteter og høyskoler (Universitets og høyskoleloven, 2005), og etter §1-5 (1) skal «universiteter [...] fremme og verne akademisk frihet».

2.1.5 Faglig – og profesjonell ledelse

«Å bli kastet ut i en jobb man ikke har noen utdanning til å gjøre, annet enn å vite hva som kan være gode faglige valg for instituttet jeg leder, det er ganske enkelt ekstremsport» (Kulset, 2020).

«Ledere i akademia opplever ofte å komme i et krysspress mellom profesjonell ledelse og faglig legitimitet» (Skorge & Svantesen, 2016b).

Med bakgrunn i disse utsagnene, samt en pågående diskusjon om dilemmaet mellom faglig- og profesjonell ledelse, vil teori omkring faglig- og profesjonell ledelse presenteres. Når faglig- og profesjonell ledelse er definert, vil noen av resultatene fra Skorge og Svantesen (2016a) og Larsen (2002) sin studie inkluderes. Til slutt omtales det å bli leder for første gang, og hvordan det påvirker lederens identitet.

Ifølge O. E. Vie (2012) befinner norsk ledelse seg i skjæringspunktet mellom faglig- og profesjonell ledelse. *Faglig ledelse* er et lederideal hvor lederen har svært høye faglige

kunnskaper, gjerne gjennom utdanning eller opplæring. *Profesjonell ledelse* forekommer derimot når ledelse ses på som en egen profesjon. Det viser seg at idealene om profesjonell ledelse står sterkere enn idealene om faglig ledelse (O. E. Vie, 2012). O.E. Vie (2012) påpeker at jo nærmere man er det profesjonelle idealet, desto lengre unna er man den operative kjerne i organisasjonen. I denne studien forstås profesjonell ledelse som de som har ledelsesutdanning, men som ikke har utdanning innenfor det fagfeltet de er leder for. Motsatt forstås faglig ledelse som de som har utdanning innenfor fagfeltet, men som ikke innehar ledelsesutdanning. Studiens forståelse av faglig ledelse er at en person blir leder begrunnet i gode faglige kunnskaper, sterkt knyttet til den tradisjonelle fagtradisjonen. Profesjonell ledelse forstås som ledelse hvor lederkvalifikasjoner blir sett på som et fag i seg selv.

Når definisjonene av faglig- og profesjonell ledelse nå er fastsatt, kan studien nå presentere teori knyttet til profesjonsutøveres overgang fra arbeidstaker til arbeidsgiver. Profesjoner er det samme som yrkesgrupper (Døving, Elstad & Storvik, 2016). Ifølge Døving et al. (2016) får ulike profesjonsutøvere ofte muligheten til å påta seg ulike lederroller i sin egen organisasjon, eksemplifisert ved pedagoger som vil bli rektorer, sykepleiere som vil bli avdelingsledere, eller kunsthistorikere som vil bli museumsdirektører. Når profesjonsutøvere inntar ulike lederroller, opplever de nye forventninger til sin rolle (Døving et al., 2016). Eksempelvis kan det oppstå rollekonflikter, da det kan være ulike forventninger knyttet til rollen (Døving et al., 2016). Trolig må profesjonsutøvere som inntar lederroller håndtere forventninger både knyttet til sin faglige kompetanse men også lederkompetanse (Døving et al., 2016).

Mens Døving et al. (2016) ser på overgangen fra arbeidstaker til arbeidsgiver for den generelle profesjonsutøver, ser Skorge og Svantesen (2016a) på overgangen fra vitenskapelig ansatt til leder i UH-sektoren. Deres studie baserte seg på instituttledere ved Høgskolen i Oslo og Akershus. En av deres respondenter uttrykte at «ledelse i akademia er noe av det mest krevende som er» (s. 156). Videre viser studien til at «ledelse er kanskje ikke ansett for særlig viktig i akademia, og man blir ikke nødvendigvis respektert som leder» (Skorge & Svantesen, 2016a, s. 177-178). Dette begrunnes i den akademiske tradisjonen som innebærer stor grad av autonomi blant de vitenskapelige ansatte. Flere av respondentene uttrykker at det å være leder for vitenskapelige ansatte handler om sjonglering (Skorge & Svantesen, 2016a). Siden UH-sektoren har vært i stor endring, både i størrelse og kompleksitet, uttrykker en av deres respondenter at «ledelse er noe annet i dag» (Skorge & Svantesen, 2016a, s. 178). Dette

begrunnes ved at det har skjedd en profesjonalisering av lederrollen, og at det foreligger økte krav til lederrollen.

UH-sektoren ser dermed ut til å ha utviklet seg til å bli mer profesjonalisert. En tidligere studie på profesjonaliseringen av UH-sektoren, er Larsen (2002) sin studie, som så spesielt på instituttlederrollen. Respondentene i denne undersøkelsen var særlig opptatt av at instituttledere skulle ha sterk faglig legitimitet samt ledelseskompetanse (Larsen, 2002). I St.meld.nr. 27 (2000-2001) foreslo departementet å styrke faglig ledelse på grunn- og avdelingsnivå, for å sikre og utvikle kvaliteten på utdanning og forskning (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 2001). Det foreligger derfor et økt fokus på bruk av faglig ledelse. I Skorge og Svantesen (2016a) sin studie etterlyser imidlertid deres respondenter mer formell lederutdanning. I en annen studie på ledere i UH-sektoren opplever respondentene at de mangler mellommenneskelige ferdigheter til å takle eksempelvis vanskelige samtaler med ansatte (Preston & Price, 2012). Til tross for at ledelse har fått økt betydning i sektoren, synes ikke mellomlederrollen å være særlig ettertraktet (Larsen, 2002). Dette kan skyldes flere variabler, men en av grunnene kan være at sektoren har gått fra valgte ledere til tilsatte ledere (Larsen, 2002).

Når de vitenskapelige ansatte skal gå fra arbeidstaker til arbeidsgiver, skjer en omfattende omveltning; «man blir (eller bør bli) en annen» (Skorge & Svantesen, 2016a, s. 161). Det å bli leder for første gang er ifølge Haaland og Dale (2005) en lang og personlig tung prosess. En slik transformasjon kan også være smertefull, men høyst nødvendig for å kunne utvikle sitt lederskap (Skorge & Svantesen, 2016a). Skorge og Svantesen (2016a) slår fast at god ledelse først finner sted når lederen tør å være leder og frigjøre seg fra sin fagrolle. De viser videre til at instituttledere gjennom transformasjonen ikke ønsker å avlære sin fagrolle, og at det hos instituttledere ser ut til at fagidentitet og lederidentitet eksisterer parallelt. Videre påpeker de at «som mellomleder i en sektor der ledelse har lav status, kan de være mindre villige til å gjennomgå det identitetsskiftet som flere mener er nødvendig».

Overgangen fra arbeidstaker til arbeidsgiver kan by på flere utfordringer når man blir leder for første gang (Haaland & Dale, 2005). Førstegangsledere blir ofte overrasket over hvor mye som endrer seg når man går fra fagarbeider til leder. Deres undersøkelser viser også at førstegangsledere blir særlig overrasket over at det å takle mennesker blir den største utfordringen. Førstegangsledere går som regel fra å være arbeidstaker til å være arbeidsgiver, hvilket endrer både oppgaver, ansvar og relasjoner. De påpeker videre at man gjennom

transformasjon fra ansatt til arbeidsgiver får en ny karakter og identitet, hvilket resulterer i at man blir leder (Haaland & Dale, 2005).

Skorge og Svantesen (2016a) fant en sammenheng i at ledere som gikk fra å være arbeidstaker til arbeidsgiver, ble oppfordret til å søke på lederstillingen i UH-sektoren. Resultater fra deres undersøkelse viser også at de fleste av deres respondenter hadde et sterkt ønske om å gjøre en forskjell i lederjobben. Flere av respondentene påpeker at overgangen fra vitenskapelig ansatt til leder har vært krevende og annerledes enn forventet. Det påpekes også at forholdet til lederne i nivået over kan være utfordrende, samtidig som at personlige aspekter kan være utfordrende fordi man nå må fokusere mer på å behandle alle likt (Skorge & Svantesen, 2016a).

2.2 Instituttlederrollen i et emosjonelt perspektiv

Instituttlederne i Skorge og Svantesens (2016a) studie påpeker at mye av deres tid går med til å håndtere folk. Som nevnt i bakgrunnen for studien, er emosjoner innvevd i vår samhandling med andre (Glasø, 2015). Det vil derfor være aktuelt å snakke om emosjoner i organisasjoner, men også emosjonelt arbeid som utøves i organisasjonene. Emosjonelt arbeid handler om å i jobbsammenheng regulere følelsene sine slik at de passer de normene som foreligger i organisasjonen (Glasø, Matthiesen & Føllesdal, 2013). Vi vil til å begynne med omtale emosjoner, deretter presenteres teori omkring emosjonsarbeid, emosjonelle fremvisningsregler og emosjonelt arbeid. De emosjonelle fremvisningsreglene gjelder for øvrig for både emosjonsarbeid og emosjonelt arbeid, men har sin tilknytning til emosjonsarbeid, og vil derfor presenteres i forhold til dette begrepet.

2.2.1 Emosjoner

Gjennom tidene har det blitt utviklet mange definisjoner av emosjoner, og det ser ikke ut til å være konsensus blant forskere i definisjonen av emosjoner (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Goleman (1999, som sitert i Glasø, 2015, s. 232) refererer til Oxford English Dictionary og definerer *emosjoner* som «enhver sinnsbevegelse eller uro i sinnet, følelse, lidenskap, enhver heftig eller opphisset tilstand». En del litteratur gjør et skille mellom emosjoner og følelser. Emosjoner er kroppslige signaler som skal håndtere det som skjer, mens følelser imidlertid er subjektive opplevelser av emosjoner (Stiegler, Sinding & Greenberg, 2018). Stiegler et al. (2018) eksemplifiserer med at frykt er en emosjon, mens hvordan du opplever frykten er en

følelse. Kaufmann og Kaufmann (2014) definerer derimot emosjoner som en samlebetegnelse for følelser, affekter og humørtilstander. I denne studien brukes begrepet emosjon primært, men også begrepet følelser benyttes. For denne studien anses disse begrepene som like.

Goleman (1999; som sitert i Glasø, 2015) påpeker at det finnes hundrevis av emosjoner, og at de vanligvis overlapper hverandre og inneholder ulike nyanser. Typiske følelser er tristhet, glede, skam, frykt, skyld, interesse, avsky og sinne (Stiegler et al., 2018). Noen emosjoner omtales imidlertid som primære, grunnleggende eller fundamentale (Frijda, 1986; Glasø, 2015). Til tross for dette er forskere likevel uenig om hvilke primæremosjoner mennesker har (Stiegler et al., 2018). Goleman (1999; som sitert i Glasø, 2015) har imidlertid definert og kategorisert åtte primæremosjoner med tilhørende beslektede emosjoner. De beslektede emosjonene er i utgangspunktet flere, men her inkluderes kun de relevante for denne studien.

Primæremosjon	Beslektede emosjoner
Sinne	Irritasjon
Vemod	Ensomhet, fortvilelse, tungsinn, sorg
Frykt	Engstelse, bekymring, irritabilitet
Nytelse	Lykke, glede, stolthet, takknemlighet
Kjærlighet	Samhørighet
Ovrraskelse	Forbauselse
Avsky	Redsel
Skam	

Tabell 2 Golemans primæremosjoner

Glasø (2015) påpeker at denne oversikten ikke dekker alle våre emosjoner, samtidig som at emosjoner er subjektive og overlappende, og derfor er vanskelige å definere presist. Glasø et al. (2013) påpeker at verdsettelse ikke er en emosjon, men at det likevel er en viktig del av den følelsesmessige opplevelsen av arbeidet, omtalt som en emosjonelt ladet vurdering. *Emosjonelt ladete vurderinger* innebærer fortolkninger av situasjoner og hendelser med et følelsesmessig innhold, men som ikke kan karakteriseres som en konkret følelse (Giæver, 2006). Å føle seg verdsatt er derfor ikke en konkret følelse, men en vurdering man har gjort i situasjonen man står i. Det finnes naturligvis mange emosjonelt ladede vurderinger, men Glasø et al. (2013) omtaler kun den emosjonelt ladede vurderingen verdsettelse.

Tidligere forskning har vist at det er vanskelig å gjøre et klart skille mellom hva som anses som positive og negative emosjoner (Aviezer, Trope & Todorov, 2012). Likevel har flere studier forsøkt å klassifisere ulike emosjoner i positive- og negative emosjoner (Palmer & Koenig-Lewis, 2010). En av studiene klassifiserer lykkelig, begeistret, avslappet, energisk og overrasket som *positive emosjoner*, mens sint, irritert, søvnig, kjedsomhet og skuffelse som

negative emosjoner (Palmer & Koenig-Lewis, 2010). Glasø et al. (2013) eksemplifiserer positive emosjoner som årvåken, inspirert og besluttsom, mens negative emosjoner eksemplifiseres som oppskaket, fiendtlig eller redd. AFFs lederundersøkelse viser forøvrig at norske ledere opplever flere positive enn negative emosjoner (Glasø et al., 2013).

2.2.2 Emosjonsarbeid og emosjonelle fremvisningsregler

Arlie Russell Hochschild introduserte begrepene emosjonsarbeid og emosjonelt arbeid (Hochschild, 2003). Til tross for at disse begrepene høres veldig like ut, har det blant forskere blitt vanlig å skille mellom disse begrepene (Glasø et al., 2013). «Konteksten for begge begrepene er en arbeidssituasjon med mellommenneskelig kommunikasjon, enten ansikt til ansikt eller stemme til stemme» (Glasø, 2015, s. 239). Mange har tolket begrepene dithen at emosjonsarbeid er håndtering av følelser privat, mens emosjonelt arbeid er styring av følelser som utføres i organisasjoner (Callahan & McCollum, 2002). I det følgende vil emosjonsarbeid, de emosjonelle fremvisningsreglene og emosjonelt arbeid presenteres. Til slutt vil det bli slått fast hvilket begrep som vil være aktuelt for denne studien.

Begrepet *emosjonsarbeid* (emotion work) ble utviklet av Hochschild i 1983, og foregår når «vi i alminnelighet regulerer følelsene slik at de passer både oss selv og normer og forventninger i omgivelsene» (Glasø et al., 2013). Normene og reglene for hvilke følelser som bør vises og skjules, omtales som *emosjonelle fremvisningsregler* (T. L. Vie & Glasø, 2008).

«Det er ikke slik at vi alltid viser hva vi egentlig føler. Det kan være at vi selv ikke vet hva vi føler, at vi ikke forstår det, at det oppleves forbudt, eller at vi ikke ønsker å vedkjenne oss det. [...] Du kan med andre ord ikke alltid stole på følelsene som synes på overflaten, verken hos deg selv eller andre» (Stiegler et al., 2018, s. 38).

Ifølge Hochschild (2003) er emosjonelle fremvisningsregler, også kalt følelsesregler, bestemte regler som skiller mellom *hva jeg føler* og *hva jeg bør føle*. Hun påpeker at disse reglene er satt for at mennesker skal komme seg gjennom ulike samhandlinger. De emosjonelle fremvisningsreglene foreligger i alle konstellasjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2014). Også bedrifter og andre grupper kan ha utviklet eksplisitte emosjonelle fremvisningsregler, til tross for at disse som regel baserer seg på taus kunnskap (T. L. Vie & Glasø, 2008). Slike emosjonelle fremvisningsregler kan blant annet læres ved at nyansatte eller nye medlemmer i en gruppe observerer allerede eksisterende medlemmer (T. L. Vie & Glasø, 2008). Til tross for at en kollega eller andre uttrykker en følelse, trenger de ikke nødvendigvis føle denne følelsen (T. L. Vie & Glasø, 2008). Dette fenomenet omtaler Hochschild (2003) som

emosjonell dissonans. For å håndtere emosjonell dissonans, kan en ta i bruk Hochschilds (2003) to emosjonsregulerende strategier; *overflatefremstilling* (surface acting) og *dyp fremstilling* (deep acting) (T. L. Vie & Glasø, 2008). Overflatefremstilling handler om å tilpasse sine egne følelser slik at de passer de gitte emosjonelle fremvisningsreglene, og blir senere i studien omtalt som å «holde maska». Overflatefremstilling kan derfor innebære å undertrykke, overdrive eller vise andre følelser enn de man har. Dyp fremstilling handler imidlertid om å tilpasse egne følelser slik at de samsvarer bedre med fremvisningsreglene. Eksempelvis kan man tenke på en hyggelig opplevelse, slik at man endrer seg fra å være trist til å bli glad (T. L. Vie & Glasø, 2008).

Ifølge Kaufmann og Kaufmann (2014) må ledere uttrykke mange emosjoner, positive så vel som negative. En lederutfordring er derfor å vurdere hvilke emosjoner som passer til gitte situasjoner. De påpeker videre at «god evne til følelsesregulering kan med andre ord vise seg å være en viktig og foreløpig undervurdert lederkvalitet» (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 109). AFFs lederundersøkelse viser at omkring 25% av norske ledere opplever jobben som emosjonelt belastende ofte eller hele tiden (Rønning, 2014). I tillegg til at følelsesregulering er en viktig lederkvalitet, er organisasjoner avhengig av emosjonelle skjemaer. Emosjonelle skjema skapes ut fra egne og andres følelser som inneholder aksepterte følelser i bestemte situasjoner. Disse emosjonelle skjemaene forteller hva vi kan forvente av hverandre, og skaper derfor en trygghet og forutsigbarhet (Glasø et al., 2013).

AFF har forespurt norske ledere om emosjoner, og undersøkelsen viser at 50% av lederne uttrykker følelser åpent, 33% undertrykker følelser, mens 7% skjuler sine egentlige følelser (Glasø et al., 2013). Undersøkelsen viser også at menn viser like mye følelser som kvinner, og stereotypien om at kvinner føler mer enn menn kan derfor avkrefte av denne studien. Å gi uttrykk for andre følelser enn man har, har for øvrig en påvirkning på rollestress og ensomhet (Glasø et al., 2013).

2.2.3 Emosjonelt arbeid

Emosjonelt arbeid (emotional labour) består av de samme prosessene som emosjonsarbeid, kun med den forskjell at man er ansatt for å vise bestemte emosjonelle uttrykk (Glasø et al., 2013). Emosjonelt arbeid er et begrep som er sterkt forankret i samfunnsvitenskapen (Ooi & Ek, 2010). Kaufmann og Kaufmann (2014) definerer emosjonelt arbeid som tilpasning av følelser til organisasjonens fremvisningsregler, allerede presentert som de emosjonelle

fremvisningsreglene. Hochschild (2003) bruker begrepet emosjonelt arbeid for å referere til ethvert forsøk på å endre opplevelsen eller uttrykket av en bevisst følt følelse. Ifølge Glasø et al. (2013) innebærer emosjonelt arbeid å smile til kunder, klienter eller ansatte, eller undertrykke følelser som sinne eller irritasjon. T. L. Vie og Glasø (2008) påpeker at det i dag er et økende antall arbeidstakere som utfører emosjonelt arbeid. Kaufmann og Kaufmann (2014) påpeker at emosjonelt arbeid gjelder for alle jobbsituasjoner hvor det foreligger emosjonelle fremvisningsregler. Eksempelvis har det å være blid og omsorgsfull vært sterkt knyttet til kvinneyrker, slik som butikkansatte, sekretærer og pleie- og omsorgsmedarbeidere (T. L. Vie & Glasø, 2008). Yrker innenfor politi og rettssystemet krever imidlertid at man forholder seg nøytral eller viser negative emosjoner (T. L. Vie & Glasø, 2008). Implisitt påpeker Hochschild (2003) at det finnes emosjoner som er upassende i ulike situasjoner.

Hochschild (2003) påpeker at en tredjedel av alle jobber innebærer emosjonelt arbeid. Som nevnt innledningsvis, har emosjonelt arbeid tidligere blitt studert hos butikkansatte, flyvertinner, sykepleiere og avhører (Briner, 1999). Disse yrkene ses på som klassisk emosjonelt arbeid, da alle yrkene inkluderer mellommenneskelig kontakt (Briner, 1999). Likevel påpeker Fineman (2000) at emosjonelt arbeid også praktiseres av doktorer, lærere, psykiatere og akademiske professorer.

Emosjonelt arbeid utgjør den kommersielle bruken av emosjoner, hvor bruken av følelser anses som et arbeidsredskap for å skape bestemte stemninger, opplevelser eller følelsesmessige reaksjoner hos blant annet ansatte (Nyeng & Wennes, 2005). Tolkningen av Hochschild to begreper er derfor at emosjonsarbeid utøves privat, mens emosjonelt arbeid utøves i organisasjoner (Callahan & McCollum, 2002). Emosjonsarbeid anses derfor som noe alle utøver på daglig basis, mens emosjonelt arbeid anses som noe kommersielt som forekommer i jobbsammenheng. Dette betyr at emosjonelt arbeid er noe som inngår i instituttlederrollen. Emosjonsarbeid inngår derfor i det emosjonelle arbeidet, og begrepet emosjonelt arbeid vil derfor benyttes videre i studien.

3.0 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for de metodiske tilnæringer benyttet i denne studien. Til å begynne med introduseres bakgrunn for valg av metode, før bruken av kvalitativt intervju og den praktiske gjennomføringen av intervjuene redegjøres for. Videre omtales dataanalysen, før studiens kvalitet og etiske betraktninger drøftes.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Formålet med denne studien er å avdekke instituttlederens opplevelse av egen rolle, basert på rolleperspektivet og det emosjonelle perspektivet. Da ønsket for studien var å få en dypere forståelse av hvordan lederne opplever dette, ble en *kvalitativ tilnærming* valgt. Hensikten med en slik kvalitativ tilnærming er å få fram fyldige beskrivelser (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011). En kvalitativ studie kjennetegnes ved å være en intensiv innsamling av data i form av ord fra få enheter (Bell, Bryman & Harley, 2019; Jacobsen, 2015). Til tross for at kvalitativ metode kjennetegnes ved å være svært fleksibel, er det vanskelig å dra de store slutningene for en hel populasjon ut fra kvalitative data (Johannessen et al., 2011). Kvalitativ forskning anses som en fleksibel og syklisk modell; en runddans mellom teori, metode og data (Thagaard, 1998). Selv om de ulike delene av forskningsprosessen innenfor kvalitativ forskning delvis overlapper hverandre, kan man til dels inndele prosessen i ulike faser (Thagaard, 1998).

3.2 Casestudie

Myklebust (2002) presenterer ulike karakteristikk ved casestudier, også omtalt som kasusstudier. *Casestudier* blir primært benyttet for kvalitative studier hvor forskeren har liten eller ingen kunnskap om forskningsfeltet. Før studien fant sted hadde jeg lite innsikt i tidligere forskning på feltet, og en casestudie var derfor aktuelt for min forskning. Casestudier blir benyttet når man ønsker å studere avgrensede problemstillinger i én enhet. Myklebust (2002) omtaler casestudier som partikularistiske, hvilket henspiller seg på at man forsker på et bestemt fenomen, en spesiell hendelse eller en spesiell situasjon. I denne studien forskes det på instituttledere ved NTNU, hvilket gjør at studien ser på et bestemt fenomen i én bestemt enhet. Da denne studien fokuserer på fenomenet instituttledelse, egner derfor studien seg godt som en casestudie. Casestudier gir en detaljert eller fyldig beskrivelse av et fenomen, noe som gir leserne innsikt i enheten eller hendelsen som blir studert, omtalt som termen heuristisk (Myklebust, 2002). Samtidig karakteriseres casestudier ved få enheter, mange variabler og

samtidig- fremfor historisk forskning. I denne studien inkluderes åtte instituttledere, hvilket må sies å være relativt få enheter. I tillegg viser intervjuguiden (vedlegg 1) at studien er basert på mange variabler. Myklebust (2002) henviser forøvrig til et skille mellom ekte-, instrumentelle- og kollektive casestudier. Ekte casestudier kjennetegnes ved at hovedmålet er å oppnå større kunnskap om et spesielt tilfelle, også kalt kasus. Basert på denne diskusjonen kan vi derfor slå fast at denne studien er en ekte casestudie.

3.3 Eksplorativt forskningsspørsmål

Et forskningsspørsmål er ifølge Krumsvik (2013) det viktigste elementet i en kvalitativ forskning. Et forskningsspørsmål har to hovedfunksjoner; bidra til å fokusere studien og gi retning til hvordan studien skal utføres (Krumsvik, 2013). Forskningsspørsmålet gir blant annet retning til hvem som skal undersøkes, med hvilke metoder og hvordan dataene skal analyseres (Thagaard, 1998). Fordelen med en kvalitativ forskningsmetode er at forskningsspørsmålet er dynamisk, og kan utformes etter hvert som de ulike delene i forskningen tar form (Thagaard, 1998). Et av de interessante perspektivene var i utgangspunktet emosjoner og kjønn. Etter hvert som dataene ble bearbeidet, og de innsamlede data ga mer og mer interessant stoff knyttet direkte til instituttlederrollen, dreide studien mot en annen retning enn forventet. I tråd med både bruk av kvalitativ metode og casestudie, har man fleksibiliteten til å endre forskningsspørsmålet etter hvert som studien tar form. Etter flere definisjoner av forskningsspørsmålet, endte denne studien til slutt opp med forskningsspørsmålet «*Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle?*». Et slikt forskningsspørsmål anses som *eksplorativt*, da det er utforskende og ønsker å oppnå ny kunnskap og mer klarhet (Jacobsen, 2015). Samtidig er forskningsspørsmålet åpent formulert, hvilket har en sammenheng med at eksplorative forskningsspørsmål anses som mer uklare (Jacobsen, 2015). Eksplorerende forskningsspørsmål egner seg godt til kvalitative og åpne data, og brukes ofte i såkalte intensiverte forskninger med få intervjuobjekter (Jacobsen, 2015). Som vi allerede har slått fast, innebærer denne studien få enheter. Samtidig er studien utført over en kortere tidsramme, hvilket gjør at et eksplorativt forskningsspørsmål egner seg godt.

3.4 Abduktiv tilnærming

Innenfor kvalitativ forskning skiller man mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming består av en forskning fra empiri til teori, hvor forskeren foretar

datainnsamling med et tilnærmet åpent sinn (Jacobsen, 2015). I motsetning, går deduktiv tilnærming fra teori til empiri, hvor hypoteser testes ved hjelp av empiriske data (Johannessen et al., 2011). I denne studien er begge tilnærmingene benyttet, og begrepet *abduktiv tilnærming* blir brukt om en slik kombinasjon (Jacobsen, 2015; Thagaard, 1998).

I begynnelsen av forskningsperioden leste jeg meg opp på en del teori, både for å avdekke hvilke teorier som fantes, men også for å kunne etablere en tilstrekkelig intervjuguide for forskningsspørsmålet. Ved å ha noe bakgrunnskunnskap om både emosjoner, instituttlederrollen og mellomlederrollen, ble det enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål ved intervjuet. Disse forberedelsene samsvarer med en induktiv tilnærming. Etter intervjuene begynte imidlertid skriveingen av empirien, teorien og analysen. Samtidig med skriveingen ble det videre funnet relevant teori ut fra de innsamlede dataene. Dette arbeidet foregikk i en syklisk prosess, som samsvarer med den abduktive tilnærmingen, og som bidrar til en helhet i studien. Innenfor kvalitativ metode er det vanlig at de ulike fasene av forskningsarbeidet overlapper hverandre (Krumsvik, 2013; Thagaard, 1998). Ved å benytte en abduktiv tilnærming, ser man på forskningsprosessen som en kontinuerlig prosess hvor teori og empiri påvirker hverandre (Jacobsen, 2015). En abduktiv tilnærming understøtter den kvalitative metodens fleksibilitet, og gjør at teori og empiri henger godt sammen med forskningsspørsmålet.

3.5 Kvalitativt intervju

En kvalitativ studie er som regel en intensiv metode, hvor empiriske data samles inn som ord (Jacobsen, 2015). Det finnes flere måter å samle inn data på ved kvalitativ forskning, men intervju er den mest utbredte. Et ansikt-til-ansikt-intervju benyttes gjerne for å avsløre det personlige (Ryen, 2002). Dette samsvarer med forskningsspørsmålet og hensikten om å få frem instituttledernes egne opplevelser av rollen. Ifølge Jacobsen (2015) egner det individuelle intervjuet seg godt dersom det er få enheter som skal undersøkes, dersom man er interessert i hva den enkelte sier, og dersom man er opptatt av den enkeltes meninger og forståelse. Jeg har tidligere påpekt at det i denne studien foreligger relativt få enheter, og at den enkeltes opplevelse er essensiell for studien. Thagaard (1998) konkluderer med at et *kvalitativt intervju* egner seg godt dersom man ønsker innsikt i respondentens tanker, følelser og erfaringer.

Ved utføring av et intervju er man avhengig av å utvikle en intervjuguide, men det varierer hvor strukturert denne intervjuguiden er avhengig av å være (Jacobsen, 2015). For denne studien benyttes et *semi-strukturert intervju*, det mest utbredte intervjuet innenfor kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2011; Krumsvik, 2013; Ryen, 2002; Thagaard, 1998). Et semi-strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Johannessen et al., 2011). Et semistrukturert intervju åpner i tillegg opp for at respondentene selv kan bringe temaer på banen (Bell et al., 2019; Jacobsen, 2015; Krumsvik, 2013). Vanligvis er spørsmål i en semi-strukturert intervjuguide karakterisert ved at de er mer generelle, og forskeren har større anledning til å spørre oppfølgingsspørsmål der det er nødvendig (Bell et al., 2019). Min opplevelse var at intervjuene ble mer ustrukturerte og friere etter hvert som jeg hadde intervjuet flere instituttledere. Dette har sin begrunnelse i at spørsmålene i intervjuguiden var mer innprentet, samtidig som jeg fikk en forståelse for hvilke spørsmål som var naturlig å stille i sammenheng med hverandre. Samtidig opplevdes det som enklere å stille gode oppfølgingsspørsmål etterhvert som intervjusituasjonen ble tryggere.

Ifølge Johannessen et al. (2011) gir et semistrukturert intervju en fin balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Fleksibiliteten som et semi-strukturert intervju gir, fører også til en bedre flyt i intervjusituasjonen (Krumsvik, 2013). Rekkefølgen på spørsmålene ble i all hovedsak stilt likt, men enkelte ganger ble rekkefølgen på spørsmålene valgt ut i forhold til svarene de ga. Dette bidro til å gi en bedre flyt i intervjuet, samtidig som at respondentene fikk fullført sine resonnementer. Bell et al. (2019) påpeker at det er vanlig å starte intervju med bakgrunnsspørsmål om respondenten, til tross for at store deler av intervjuet åpner for generelle spørsmål. Disse bakgrunnsspørsmålene baserte seg i all hovedsak på instituttlederen selv, hvor det blant annet ble spurt om utdanning og erfaring knyttet til UH-sektoren og instituttlederrollen. Samtidig opplevde jeg at disse bakgrunnsspørsmålene også bidro til å få praten i gang, samt bygge en god tone mellom meg og instituttlederne.

3.6 Informant vs. respondent

Ofte brukes begrepene informant og respondent om hverandre, men ifølge Jacobsen (2015) er det et klart skille mellom dem. Personer med direkte kjennskap til et fenomen omtales som respondenter, mens personer som ikke er direkte delaktig i fenomenet omtales som informanter (Jacobsen, 2015). Da denne studien ønsker å avdekke instituttlederens opplevelse

av egen rolle, vil dette derfor være fenomen som instituttlederen er direkte delaktig i. Det vil derfor være naturlig å omtale intervjuobjektene i denne studien som *respondenter*.

3.7 Datainnsamling

3.7.1 Utvalg av respondenter

Innenfor kvalitative metoder er utvalget avhengig av formålet for studien (Jacobsen, 2015). I denne studien er formålet å avdekke instituttlederens opplevelse av egen rolle, og det vil derfor være nødvendig å intervju nettopp disse. Kvalitative studier preges av et helhetsperspektiv hvor enkeltstående tilfeller betraktes som uttrykk for en helhet, og kvalitative studier kan derfor inneholde små utvalg (Thagaard, 1998). Størrelsen på utvalget avhenger av antall kategorier for utvalget. For denne studien var den eneste kategorien at respondentene skulle være instituttledere ved NTNU.

Thagaard (1998) påpeker at det i kvalitative studier benyttes strategisk utvalg. I dette ligger at respondentene velges med grunnlag i hvem som er typiske og hensiktsmessige for forskningsspørsmålet (Thagaard, 1998). For å få en større bredde på utvalget, ble det besluttet å inkludere lik fordeling av menn og kvinner som respondenter. Dette hadde også sin sammenheng i at jeg i utgangspunktet hadde en interesse for emosjoner og kjønnsforskjeller i ledelse. Ved utvelgelse av instituttlederne, var det et bevisst valg å forsøke å få respondenter fra flere av fakultetene. Dette bidrar ifølge Jacobsen (2015) til en større spredning eller bredde i utvalget av respondentene. Etter flere forespørsler til instituttledere ved NTNU om deltakelse, endte denne studien opp med 8 respondenter.

For å bevare anonymiteten til respondentene, blir antall år som instituttledere og størrelsen på instituttet klassifisert. Antall år i rollen som instituttledere klassifiseres innen kort, middels og lang erfaring. Kort erfaring er 0-3 år, middels er 3-7 år og lang erfaring er over 7 år. Antall ansatte blir her betraktet som størrelsen på instituttet, og blir klassifisert i kategoriene lite, middels og stort. Antall ansatte instituttlederne har personalansvar for er 50-100 ansatte for de små, 150-200 ansatte for de middels og 430-470 for de store instituttene.

Respondent nr.	Kjønn	Antall år som instituttleder	Størrelse på instituttet
1	Mann	Middels	Stort
2	Kvinne	Middels	Middels
3	Kvinne	Middels	Stort
4	Mann	Kort	Middels
5	Kvinne	Kort	Middels
6	Mann	Kort	Lite
7	Kvinne	Lang	Lite
8	Mann	Kort	Lite

Tabell 3 Oversikt over respondenter

Alle respondentene innehar en doktorgrad innenfor sitt institutts fagfelt. Av hensyn til respondentenes anonymitet, vil det ikke utdypes hvilke fagfelt dette innebærer, men jeg kan likevel slå fast at det er et vidt spekter av profesjoner blant respondentene. Instituttlederne stammer fra det humanetiske fakultet, fakultet for økonomi, fakultet for naturvitenskap, fakultet for medisin og helsevitenskap, og fakultet for informasjonsteknologi og elektroteknikk. I tillegg viser datainnsamlingen og ansattes profiler på NTNUs nettsider, at alle respondentene har tatt hele eller deler av utdanningen sin ved det som i dag er NTNU. Data viser også at respondentene har vært ved UH-sektoren over lang tid, fra 16-30 år. De fleste av respondentene har vært ved NTNU kontinuerlig siden studietiden, mens de resterende respondentene har hatt mindre avbrudd fra UH-sektoren hvor de har arbeidet blant annet i det private næringslivet. Tidligere ble instituttledere valgt, mens de når blir ansatt i fireårige åremålsstillinger, hvor man maksimalt kan sitte i tre perioder. Blant respondentene spriker antall år som instituttleder mye, og vedkommende med lengst erfaring forklarer dette med at vedkommende tidligere var valgt instituttleder, men nå er ansatt.

3.7.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

De aller fleste respondentene ble kontaktet per e-post i januar, hvor informasjonsskriv om studien og samtykkeerklæring (se vedlegg 3) var vedlagt. Enkelte respondenter ble forespurt først i februar, dette for å få det prefererte utvalget.

Før intervjuene med respondentene fant sted, ble det utført en gjennomgang med medstudenter, en form for pilotintervju. Ifølge Thagaard (1998) er det essensielt med pilotintervju for å forberede seg og skape trygghet, slik at man kan fokusere mer på respondenten enn seg selv under selve intervjuet. Et pilotintervju er også fordelaktig for å luke ut misvisende ord (Krumsvik, 2013), samt kontrollere at flyten i intervjuet er god. Ved å

utføre pilotintervjuer sikrer man samtidig god intervju pålitelighet og intervjugyldighet i transkripsjonsdelen (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter gjennomgang med medstudenter opplevdes intervjuguiden mer vanntett, og alle spørsmålene føltes naturlig å stille. En bekreftelse fra medstudenter førte også til en større trygghet forut for de forekomne intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i løpet av februar og mars, med en varighet på omkring en time for hvert intervju. Intervjuguiden ble ikke tilsendt respondentene på forhånd, dette for å få respondentenes umiddelbare tanker og følelser. Tidspunkt og sted for intervjuet ble bestemt i samråd med informantene, og Tjora (2012) anbefaler å foreta intervjuet på et sted hvor respondenten føler seg komfortabel, da for eksempel dens arbeidsplass. Syv av intervjuene ble derfor utført på kontoret til hver enkelt instituttleder, mens et av intervjuene ble av praktiske årsaker avholdt ved et annet institutt enn respondenten tilhører.

Videre er det noen intervju effekter man skal være observant for. Blant annet kan faktorer som alder og oppførsel påvirke forholdet mellom respondent og forsker, og usikkerhet kan skinne gjennom og påvirke respondentenes svar (Ryen, 2002). Grunnet lite erfaring med intervjusituasjoner, forsøkte jeg å etablere en uformell stemning med respondentene. Dette bidro til en bedre flyt i intervjuet, samt en friere samtale mellom forsker og respondent. Samtidig påpeker Thagaard (1998) at forskeren skal innta en lyttende rolle under intervjuene. Dette anså jeg som særlig viktig for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål, men også for å gjøre intervjusituasjonen tryggere for respondenten. Et godt intervju kjennetegnes ved balansen mellom at forskeren lytter og snakker (Thagaard, 1998). Ved flere situasjoner ble bekreftende kommentarer benyttet, og ifølge Thagaard (1998) har respondentene krav på forskerens støtte og sympati. Dette opplevdes som essensielt for å oppnå grad av fri samtale og tillit mellom meg og respondentene.

Ved slutten av hvert enkelt intervju ble alle respondentene takket for deres deltakelse. Krumsvik (2013) legger vekt på at respondentene er primærkilden for forskningen, og at de derfor er gull verdt for forskningen. Han mener derfor at respondentene bør få noe tilbake, både før og etter intervjusituasjonen finner sted. Etter ønske fra flere respondenter ble studien sendt til respondentene etter studiens slutt.

3.7.3 Forholdet mellom forsker og respondent

Et intervju foregår i nærkontakt mellom forsker og respondent, og det er derfor viktig å belyse ulike sider ved relasjonen dem imellom (Thagaard, 1998). Dersom relasjonen mellom forsker

og respondent er mindre god, vil respondentens informasjon bli preget av dette (Thagaard, 1998). Den sosiale avstanden mellom forsker og respondent kan også ha påvirkning på intervjuet, men dersom forskeren og respondenten stammer fra likt miljø begrenses denne avstanden (Thagaard, 1998). Som student ved NTNU de siste to årene har jeg en viss kjennskap til organisasjonen, og jeg opplevde derfor at det var enklere å sette respondentens utsagn i kontekst og stille konkrete oppfølgingsspørsmål.

Forholdet mellom forsker og respondent kan også bære preg av et assymetrisk maktforhold, fordi det er forskeren som legger rammene for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 1998). Likevel kan man ved å intervju ledere, oppleve at maktforholdet snus (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg la rammene for intervjuet og delvis spørsmålene, opplevdes det som at respekten for instituttlederne ga et tilnærmet symmetrisk maktforhold. Ved å la respondenten tidvis føre an intervjuet, ble maktforholdet jevnere fordi jeg og respondenten da samarbeidet om intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at jeg hadde noe kunnskap på området før intervjuet, satt respondenten likevel med full kunnskap om egne erfaringer og opplevelser. Respondenten har full adgang til å avgjøre hva hun eller han ønsker å si (Thagaard, 1998), mens forskeren har monopol på tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å transskribere og gjøre en nøysom analyse av dataene, hadde jeg som hensikt å tolke dataene i lik mening som respondentene mente. Jeg kan derfor slå fast at maktforholdet ble ansett til å være tilnærmet jevnt.

3.7.4 Bruk av lydopptak

Ved intervjuene ble lydopptak på telefonen benyttet. Da jeg var eneste intervjuer, ble dette ansett som svært essensielt for å få med meg all informasjon som ble sagt. Ved dybdeintervjuer foreligger det mye informasjon som kan være vanskelig å plukke opp samtidig som man skal være delaktig i intervjuet. Fordelen med en lydopptaker er i tillegg at man kan registrere forhold som pauser, tonefall og usikkerhet (Johannessen et al., 2011). I henhold til NSD og Tjora (2011) ble det i informasjonsskrivet opplyst om hvordan lydopptakene skulle brukes, oppbevares og når de skulle slettes. Gjennom samtykkeerklæringen godkjente alle respondentene bruk av lydopptaker. I enkelte situasjoner kan man ifølge Tjora (2011) oppleve at respondenten begrenser sine uttalelser ved bruk av lydopptak, og at praten flyter bedre etter at lydopptaket er slått av. Ved de aller fleste intervjuene var opplevelsen at respondentene hadde snakket seg ferdig ved intervjuets slutt, mens ved enkelte intervjuer ble det tilføyd noe nytt som ble notert ned i transkriberingene.

3.7.5 Transkribering

Ifølge Krumsvik (2013) er transkripsjon en veldig viktig del av intervjuprosessen, og idealet er at intervjuer skal skrives ut i sin helhet (Jacobsen, 2015; Tjora, 2012). En slik transkribering gjør det enklere å analysere de empiriske dataene, samtidig som det blir enklere for andre å se hva tolkningene til forskeren er basert på (Jacobsen, 2015). Basert på tidligere erfaringer, har jeg valgt å inkludere pauser i transkriberingen for å belyse eventuell usikkerhet eller betenkningstid. Samtidig transkriberte jeg på bokmål, men var observant for særegne dialektord som kunne forekomme (Tjora, 2012). Transkriberingens ulempe er at stemninger og kroppsspråk kan forsvinne (Krumsvik, 2013; Tjora, 2012). Noe kroppsspråk ble notert i transkriberingen for å få frem sammenhengen i samtalen. Da jeg intervjuet alle respondentene selv, ble det enklere å havne raskt tilbake i intervjusituasjonen ved lesing av transkriberingen. Ved at forskeren utfører transkriberingen selv, blir man i tillegg bedre kjent med empirien, noe som styrker den interne gyldigheten (Krumsvik, 2013). For å sikre god intervju pålitelighet og intervjugyldighet transskriberte jeg ordrett hva respondentene sa, uten å gjøre en skriftlig fortolkning underveis i transkriberingen (Krumsvik, 2013). Det er i empirien benyttet en rekke sitater fra transkriberingen, som er nedskrevet ordrett for å bedre fortolkningsprosessen for meg selv, men også for leserne.

3.8 Dataanalyse

I Thagaard (1998) sin kategoribaserte analyse, er første trinn å sammenfatte alle dataene. På denne måten sentrerer man dataene omkring forskningsspørsmålet og datamaterialet forkortes noe (Thagaard, 1998). For å skape en oversikt, valgte jeg å sette opp alle spørsmålene med tilhørende svar i en tabell. Ved å utvikle en slik modell ble det enklere å se likheter og forskjeller mellom svarene fra respondentene. I videre arbeid med analysen benytter man denne avkortede versjonen av dataene, men man har alltid mulighet til å gå tilbake til den opprinnelige versjonen for innhenting av utfyllende data og sitater (Thagaard, 1998). I kategoribaserte analyser, som i andre analyser, er det viktig at sitater fra respondentene blir korrekt gjengitt (Thagaard, 1998)

Neste trinn i den kategoribaserte analysen er ifølge Thagaard (1998) å etablere kategorier, også kalt koder eller begrepsfesting. En slik kategorisering fører til at store datamaterialer samler til mer oversiktlige enheter (Thagaard, 1998). For kategorisering av datamaterialet ble programvaren nVivo benyttet, noe som resulterte i et fullstendig kodesett (se vedlegg 2). I

kodesettet utgjør overskriftene hovedkategoriene, mens underoverskriftene utgjør de mer spesifikke kategoriene. Thagaard (1998) påpeker at koding er en fleksibel prosess, hvor kodesettet vil forandre seg etter hvert som studien skrider frem. Thagaard (1998) skiller mellom induktive og deduktive koder, hvor de induktive kodene er basert på temaer som respondentene bringer på banen. Kodesettet for denne studien er basert på innholdet i datamaterialet, og er å anse som induktive koder. Utvikling av kodesett omtales som dekontekstualisering, mens tolkning av dataene omtales som rekontekstualisering (Thagaard, 1998). Tolkningen skal derfor skape en felles helhet av alle delene, men det er likevel ikke en selvfølge at man oppnår en helhetlig tolkning (Thagaard, 1998).

I og med at kodingen innebærer å reflektere over og analysere datamaterialet, er det viktig at den som er ansvarlig for studien også utfører kategorisering (Thagaard, 1998). I tillegg må man også sørge for å ivareta respondentenes integritet og anonymitet (Thagaard, 1998). Anonymitet er i utgangspunktet bedre ivaretatt dersom man studerer flere ulike enheter, og når det foreligger et stort utvalg som står i lignende situasjoner (Thagaard, 1998). I denne studien er kun én enhet studert, men da alle respondentene er instituttledere, er de å anse som i lignende situasjon.

3.9 Kvalitet på studien

Det foreligger mange ulike begreper omkring kvaliteten på kvalitativ forskning, selv om de aller fleste begrepene omhandler lik tematikk. For denne studien benyttes begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, da disse begrepene anses som mest forklarende.

3.9.1 Pålitelighet

Pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler å redegjøre for valg av metode, og i hvor stor grad en tilsvarende studie kan oppnå like funn under like omstendigheter (Johannessen et al., 2011; Tjora, 2012). Påliteligheten handler derfor om troverdigheten til forskningsresultatene (Krumsvik, 2013). I tillegg må man også redegjøre for hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de brukes (Johannessen et al., 2011). I løpet av dette metodekapittelet har alle metodiske valg og betraktninger blitt begrunnet, men en studie må alltid bekreftes av en tilsvarende studie for at man skal kunne påberope seg pålitelighet (Bell et al., 2019). Likevel mener Johannessen et al. (2011) at det innenfor kvalitativ forskning vil være vanskelig for en forsker å duplisere en kvalitativ studie fordi mange faktorer spiller inn, blant annet at studien er kontekstavhengig og at hver forsker tolker ulikt. I denne studien er det

benyttet et strategisk utvalg, noe som kan være med på å påvirke påliteligheten i positiv retning. Dette betyr at jeg ikke hadde noe kjennskap til respondentene på forhånd, slik at deres svar ikke ble påvirket av kjennskap til forskeren. I tillegg øker påliteligheten ved at intervjuguiden legges ved studien, og at en rekke sitater fra respondentene blir brukt som en del av analysen.

3.9.2 Gyldighet

Gyldighet, også kalt validitet, avhenger av om svarene fra respondentene faktisk er svar på spørsmålene som blir stilt (Johannessen et al., 2011; Krumsvik, 2013; Tjora, 2012).

Gyldigheten dreier seg derfor om hvorvidt forskningsmetoden og funn reflekterer formålet med studien (Johannessen et al., 2011). Gyldighet handler om å hele tiden være kritisk til eget arbeid, og stille seg selv spørsmål underveis (Krumsvik, 2013). Da kvalitativ forskning i større grad tillater å omformulere forskningsspørsmål, kan spørsmålet endres etter hvert som svarene foreligger (Bell et al., 2019). Dette vil derfor være en bidragsyter til å øke gyldigheten til studien. I tillegg er denne studien relatert til tidligere forskning og teori, som også bidrar til å påberope denne studien gyldighet (Tjora, 2012).

Krumsvik (2013) skiller i tillegg mellom indre- og ytre validitet, heretter omtalt som indre- og ytre gyldighet. Den indre gyldigheten refererer til om funnene samsvarer med virkeligheten, mens den ytre gyldigheten refererer til om funn fra denne studien kan generaliseres til andre situasjoner (Krumsvik, 2013). Basert på analysen, kan man si at denne studien reflekterer formålet med studien, og den indre gyldigheten er derfor tilstrekkelig. I kvalitative studier med små utvalg er det en begrenset mulighet for ytre gyldighet, men dersom respondentene er fra likt miljø, øker dette den ytre gyldigheten (Krumsvik, 2013). Krumsvik (2013) mener at dersom forskeren setter seg inn i relevant teori og metodelitteratur før intervjusituasjonen finner sted, vil dette være med på å øke gyldigheten til studien. Metodekapittelet ble i stor grad skrevet før intervjuene fant sted, men ble redigert etter hvert som studien skred frem. Dette var et aktivt valg, både for at de metodiske valgene skulle være mer veloverveide, men også for å bedre forberedelsene for meg selv. Samtidig kan den ytre gyldigheten svekkes ved at respondentene kommer fra ulike fagområder, noe som gjør studien mindre overførbar til andre kontekster.

3.9.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, også kalt overførbarhet, handler om at studien skal kunne overføres til en annen kontekst og fortsatt være like relevant (Bell et al., 2019; Jacobsen, 2015; Tjora, 2012). All forskning har som mål å ha høy grad av generaliserbarhet, da det vitner om en studie av høy kvalitet (Johannessen et al., 2011). Likevel påpeker Johannessen et al. (2011) at det i kvalitative studier vanskelig kan snakkes om generaliserbarhet, men heller overføring av kunnskap.

I tillegg til at kvalitative studier vanskelig kan være generaliserbare, er det i metodelitteraturen blitt diskutert hvorvidt man kan generalisere casestudier (Flyvbjerg, 2004; Myklebust, 2002). Myklebust (2002) påpeker likevel at generalisering ikke er et siktemål for ekte casestudier, som karakteriseres ved å studere ett tilfelle. En innvending mot casestudier er derfor at det er vanskelig å generalisere ut fra en slik forskning, sett i forhold til eksempelvis kvantitative forskningsmetoder (Myklebust, 2002). Ifølge Myklebust er det «selvsagt [...] nyttig å kunne generalisere resultat fra forskningskasus til en videre kontekst, men det er enda viktigere å oppnå kunnskap om det ene kasuset slik at det kan gjenkjennes i nye sammenhenger» (Myklebust, 2002, s. 435, min oversettelse fra nynorsk). Innenfor generalisering, finner vi også begrepet naturalistisk generalisering, som handler om at leseren selv må beslutte om forskningsresultatene er gyldige for de tilfellene de er interesserte i (Myklebust, 2002). For å kunne øke graden av overførbarhet, blir derfor beskrivelse av konteksten for studien viktig (Myklebust, 2002). I denne studien er konteksten beskrevet innledningsvis, ved å blant annet aktualisere UH-sektoren og emosjoner, og sette dette i sammenheng med ledelse.

Avslutningsvis kan jeg derfor konkludere med at denne studien vanskelig kan være generaliserbar, men at den kan være med på å bringe ny kunnskap om instituttlederrollen til ulike kontekster. Studien kan gi kunnskap om den spesifikke instituttlederrollen, eller mer generelt om emosjoner i mellomlederroller.

3.10 Etiske betraktninger

I all forskning kreves det at forskeren forholder seg til etiske prinsipper (Thagaard, 1998). Jacobsen (2015) legger på lik linje vekt på at forskeren har en plikt til å tenke gjennom hvordan studien kan påvirke respondentene. I det følgende vil det derfor redegjøres for de etiske betraktningene som er foretatt i denne studien.

Det anses som essensielt at forskningen tar hensyn til personvernet til respondentene (NESH, 2016). Helt i starten av prosessen ble det sendt en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og godkjenningen ble mottatt før intervjuene fant sted (se vedlegg 4). Ved å motta godkjenning fra NSD, går det godt for at innhenting og lagring av personopplysninger faller innenfor personopplysningsloven.

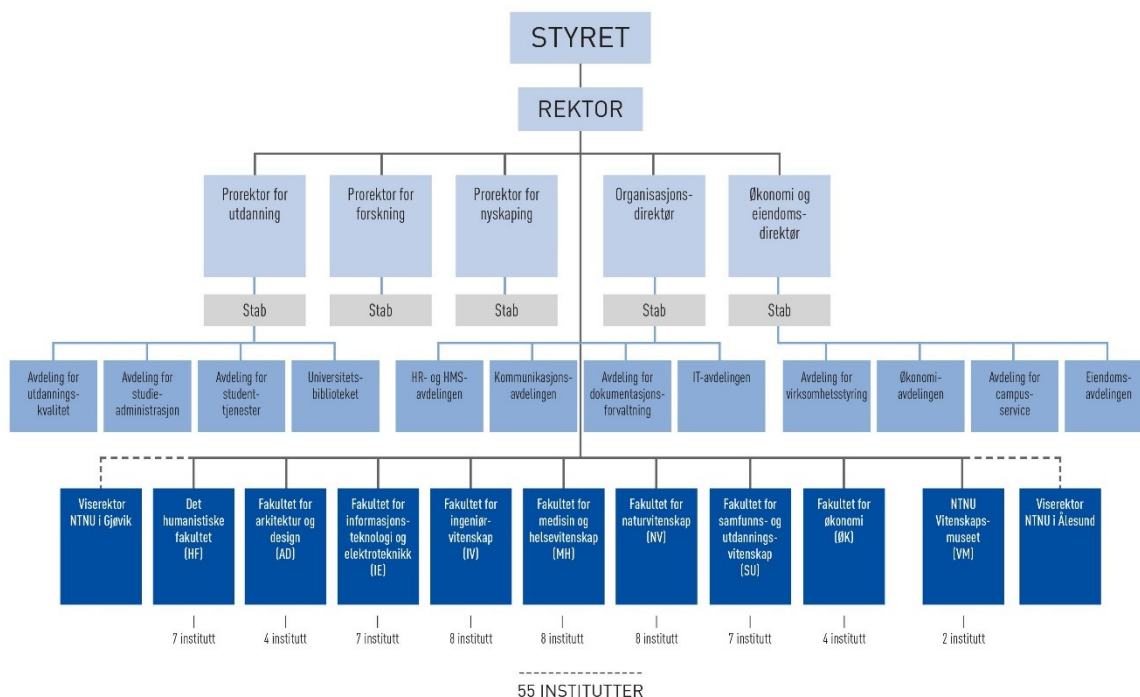
I tillegg krever NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016) at respondentene mottar tilstrekkelig informasjon om studien. Dette kravet er fullført ved å skrive et informasjonsskriv om deltakelse i studien (se vedlegg 3) som både er sendt til NSD og respondentene. Dette informasjonsskrivet er en åpen forespørsel, og det betraktes derfor som helt fritt å delta. Informasjonsskrivet inneholdt også opplysninger om formålet ved studien, hva det vil innebære å delta, personvern og datalagring, samt respondentens rettigheter. Samtidig ble det opplyst om at lydopptak og transkribering vil bli benyttet. Det ble også opplyst om at deltakelsen er helt fri, og at respondentene til enhver tid kan trekke sitt samtykke. Tjora (2012) legger vekt på at respondentene til enhver tid må ha mulighet til å trekke seg fra prosessen, uten noen spesiell forklaring. I tillegg legger Tjora (2012) vekt på at momenter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må ligge til grunn for en forskning.

Vedlagt i dette informasjonsskrivet foreligger en samtykkeerklæring, et samtykke som ifølge NESH (2016) må være fritt, informert og uttrykkelig. På lik linje med Tjora (2012) legger også NESH (2016) vekt på konfidensialitet i forskningsprosjektet. For å dekke dette kravet er alle respondentene blitt anonymisert allerede fra transkriberingen av. I tillegg krever NESH (2016) at opplysninger ikke lagres lengre enn prosjektets varighet, noe som også er beskrevet i informasjonsskrivet (se vedlegg 3). NESH (2016) krever korrekt henvisning av litteraturen som er benyttet i studien, dette for å øke etterprøvbareheten og grunnlaget for videre forskning. Til slutt krever NESH (2016) at respondentene får noe tilbake, ved at de har mulighet til å rette opp misforståelser og lignende. Dette kravet er det også opplyst om i informasjonsskrivet (se vedlegg 3), og flere av respondentene har ytret et ønske om å få tilsendt studien ved forskningens slutt. Det vil derfor sendes en kopi av studien til de respondentene som har ytret dette ønsket. I tillegg nevner Jacobsen (2015) kravet om å bli korrekt gjengitt. Riktig presentasjon av data innebærer å ikke ta dataene ut av sin sammenheng, og heller ikke forfalske data og resultater (Jacobsen, 2015). Ved å inkludere mange direkte sitater fra respondentene, lar jeg leserne bli med på tolkningsprosessen, og på den måte sørge for at dataene ikke blir tatt ut av sin sammenheng.

4.0 Instituttlederrollen i et rolleperspektiv

I dette kapittelet vil de empiriske dataene fra dybdeintervjuene presenteres. Denne diskusjonen tar utgangspunkt i rolleperspektivet, og vil resultere i en konklusjon på underforskningsspørsmålet: «Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle ut fra et rolleperspektiv?». Til å begynne med vil instituttlederrollen beskrives ut fra stillingsbeskrivelsen og ønskede kvalifikasjoner til stillingen, omtalt som den formelle rollen. Den formelle rollen vil deretter diskuteres i lys av Mintzbergs og Stewarts teori. Deretter presenteres instituttledernes egen opplevelse av sin rolle, omtalt som den opplevde rolle. Den opplevde rolle vil deretter diskuteres i lys av Mintzbergs og Stewarts teori. Etter at både den formelle- og opplevde rolle er diskutert, vil begge rollene sammenlignes i forhold til begge teoriene. Den formelle- og den opplevde rollen sammenlignes for å få en dypere forståelse av rollen. Samtidig vil diskusjonen avdekke hvordan instituttledernes forståelse av rollen skiller seg ut fra stillingsbeskrivelsen. Til sist i rolleperspektivet omtales forventninger knyttet til instituttlederne, bruken av faglig- og profesjonell ledelse, samt lederidentitet.

4.1 «Den viktigste jobben ved NTNU er å være instituttleder»



Figur 3 NTNUs organisasjonskart. Fra Organisasjonskart for NTNU av NTNU, 2020 (<https://www.ntnu.no/organisasjonskart>).

Som vist i NTNUs organisasjonskart, består NTNUs hierarki av rektor, 8 fakulteter og 55 institutter. En oppdatert oversikt over fakultetene og instituttene, viser imidlertid at det er 54 institutt ved NTNU (NTNU, 2016a). Dekanene, lederne for fakultetene, befinner seg på nivå 2 i hierarkiet, mens instituttlederene ligger på nivå 3 (NTNU, 2016b). Instituttlederene er enhetens daglige leder, og inngår som en del av dekanens ledergruppe (NTNU, 2016b). Ved NTNU er det per. juni 2020 54 instituttledere, 35 menn og 19 kvinner, noe som utgjør en mannsandel på 65% (NTNU, 2016a).

Etter NTNUs styringsreglement (NTNU, 2016b) og Universitets- og høyskolelovens (Universitets og høyskoleloven, 2005) §6-4 skal instituttledere ansettes ved åremålsstillinger, som anses som en tidsbegrenset kontrakt (Jakhelln, 2018). Videre understreker §6-4 (2.ledd) at en åremålsperiode er 4 år, og at en ikke kan være ansatt ved åremål lengre enn tolv år (Universitets og høyskoleloven, 2005). I tidligere valgereglement står det at instituttledere ved NTNU ble valgt, noe som viser at instituttlederrollen har hatt en transformasjon fra valgt til åremålsansatt instituttleder (NTNU, 2005).

Ifølge en av respondentene har tidligere rektor ved NTNU, Gunnar Bovim, ved flere anledninger uttrykt at «den viktigste jobben ved NTNU er å være instituttleder for de 55 instituttene». Vedkommende respondent begrunner dette med at instituttledere har det operative ansvaret for at ting skjer. I styringsreglementet legges det vekt på flere av instituttlederens viktigste oppgaver, og den formelle rollen vil ta utgangspunkt i dette reglementet. En instituttleder skal sørge for at instituttet driver innenfor regelverket, overordnede beslutninger og instituttstyres vedtak (NTNU, 2016b). Videre skal instituttlederen blant annet skape en god organisasjonskultur og godt arbeidsmiljø for studenter og ansatte. Samtidig skal instituttlederen representere arbeidsgiver og sikre at ansatte blir hørt. I styringsreglementet fremkommer det også at instituttlederen i tilstrekkelig grad må utøve faglig ledelse for å opprettholde kvaliteten i undervisningen og forskningen. I tillegg må instituttlederen lede og utvikle instituttet, delta i strategiarbeid og representere instituttet både internt og eksternt (NTNU, 2016b). Til sist må instituttlederen også sørge for intern kontroll, og at økonomistyringen fungerer i samsvar med regler og rutiner (Karrierestart, 2013).

I stillingsannonser påpekes det også enkelte egenskaper en instituttleder må ha (Karrierestart, 2013). Instituttlederen bør blant annet inneha gode lederegenskaper, normalt med erfaring fra høyere utdannings-institusjoner eller forskningsinstitusjoner. Det legges også vekt på at instituttlederen må ha en inkluderende og motiverende lederstil, og ha god forståelse for

ledelse av kunnskapsarbeidere. Videre må lederstilen oppfordre til gode resultater og et godt og raust arbeidsmiljø blant ansatte og studenter (Karrierestart, 2013).

4.1.1 Den formelle instituttlederrollen i lys av Mintzbergs teori

Med en *lederrolle* skal lederen veilede og motivere de ansatte, samt skape gode forhold for prestasjon. Av stillingsbeskrivelsen fremkommer det at instituttlederen skal skape en god organisasjonskultur og et godt arbeidsmiljø. Å skape et godt arbeidsmiljø består blant annet av å bygge og vedlikeholde relasjoner, men også å utøve personalarbeid. Samtidig er motiverende lederstil en kvalifikasjon det legges vekt på ved ansettelse av instituttledere. Dette betyr at stillingsbeskrivelsen til instituttlederrollen legger stor vekt på Mintzbergs lederrolle. En *kontaktrolle* skal ifølge Mintzberg knytte eksterne kontakter. Ifølge stillingsbeskrivelsen skal instituttledere representere instituttet innad og utad. Hva dette innebærer kan man imidlertid sette spørsmål ved. Representasjon kan innebære at man knytter kontakter med andre utenfor instituttet, men det følger ikke direkte av stillingsbeskrivelsen. Representasjon kan også knyttes til *talsperson-rollen*, som blant annet handler om å fremme underenheten til utenforstående. En talsperson-rolle innebærer også å overføre informasjon fra instituttet til individer over instituttlederen. I stillingsbeskrivelsen står det beskrevet at instituttlederne skal representere arbeidsgiver og sikre at ansatte blir hørt. Ved å sikre at ansatte blir hørt, innehar instituttledere en talsperson-rolle. En rolle som sikrer informasjonsflyt i motsatt retning, er formidlerrollen. En *formidlerrolle* innebærer å viderebringe informasjon til underordnede, og en formidlerrolle og en talsperson-rolle innebærer dermed informasjonsflyt i to ulike retninger. Ut fra stillingsbeskrivelsen vektlegges dermed kontaktrollen i liten grad, talspersonrollen i noe grad, og formidlerrollen i liten grad.

Med en *gallionsfigurrolle* skal en leder utføre symbolske plikter for arbeidsgiveren. Symbolske plikter innebærer blant annet snorklipping, taler og åpning av semester. Dette fremkommer ikke av stillingsbeskrivelsen, men stillingsbeskrivelsen er heller ikke en fullt detaljert arbeidsbeskrivelse. Dette gjør at gallionsfigurrollen tillegges liten vekt. Med en *overvåkningsrolle* skal lederen overvåke for å oppdage problemer og muligheter. Det fremkommer ikke noe konkret om overvåkning, men i det å være strategisk ansvarlig, kan det innebære å se etter muligheter og trusler for instituttet. Basert på dette ser vi at instituttledere skal være strategiske, men at overvåkningsrollen generelt sett tillegges lite vekt i den formelle instituttlederrollen.

En *entreprenørrolle* innebærer å være initiativtaker til kontrollerte endringer. Av stillingsbeskrivelsen fremkommer det ingen momenter som refererer til å være initiativtaker for endring. Dette gjør at *entreprenørrolle* ikke tillegges vekt i instituttlederrollen. Som nevnt, er dette synes basert på en udetaljert stillingsbeskrivelse. En *entreprenørrolle* kan derfor tillegges mer vekt enn hva som fremkommer her, men opplevelsen er likevel at dette ikke tillegges vekt. Heller ikke *kriserollen* beskrives direkte, men i det å ha gode lederegenskaper og etablere et godt miljø, kan det innebære å håndtere blant annet kollegiale kriser. Selv om man indirekte kan se av stillingsbeskrivelsen at instituttledere innehar en *kriserolle*, må man kunne si at dette tillegges liten vekt. En *ressursallokator-rolle* beskrives imidlertid i noe større grad, og handler om at lederen har mandat til å fordele ressurser i organisasjonen. Ifølge stillingsbeskrivelsen skal instituttlederen sørge for god økonomistyring og internkontroll. Dette innebærer dermed et økonomisk ansvar, hvor instituttlederen er ansvarlig for å fordele ressursene på instituttet. Det fremkommer ikke direkte at instituttlederne har personalansvar, men de skal blant annet sørge for et godt arbeidsmiljø og en god kultur. Ut ifra dette konkluderes det med at instituttledere har personalansvar, og at de dermed har mandat til å allokere menneskelige ressurser også. Personalansvar innebærer normalt kontraktsforhandlinger, men dette fremkommer ikke av stillingsbeskrivelsen. Forhandlerrollen tillegges derfor ingen vekt, mens *ressursallokator-rolle* tillegges noe vekt i instituttlederrollen.

For å oppsummere diskusjonen, er et diagram utviklet, et diagram som viser i hvor stor grad Mintzbergs roller tillegges vekt ved den formelle instituttlederrollen.

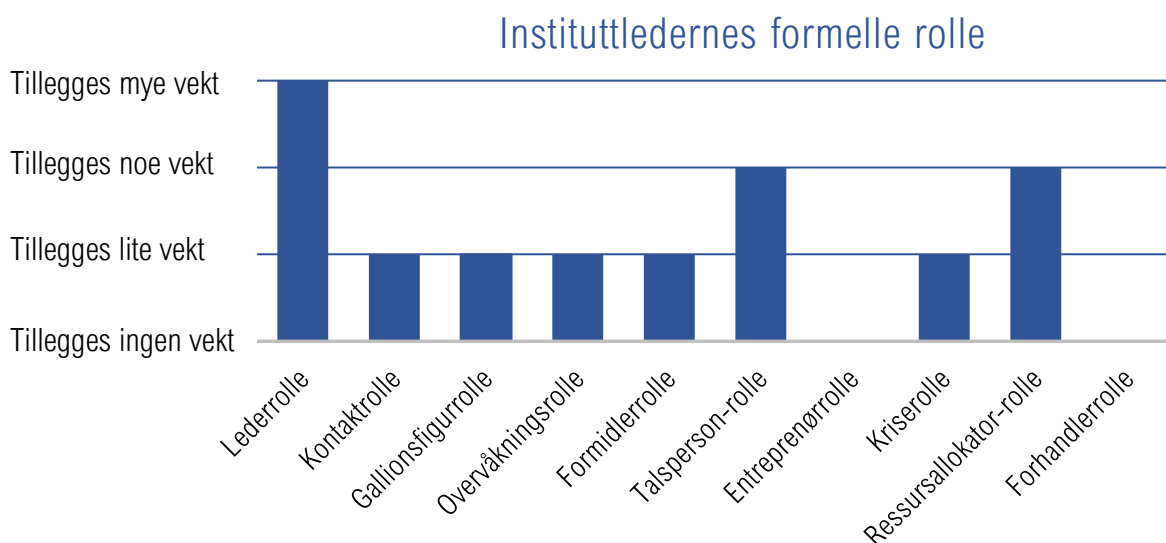


Diagram 1 Instituttledernes formelle rolle i lys av Mintzbergs teori

Ifølge utlysningsteksten er det ønskelig at instituttlederens lederstil skal oppfordre til gode resultater og et godt og raust arbeidsmiljø. Men hva ligger i dette; hva er gode resultater, og hva er et godt arbeidsmiljø? Gode resultater kan handle om å oppnå gode prestasjoner basert på de midlene de er tildelt, enten når det gjelder forskning eller utdanning. Et godt arbeidsmiljø må imidlertid være når man opplever støtte fra kollegaer, og hvor man samarbeider mot et felles mål. Dette samsvarer også med Colbjørnsens definisjon av ledelse; «ledelse er å bidra til bedriftens mål gjennom medarbeidere» (Hope, 2015, s. 45). Instituttlederens lederstil skal derfor sørge for at medarbeidere har det så fint på arbeid at de leverer resultater av en høy kvalitet.

4.1.2 Den formelle instituttlederrollen i lys av Stewarts teori

I forhold til Mintzbergs teori, er Stewarts teori en mer spesifikk og spisset modell som ser på kun én type rolle. I denne studien ser vi på instituttlederrollen spesielt, en rolle som anses som en mellomlederrolle. Stewarts ledermodell består av tre kjernekomponenter; krav, begrensninger og valg. Krav anses som de arbeidsoppgavene en leder må utføre, begrensninger er det som gjør at lederen ikke kan gjøre ulike arbeidsoppgaver, og valg er de oppgavene som en leder kan velge å gjøre. Valg kan imidlertid sammenstilles med autonomi og selvstyre.

De arbeidsoppgavene som en instituttleder må gjøre er blant annet beskrevet i stillingsbeskrivelsen. Dette betyr at alle disse punktene anses som *krav* til rollen. Likevel er det noen krav som oppfattes som større enn andre. Samtidig påpeker Yukl (2013) at krav er de arbeidsoppgavene som en leder ikke kan delegere. Personalansvaret og det økonomiske ansvaret kan delegeres, men det overordnede ansvaret ligger likevel hos instituttlederen. Dette betyr at det er mange komponenter av oppgaver og ansvar som kan delegeres, men til syvende og sist er det krav som tilfaller instituttlederrollen. Gjennom stillingsbeskrivelsen er dermed opplevelsen at instituttlederrollen innebærer mange krav.

Samtidig som det foreligger mange krav til instituttledere, forekommer det også ulike *begrensninger* på deres rolle. Begrensninger kan ifølge Yukl (2013) være regler, lovgivninger, prosedyrer og retningslinjer. Samtidig anses også begrensninger på ulike ressurser som begrensninger for ledere. Instituttlederne må følge norske lover, og må derfor blant annet forholde seg til ulike arbeidslovgivninger samt universitets- og høyskoleloven. Dette fremkommer ikke av stillingsbeskrivelsen, men alle norske arbeidstakere og

arbeidsgivere faller innenfor disse lovene. Direkte av stillingsbeskrivelsen kan vi se at instituttlederne skal sørge for at instituttet driver innenfor regelverket, overordnede beslutninger og instituttstyres vedtak. Dette er alle begrensninger på instituttlederens rolle, da dette begrenser instituttlederens handlingsrom. Som tidligere nevnt, har instituttlederne også ansvar for økonomien ved instituttet. Selv om de med det økonomiske ansvaret kan fordele ressursene der det måtte passe, har de en begrensning i forhold til hvor mye de kan bruke totalt. Så selv om nivåene ikke legger noen begrensninger på hver pott, er det uansett en total økonomisk begrensning. Opplevelsen er dermed at det finnes noen begrensninger til instituttlederrollen.

Begrensningene er med på å sette en demper på lederens handlingsrom, mens *valgene* er med på å øke handlingsrommet til en leder. Ifølge Yukl (2013) er dette oppgaver som en leder kan gjøre, hvilket også innebærer at lederen kan bestemme hva som skal gjøres når. Det fremkommer ikke av stillingsbeskrivelsen hvilke lederaktiviteter som er frivillige. Likevel har diskusjonen gitt en forståelse av at instituttlederrollen består av mange ulike arbeidsaktiviteter, hvilket betyr at det foreligger mange krav til rollen. Til tross for at instituttlederrollen er en fulltidsstilling, har også instituttlederne et begrenset antall timer i døgnet. Med mange krav, vil mulighetene til å velge arbeidsoppgaver derfor være begrenset. Det er instituttlederne som har det operative ansvaret, og derfor også kontroll over hvilke oppgaver som både instituttet og lederen må utføre. Dette fører til at instituttlederne i stor grad kan velge når ulike arbeidsoppgaver skal utføres, men ikke hvilke. Det tilfaller dermed få valg til instituttlederrollen.

Av diskusjonen viser det seg at den formelle instituttlederrollen er preget av mange krav, noen begrensninger, og få valg. Dette er trolig et resultat av at NTNU er Norges største universitet, og at mange av lederaktivitetene derfor må være fastsatte. Vi skal i neste kapittel se på instituttlederne opplevelse av egen rolle. Deretter vil det være mulig å sammenligne om instituttlederne har lik oppfatning av rollen som den formelle instituttlederrollen uttrykker.

Instituttledernes formelle rolle

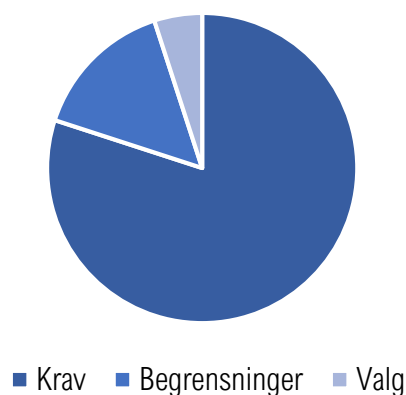


Diagram 2 Instituttledernes formelle rolle i lys av Stewarts teori

4.2 «Å arbeide som instituttleder er som å arbeide i en dyrehage!»

Ved spørsmål om hva som er instituttlederens arbeidsoppgaver, svarer to av respondentene: «åja, det er ganske mye det» og «det har du ikke tid til å høre på». Blant respondentene er det dermed konsensus om at arbeidsoppgavene er mange. Instituttlederne skal blant annet drifte og utvikle instituttet, og har det overordnede ansvaret for instituttet. I tillegg til dette skal instituttlederen være til stede for alle delene av instituttet. Tilnærmet alle instituttene har en kontorsjef, som er ansvarlig for støttefunksjonene ved instituttet, og to nestledere som er ansvarlig for forskning og utdanning. Disse nestlederne inngår i en ledergruppe, som instituttlederen har sporadiske møter med. En av respondentene innrømmer at ansvaret som tillegges rollen oppleves som tungt, og vedkommende gleder seg av den grunn til åremålet er over. En av de andre instituttlederne opplever stress når:

Det er når ansvaret er litt uklart, tror jeg. Hvis jeg synes jeg må gjøre ting jeg ikke kan, og som kanskje jeg synes noen andre burde gjort.

Tilnærmet alle respondentene nevner det strategiske- og økonomiske ansvaret, samt personalansvaret som viktige ansvarsområder. Ved spørsmål om hva som er de viktigste arbeidsoppgavene, innleder en av respondentene med å si at: «De formelle arbeidsoppgaver, altså mandatet er jo å være strategisk leder for instituttet. Personalansvar, økonomisk ansvar... Og få med de ansatte da». En av de andre respondentene sier:

Hvor skal jeg begynne da? Du har jo totalansvaret for instituttet da. Og viktige ting der er jo økonomi, og personalutvikling, og strategi, altså... at instituttet går i riktig retning, men også alt det daglige da, at studiene fungerer, at vi har forelesere til å undervise fagene og... alt sånn.

Å være den strategiske lederen for instituttet innebærer å utarbeide og gjennomføre strategier og handlingsplaner, og samtidig sørge for at ansatte arbeider i retning mot å fullføre strategiene. Videre har instituttlederen det økonomiske ansvaret for instituttet, men da noen av respondentene opplever manglende økonomikompetanse, har de besluttet å delegere økonomioppgaver til kontorsjef. Arbeid med budsjett og regnskap har for flere av instituttlederne ført til en stressende følelse, samt fortvilelse dersom de ikke opplever at økonomien strekker til.

Et annet viktig ansvarsområde for instituttlederen er personalansvaret. Personalansvaret innebærer medarbeidersamtaler, ansettelses, og oppfølging av ansatte i forbindelse med sykdom og dødsfall. Også personalansvaret er av noen delegert til tekniske og administrative

ledere ved instituttene. Personalansvar og forhold til ansatte vil utdypes under kapitlene 5.6 og 5.6.1.

I tillegg til disse ansvarsområdene, skal instituttlederen lede instituttstyret, delta i dekanens- og fakultetets ledergruppe, og delta i forsknings- og utdanningsutvalget ved instituttet.

Samtidig skal instituttlederne komme med innspill og svar til høringer og lignende.

Instituttledere skal også iverksette ulike krav og mål som kommer fra rektor og fakultetet, i tillegg til daglige og langsiktige driftsoppgaver. En av respondentene omtaler instituttlederrollen som en oversetter-rolle mellom de ulike nivåene ved NTNU, og sier at:

På den ene måten være et filter, altså oversette det som kommer ovenfra til et språk som de som er der nede kan forstå og forholde seg til. På den andre siden sørge for at de signalene som kommer nedenfra også pipler litt oppover i systemet. Så på et eller annen vis få det beste av to verdener til å møtes. Sånn at, at det vi gjør da gir mening.

Ifølge en av de andre respondentene er jobben til instituttlederen å «for det første sortere ut hva som er viktig, men samtidig prøve å løfte taket litt slik at ikke taket ramler i hodet da på de som jobber her». I det daglige handler likevel mye om å snakke med folk. Instituttlederen skal både delegere arbeidsoppgaver og motivere ansatte til å gjøre det de skal ut ifra målsetningene til instituttet. En av respondentene vektlegger at det er noen symbolske handlinger en instituttleder må bidra på, og sier at «jeg må holde en del taler som instituttleder. Jeg må si noe hvis noen har bursdag, altså rund dag for eksempel, og på julebord og så videre». Samtidig skal instituttledere sørge for at kvaliteten på både forskning og undervisning er god. I dette ligger også at instituttlederen har ansvaret for at alle fagene har forelesere, og at forskning, formidling og undervisning fungerer godt. For mange av instituttlederne uttrykkes forskning som en viktig del av instituttets virksomhet, og tilgang til forskningsmidler og gode forskningsresultater gjør mange av instituttlederne stolte.

For å videre kunne beskrive sin rolle som instituttleder, ble respondentene forespurt om å sammenligne instituttlederrollen med en sportsgren. Det var stor variasjon i valg av sportsgren, men innholdet i flere av sportsgrenene er likevel tett knyttet opp mot hverandre. En av respondentene knytter rollen sin mot *ekstremsport*, begrunnet med at man blant annet har personalansvar for mange ansatte uten å ha noen form for formell lederutdanning. To av de andre respondentene har imidlertid valgt de strategiske sportene *sjakk* og *amerikansk fotball*. Begrunnelsen er at man må være taktisk og ha en god forsvars- og angrepsrekke. Man beveger seg gjennom et spill for å komme seg i mål, og enten blir det seier, uavgjort eller tap. En annen respondent sammenligner instituttlederrollen med *fotball*, hvor vedkommende er

den sportslige lederen som må sette sammen et lag som fungerer. Andre sportsgrener som blir sammenlignet med instituttlederrollen er *tikamp* og *triatlon*, med den begrunnelse at man varierer øvelser etter hvilken dag det er. Noen dager må man hoppe høyt, andre dager må man hoppe langt eller kort, og noen dager må man også løpe langsomme maraton. En av respondentene påpeker dermed at man som instituttleder må være en allrounder. Også *intervalltrening* blir nevnt som en sammenlignbar sportsgren, fordi man varierer mellom hurtige og lange løp. Mellom intervallene er man imidlertid avhengig av lange hvilepauser for å forberede seg på nye løp.

Konklusjonen er at instituttlederrollen innebærer mange arbeidsoppgaver og varierte arbeidsdager. En av respondentene påpeker at dette er noe av det som gjør jobben artig. En annen respondentene deltok på et kurs hvor kursholderen sa at «*å arbeide som instituttleder er som å arbeide i en dyrehage!*», nettopp fordi at arbeidsdagen er så variert og inneholder mange ansvarsområder og ansatte.

4.2.1 Den opplevde instituttlederrollen i lys av Mintzbergs teori

Ifølge Mintzberg (1973; som sitert i Yukl, 2013) og Døving et al. (2016) er en leders arbeidshverdag fragmentert, hektisk og variert. Respondentene påpeker at det er de som har det overordnede ansvaret for instituttet, hvilket ifølge Døving et al. (2016) sammenfaller med å inneha en lederrolle. De fragmenterte arbeidshverdagene får vi forståelse av når vi ber respondentene sammenligne sin rolle med en sportsgren. Triatlon, tikamp, intervalltrening og å være en allrounder er sportsgrener som nevnes av respondentene. Noen dager må man springe fort mens andre dager må man hoppe langt. Disse grenene gir dermed assosiasjoner til varierte arbeidsdager, med variert tempo og krav til instituttlederen. Interessant er det også at to andre respondenter sammenligner rollen sin med de strategiske sportsgrenene amerikansk fotball og sjakk. Dette begrunner de blant annet med at man må komme seg gjennom et spill, hvor man enten vinner, spiller uavgjort eller taper. Dette vitner om at disse respondentene opplever at de må gjennom en kamp, men mot hvem? Dette vil omtales senere i studien.

Data viser at respondentene opplever stress når ansvaret er uavklart eller når de skal arbeide med budsjett og regnskap for instituttet. Ifølge AFFs undersøkelser øker lederes stressnivå når de står overfor uforutsigbare situasjoner, og når toppledelsen utøver lite støtte til lederen (Richardsen & Matthiesen, 2013). Flere av respondentene har uttalt at de delegerer det økonomiske ansvaret til andre ved instituttet, nettopp fordi deres økonomiske kunnskaper ikke

er på et tilstrekkelig nivå. Når de derimot skal fastsette budsjett for et nytt år, må instituttlederne være med i prosessen, da de har det overordnede ansvaret. I slike situasjoner hvor kompetansen er utilstrekkelig, kan støtte fra ledelsen være ønskelig. Da hovedansvaret for regnskapet ligger hos instituttlederne, kan dette føre til at stressnivået øker.

Videre skal vi knytte instituttlederens opplevelse av egen rolle opp mot Mintzbergs lederroller. Tilmærmet alle instituttlederne har en kontorsjef, ansvarlig for støttefunksjonene, og to nestledere som er ansvarlig for forskning og utdanning. Ifølge respondentene har instituttlederne det overordnede ansvaret for instituttet, og da også for forskning, utdanning og støttefunksjonene. Ifølge Mintzbergs rolleteori sammenfaller dette med *lederrollen*, som skal sørge for at underenhetene integreres som en del av organisasjonen. Samtidig skal en lederrolle bidra til å skape et godt prestasjonsmiljø for organisasjonen. Respondentene forteller at en del av deres rolle innebærer å motivere de ansatte til å oppnå målsetningene for instituttet. Samtidig skapes et godt arbeidsmiljø ved at instituttlederne delegerer arbeidsoppgaver som de ikke har kompetanse til å gjennomføre selv. Ved å delegerer arbeidsoppgaver til de som utfører en arbeidsoppgave på best måte, belønner man gode prestasjoner og skaper et godt prestasjonsmiljø. Dette gjør at lederrollen tillegges mye vekt ved instituttledernes opplevelse av egen rolle.

Mintzbergs neste rolle er *kontaktrollen*, som handler om å knytte til seg eksterne kontakter. Ingen av respondentene påpeker etablering av kontakter som en av deres arbeidsoppgaver. Kontaktrollen tillegges dermed ingen vekt av instituttlederne selv. Videre skal en *gallionsfigur* opptre på ulike symbolske plikter, som deltakelse av sosial karakter eller signering av ulike dokumenter. Kun en av respondentene bemerker dette, og vedkommende sier at det er noen symbolske handlinger en instituttleder må gjøre. Dette innebærer blant annet taler ved bursdager og julebord. Samtidig er innvielse av nytt skoleår noe en instituttleder bruker å opptre på, men dette er ikke blitt nevnt av noen av respondentene. For utenforstående kan slike opptredener være merkbare og noe en antar er en stor del av jobben som instituttleder. Likevel er opplevelsen at gallionsfigurrollen tillegges lite vekt av instituttlederne.

Med Mintzbergs *overvåkningsrolle* skal lederen søke informasjon for å oppdage problemer og muligheter. Heller ikke denne rollen vektlegges av instituttlederne gjennom dybdeintervjuene. De to neste rollene, *formidlerrollen* og *talsperson-rolle*, bemerkes derimot i større grad. Flere av respondentene påpeker at de opptrer som en mellommann mellom ledelsen og de ansatte. En av respondentene omtaler instituttlederrollen som en oversetter-rolle. Dette henspiller seg

på at instituttlederne både må formidle og gjøre forståelig det som kommer fra nivåene over instituttlederen, men samtidig også sørge for at noen av signalene fra de ansatte pipler oppover i hierarkiet. Samtidig påpeker flere av instituttlederne at deres oppgave blant annet er å sørge for at de ansatte ikke blir nedlesset med informasjon, men at de kun siler ut relevant informasjon for instituttet og dets ansatte. Instituttledernes oversetterrolle stemmer godt med perspektivet om at mellomledere er «mellom barken og veden». Instituttlederne skal være en budbringer fra ledelsen til de ansatte, men også fra de ansatte til ledelsen. Dette gjør at formidlerrollen og talspersonrollen tillegges mye vekt i instituttlederrollen. Preston og Price (2012) omtaler blant annet instituttledere som svamper, fordi de må suge opp bekymringer fra underordnede og overordnede. Å være en svamp og oversetter har en nær sammenheng med antakelsene mot mellomledere. Eller som et usexy mellomleggspapir som stanser all dialog fra toppledelsen og ut til de ansatte, slik Rydland (2015) sa det.

Entreprenørrollen gjør ledere til en initiativtaker for kontrollerte endringer. Dette omtales ikke av instituttlederne, og tillegges derfor ingen vekt i instituttledernes opplevelse av egen rolle. Som vi senere skal belyse, innehar instituttlederne et stort personalansvar for sine ansatte. Dette innebærer blant annet å takle kriser som sykdom og dødsfall, både hos de ansatte, deres pårørende eller hos studentene. Samtidig innehar instituttlederne det overordnede ansvaret for hele instituttet, og er derfor også ansvarlig for eventuelle ulykker. Dette gjør at kriserollen tillegges noe vekt av instituttlederne. Videre innehar også instituttledere en *ressursallokator-rolle*, fordi de står ansvarlige for økonomien ved instituttet. De har derfor anledning til å fordele de utdelte midlene, men også fordele personalet på best mulig måte for å fullføre instituttets strategier. I tillegg handler ressursallokator-rollen om at lederen selv kan fordele sin egen tid, noe man får inntrykk av hos instituttlederne. Da de innehar det overordnede ansvaret for instituttet, har de også mandat til å bestemme hva som skal gjøres til enhver tid, både for seg selv, men også for andre. Likevel er det tidligere blitt konkludert med at kravene til instituttlederne er så mange at tiden ikke strekker til for å velge arbeidsoppgaver. Ressursallokator-rollen tillegges dermed mye vekt i instituttledernes opplevelse av egen rolle, da de har mandatet til å fordele både økonomiske ressurser og personalressurser. Mintzbergs siste rolle er *forhandlerrollen*, som blant annet innebærer å delta i ulike kontraktsforhandlinger. Som nevnt, har instituttledere personalansvar, og har derfor også mandat til å ansette og avslutte kontrakter med ansatte. Samtidig ser vi at det ikke foreligger noen andre opplevelser som kan knytte seg til forhandlerrollen, og forhandlerrollen tillegges derfor lite vekt. Oppsummert fordeler den opplevde instituttlederrollen seg slik:

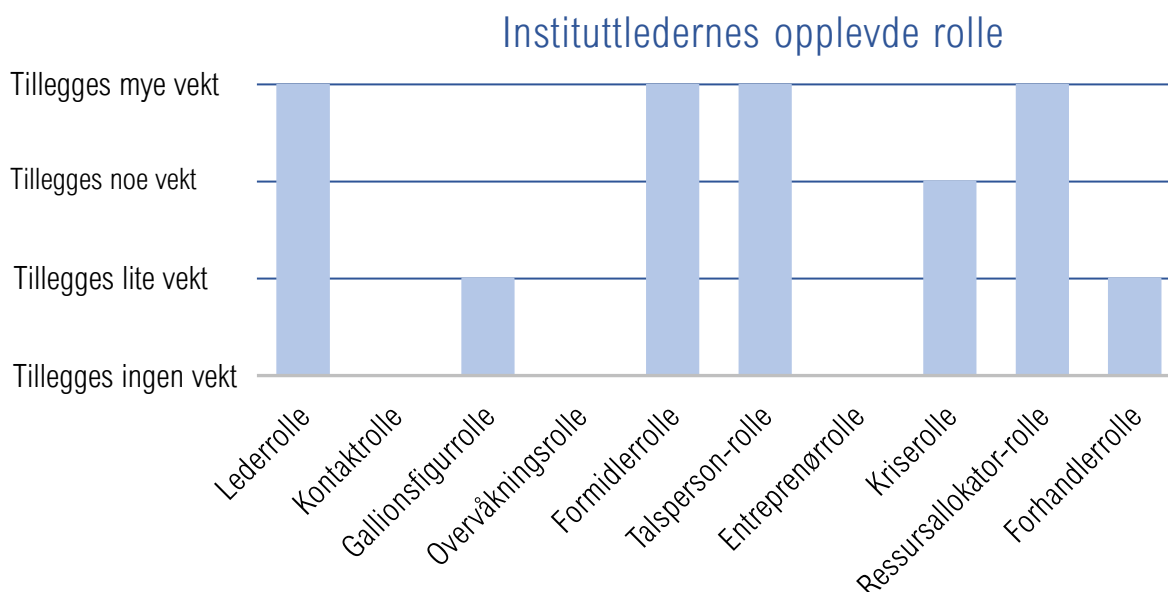


Diagram 3 Instituttledernes opplevde rolle i lys av Mintzbergs teori

4.2.3 Den opplevde instituttlederrollen i lys av Stewarts teori

Etter å ha knyttet instituttlederrollen til Mintzbergs generelle rolleteori, skal vi nå knytte mellomlederrollen instituttleder til Stewarts rolleteori. Som nevnt, består denne teorien av dimensjonene krav, begrensninger og valg. Ved diskusjonen av den formelle rollen, tok diskusjonen utgangspunkt i stillingsbeskrivelsen. I følgende diskusjon skal derimot Stewarts dimensjoner diskuteres i lys av instituttledernes opplevelse av egen rolle.

Hovedkravene innebærer at instituttlederne skal ha det overordnede ansvaret for driften av instituttet, økonomisk- og strategisk ansvar, samt personalansvar. Innledningsvis ble det nevnt at O. E. Vie (2012) fant at personalansvar er det mest krevende ved å være leder. Basert på hans resultat, skal vi senere drøfte hvorvidt dette også gjelder for instituttledere. De tre hovedansvarsområdene er de arbeidsoppgavene som flest legger vekt på ved spørsmål om hva som er de viktigste arbeidsoppgavene deres. Samtidig er det krav om at instituttlederen skal ha sin egen ledergruppe, samt delta i fakultetets ledergruppe. I tillegg skal instituttledere iverksette krav og mål som kommer fra nivåene over, men også komme med innspill til ulike høringer. Dette er de overordnede kravene som foreligger i instituttlederrollen, men man må samtidig være klar over at i dette ligger det også innbakt mange mindre krav. Det vitner derfor om at instituttledernes opplevelse er at deres rolle tillegges mange krav. De mange kravene til instituttlederne fører til at ansvaret oppleves som stort. En av respondentene uttrykker at ansvaret er noe vedkommende gleder seg til å slippe ved endt periode som instituttleder. Dette

indikerer at kravene til instituttlederne oppleves som krevende for den enkelte instituttleder. Samtidig vil det kunne være noen subjektive forskjeller angående hvor tungt dette ansvaret føles på kroppen. Man kunne kanskje tenke seg at tyngden på ansvaret ville avta etter hvert som erfaringen ble lengre. Likevel er det den lengstsittende instituttlederen av de forespurte respondentene som ser frem til å slippe ansvaret. Til tross for at dette er basert på kun én respondent, kan det likevel tyde på at ansvaret ikke ser ut til å oppleves som mindre etter hvert som erfaringen blir lengre.

Samtidig som det er mange krav til instituttledere, foreligger det også noen få begrensninger. Instituttlederne nevner få begrensninger, men ut av det økonomiske ansvaret og personalansvaret, kan vi se at ressursene setter begrensninger for instituttlederne. Til tross for at ressursene begrenser instituttlederrollen, er opplevelsen at instituttlederne ikke anser dette som særlig store begrensninger. Samtidig tillegges instituttledere begrensninger gjennom norske lover, hvilket ikke bemerkes av instituttlederne selv. Det kan derfor konkluderes med at instituttlederne selv opplever at det tilfaller få begrensninger til rollen.

Begrensningene er med på å forminske handlingsrommet, mens valgene øker en leders handlingsrom. Valg innebærer de oppgavene en leder kan velge å gjøre eller de aktivitetene de kan velge å delegerer. Av intervjuene med instituttlederne fremkommer det at flere av de har valgt å delegerer bort enkelte oppgaver. Blant annet har flere delegert bort de økonomiske oppgavene til kontorsjefene sine. Selv om oppgavene er delegert bort, betyr ikke dette at instituttlederne kan delegerer bort det overordnede ansvaret. Samtidig har noen av instituttlederne valgt å delegerer personalansvaret, grunnet ansvar for et stort antall mennesker. Basert på dette, ser dermed valgene ut til å være flere enn begrensningene.

Oppsummert kan det konkluderes med at kravene til instituttlederne er mange. Samtidig viser data at instituttlederne opplever få begrensninger til rollen, selv om ressurser er å anse som en begrensning for dem. Da instituttlederne delegerer enkelte arbeidsoppgaver til kontorsjef og nestledere, er dette med på å øke deres handlingsrom og omfang av valg. Grad av valg ser derfor ut til å være større enn grad av begrensninger.

Instituttledernes opplevde rolle

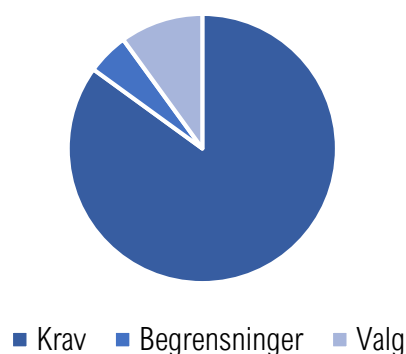


Diagram 4 Instituttledernes opplevde rolle i lys av Stewarts teori

4.2.4 Sammenligning av den formelle og opplevde rolle i lys av Mintzbergs teori

Etter å ha diskutert den formelle instituttlederrollen og den opplevde instituttlederrollen i forhold til Mintzbergs rolleteori, er det nå tid for å sammenligne disse to perspektivene.

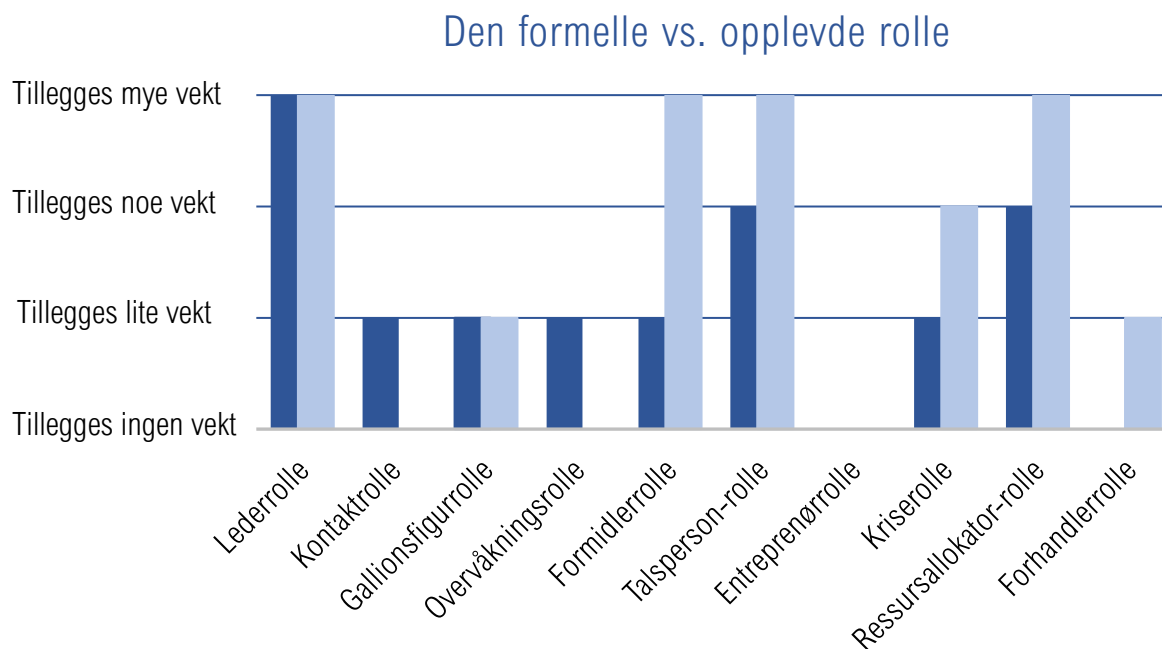


Diagram 5 Sammenligning av den formelle og den opplevde rolle i lys av Mintzbergs teori. Mørk blå = den formelle rolle. Lys blå = den opplevde rolle.

Som vi ser av diagrammene vektlegger både stillingsbeskrivelsen og opplevelsen *lederrollen* i stor grad. Dette betyr at det formelt sett, og sett i forhold til opplevelsen til instituttlederne, er viktig å motivere de ansatte og skape en god prestasjonskultur. Videre ser vi at det i den formelle rollen legges lite vekt på *kontaktrollen*, mens opplevelsen er at denne rollen ikke legges vekt på i det hele tatt. Av dette kan man trekke konklusjonen om at ledelsen opplever det som viktigere at instituttledere skal knytte eksterne kontakter, enn hva instituttlederne selv opplever. Samtidig er det viktig å påpeke at den formelle rollen er basert på en udetaljert stillingsbeskrivelse, og at instituttlederne ble bedt om å nevne deres arbeidsoppgaver på et overordnet plan. Til tross for dette kan diskusjonen likevel gi en antydning om at den formelle rollen og den opplevde rollen skiller seg fra hverandre.

Videre foreligger det konsensus mellom perspektivene når det gjelder *gallionsfigur-rollen*. Både formelt sett, og etter instituttledernes syn, tillegges denne rollen lite vekt. Ved neste rolle, *overvåkningsrollen*, foreligger det imidlertid en liten forskjell mellom perspektivene.

Ledelsen tillegger overvåkningsrollen lite vekt, mens instituttlederne tillegger overvåkningsrollen ingen vekt. Basert på data og denne diskusjonen er det derfor viktigere for ledelsen at instituttlederne bedriver overvåkning, enn hva det er for instituttlederne selv.

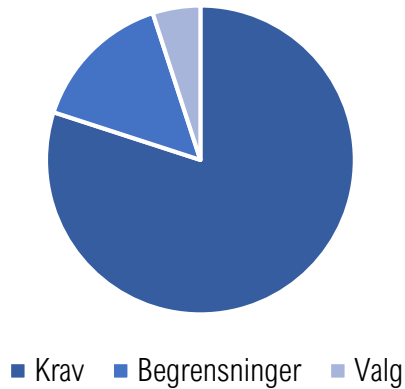
Når det gjelder *formidlerrollen*, er det her den største ulikheten mellom perspektivene foreligger. Dette er en rolle som kan knyttes til instituttledernes emosjoner, fordi de opplever at det å viderebringe og være et filter for informasjon til de ansatte, er en stor del av rollen. På den andre side viser den formelle rollen at det å formidle informasjon til de ansatte tillegges lite vekt. Når det gjelder talsperson-rollen er ikke ulikheten like stor mellom perspektivene. Likevel tillegger instituttlederne også talsperson-rollen mer vekt. Dette betyr at instituttlederne opplever det som en viktig del av rollen å representere instituttet til resten av organisasjonen. Med en mellomlederrolle har det ved flere anledninger blitt slått fast at man står «mellom barken og veden», hvilket handler om at man vil oppleve å stå i skvisen mellom underordnede og overordnede.

Det legges også merke til at *entreprenørrollen* ikke vektlegges av noen av perspektivene. Da NTNU er en stor organisasjon, vil endringene trolig være mer toppstyrte. Et resultat av dette vil være at instituttlederne sin arbeidsoppgave ikke vil innebære å være initiativtaker, men heller være den som utfører disse endringene. Når det kommer til *kriserollen*, tillegges denne mer vekt av instituttlederne enn formelt sett. Dette kan igjen begrunnes i følelsene som instituttlederne sitter med, fordi de opplever at det er flere små kriser som må løses hele veien. Samtidig vil det være subjektivt hva man anser som en krise, og hva som må anses å være en del av jobben. Konflikter blant ansatte, kan ifølge Yukl (2013) anses som en krise, men man kan diskutere om dette ikke bare er en del av det å være leder. *Ressursallokator-rollen* tillegges mye vekt hos den opplevde rollen, men bare tillagt noe vekt ved den formelle rollen. Fra instituttlederne får man inntrykk av at det økonomiske ansvaret er en stor del av instituttlederrollen, og at dette ansvaret til tider er svært tyngende. Når en arbeidsoppgave er tillagt negative emosjoner, vil den enklere inkluderes når instituttledernes arbeidsoppgaver skal nevnes. Til sist kommer *forhandlerrollen*, som formelt sett ikke vektlegges i det hele tatt. Begrunnelsen her er at det ikke fremkommer eksplisitt av stillingsbeskrivelsen, men en leder med personalansvar vil alltid har ansvar for ansettelse og oppsigelser. Dette er derfor en begrunnelse for at instituttledere vektlegger dette mer enn stillingsbeskrivelsen.

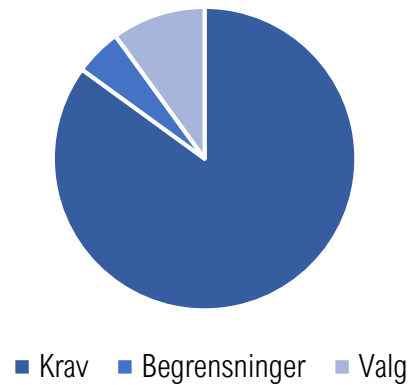
4.2.5 Sammenligning av den formelle og opplevde rolle i lys av Stewarts teori

Når vi nå har diskutert den formelle instituttlederrollen og den opplevde instituttlederrollen i lys av Stewarts rolleteori, er det tid for å sammenligne disse to perspektivene.

Instituttledernes formelle rolle



Instituttledernes opplevde rolle



Dersom man først sammenligner kravene, viser det seg at instituttlederne anser disse som litt flere enn hva stillingsbeskrivelsen antyder. Dette har sin naturlige forklaring i at instituttlederne opplever kravene som mer tyngende enn formelt sett. Likevel er konklusjonen av instituttlederrollen består av mange krav, både formelt sett og opplevelsesmessig. Samtidig påpeker Skorge og Svantesen (2016a) at det på grunn av utviklingen av UH-sektoren, foreligger økte krav til instituttledere.

Samtidig opplever instituttledere at de har færre begrensninger ved sin rolle enn hva stillingsbeskrivelsen viser. Diskusjonen resulterer også i at valgene oppleves som flere enn hva stillingsbeskrivelsen antyder. Som tidligere nevnt, er stillingsbeskrivelsen overfladisk og lite detaljert. Til tross for dette er antydningen at instituttlederens handlingsrom oppleves som større etter instituttledernes syn enn formelt sett.

4.3 «Så det er kryssforventninger hele tiden, men... sånn er det nå bare»

Under intervjuene ble respondentene forespurt om forventninger til deres rolle, både fra seg selv og andre. Som instituttledere opplever respondentene at det er forventninger fra flere hold. Den ene respondenten sier at *«det er vel ingen hemmelighet at det er veldig mye press da fra ulike grupperinger i NTNU, så den ene hånden vet ikke hva den andre gjør. Og alle vil ha mer av alt»*.

En annen respondent påpeker at de ansatte har forventninger om at instituttlederen skal representere instituttet på en god måte, slik at instituttet får sin andel av ressursene. Samtidig er det forventninger om at instituttlederen er en god sjef; både relasjonelt- og strategisk sett. Til tross for disse forventningene, opplever vedkommende at det er forventninger som det er mulig å leve opp til. I tillegg forteller flere respondenter at det er forventninger om at en instituttleder skal være sterk faglig, kunne gi råd av forskjellig slag, og være den som kan ordne opp på alles vegne. En av respondentene sier at:

... Ja, det er jo ingen som sier noen ting men... Ja, de har jo forventninger til at jeg liksom skal ordne opp da på en måte. [...] Og også at jeg jobber for instituttet oppover i systemet, det er jo forventet. Også kan du si at dekanen og systemet over har jo forventninger til at jeg skal fylle deres krav til... ja, planer og strategier, svare på ditten og datten. Så det forventes jo både nedenfra og ovenfra egentlig. Så sånn sett så er det også en litt sånn... balanseøvelse akkurat det der, fordi du, selv om jeg er ansatt av dekanen så har jo, tror jeg at for å skape et godt instituttmiljø så er du nødt til å representere de ansatte der på en god måte, og ikke liksom være dekanens forlengende arm ned til instituttet. Da blir det fort deg mot resten. Det er veldig uheldig.

En av respondentene avdekker forventninger til seg selv ved enhver medarbeidersamtale, og påpeker samtidig at det er en krevende del av jobben å ha delte forventninger til sin egen rolle. Blant ansatte kan det være delte forventninger når det gjelder hvor mye informasjon instituttlederen skal dele, og den ene respondenten sier at:

Noen har forventninger om at jeg ofte har møter, informerer om absolutt alt som foregår. Andre sier «å så bra [navn på instituttleder] at du unngår alle disse møtene, fordi det legger så mye beslag av tid i arbeidshverdagen». Andre har forventninger om at du skal gjøre ditt, og andre har forventninger om at du skal gjøre datt.

De fleste respondentene snakker om forventninger fra ansatte, men overordnede har også forventninger til instituttlederne. Dette kan være forventninger om at man skal implementere enkelte ting på instituttet som er besluttet på fakultetsnivå. En av respondentene påpeker derfor at det konstant er kryssforventninger til en instituttleder, både fra ansatte og ledelsen. En annen respondent oppsummerer det slik: «ovenfra og nedenfra så er det... konstant forventningspress». I tillegg til under- og overordnedes forventninger, hadde også enkelte av respondentene forventninger til seg selv før de startet i rollen som instituttleder. Flere respondenter hadde forventninger til at de skulle utvikle instituttet og fakultetet på en god måte, ved å blant annet øke kvaliteten på undervisning, forskning og innovasjon. En av respondentene innrømmer at vedkommende hadde store forhåpninger og ambisjoner om å utføre flere endringer, men har innsett at det ikke lar seg gjøre over kort tid. En av de andre instituttlederne sier imidlertid at:

Og nå har jeg vært instituttleder i [antall år som instituttleder] år, og... jeg har gjort masse. Allerede. Og jeg trodde at jeg ikke kom til å få flyttet på en fyrstikk en gang i løpet av de første [...] årene.

En annen respondent tok over et institutt med svake resultater på arbeidsmiljøundersøkelsen, og hadde derfor en forventning om å klare å bedre disse resultatene under perioden som instituttleder. Noen av instituttlederne ytrer på sin side at de hadde svært lave forventninger til seg selv, fordi de startet i en jobb som de ikke hadde et tydelig bilde av hva innebar. En av respondentene valgte også å tone ned egne forventninger, fordi forventningene fra de ansatte var så store. Ved spørsmål om respondenten opplevde forventninger, var svaret at:

Ja, og det var derfor jeg gikk inn med så lavt selv fordi jeg følte at det var veldig høye forventninger. Fordi da hadde jo jeg blitt bearbeidet, altså headhuntet, i mange måneder, og sagt nei i mange måneder, og når jeg da søkte, så var det sånn her «joho, [navn på instituttleder] har søkt på jobben yey!» og jeg bare «guri malla, det er ikke sikkert jeg får den en gang, hva er det her?». [...] Så når jeg da sa ja så ble det sånn «ja, bra!» ikke sant? «Og nå blir det så bra!» så det, jeg følte at det var veldig høye forventninger, som jeg var nødt til å jobbe aktivt med å skru ned, men å være skikkelig kjip, og skikkelig lite entusiastisk selv, når jeg startet. Fordi hvis jeg hadde liksom hivd med på den bølgen der da, jeg tror jeg hadde ramlet til bakken som en stein altså. Rett og slett...

4.3.1 Forventninger knyttet til instituttlederrollen

Døving et al. (2016) påpeker at profesjonsutøvere som blir ledere, opplever nye forventninger til sin rolle. Samtidig kan ulike forventninger til rollen føre til rollekonflikter for lederen. Som den ene respondenten påpeker, er det er veldig press fra ulike grupperinger i NTNU. Flere instituttledere opplever at det er forventninger både til deres lederferdigheter, men også faglige ferdigheter. Dette gjør at det oppstår et forventningspress fra to leire, som igjen kan føre til rollekonflikter for instituttlederen. Dette er i samråd med Døving et al. (2016), som sier at profesjonsutøvere som inntar lederroller kan måtte håndtere forventninger både til sin faglige kompetanse men også lederkompetanse. Samtidig opplever instituttlederne at det er kryssforventninger fra overordnede og underordnede. En av respondentene omtaler disse kryssforventningene som en balanseøvelse, fordi man må representere nedover i hierarkiet, men også oppover. Grunnet krysspresset er instituttlederne avhengig av å balansere mellom en formidlerrolle og en talspersonrolle. En av instituttlederne sammenligner dette med å være en sjonglør. Dette krysspresset kan sammenlignes med det klassiske «mellom barken og veden»-perspektivet som gjelder for mellomledere.

De ansatte har forventninger til at instituttlederne skal representere instituttet utad. Dette kan ses i sammenheng med Mintzbergs talspersonrolle, som handler om å representere og fremme organisasjonen til blant annet utenforstående og overordnede (1973; som sitert i Yukl, 2013). Ifølge en av respondentene handler dette til dels om at instituttet skal få sin andel av ressursene. Dette betyr at talsperson-rollen blir viktig særlig i forhold til de overordnede, da det er de som sitter med den store pengesekken. Talsperson-rollen er tidligere diskutert basert på den formelle- og den opplevde rollen. Basert på den nylige diskusjonen avdekkes også de ansattes opplevelse av deler av instituttlederrollen.

Samtidig som at kryssforventningene fra overordnede og underordnede oppleves som tyngende, har også instituttlederne forventninger til seg selv. I stor grad handler disse forventningene om å gjøre instituttet til noe bedre enn det er i dag. Forventninger til seg selv ser ikke ut til å oppleves like tyngende som forventningene fra ledelsen og de ansatte. Dette er naturlig, da forventningene de har til seg selv kan nedjusteres i forhold til de omkringliggende forventningene. En av respondentene valgte bevisst å tone ned forventningene til seg selv, fordi forventningene fra de ansatte var store nok i utgangspunktet. Dette henger også sammen med at de fleste respondentene har blitt oppfordret til å søke på stillingen som instituttledere. Dette gjør dermed at forventningene automatisk skrur opp, fordi det er forventet at den ønskede instituttlederen skal gjøre en god jobb for instituttet. Flere av respondentene valgte av den grunn å holde sine egne forventninger på et lavt nivå.

Ifølge Coll og Freeman (1997) fører ulike rolleforventninger til en rollekonflikt. De anser rollekonflikt som en del av begrepet rollestress. AFFs undersøkelse har avdekket resultater knyttet til rollestress, og finner blant annet at norske ledere sjelden opplever rollestress (Richardsen & Matthiesen, 2013). I motsetning til denne undersøkelsen, er det i denne studien avdekket at det foreligger mye rollestress knyttet til instituttlederrollen. Det kan dermed slås fast at instituttlederrollen her skiller seg ut fra andre norske ledere.

4.4 «Det er skummelt å tenke på at universitetsverdenen er drevet sånn»

En stor andel av respondentene påpeker at de ikke har noen formell form for ledelsesutdanning. Likevel har enkelte av respondentene hatt ulike former for ledelsesteori gjennom sine utdannelser. Samtlige respondenter sier imidlertid at de har hatt ulike lederroller i tidligere karriere. Flere av instituttlederne har hatt stillinger som prosjektledere og avdelingsledere, to instituttledere har hatt lederroller i næringslivet, mens én av respondentene

har drevet eget firma. NTNU tilbyr også enkelte ledelseskurs som noen av respondentene har benyttet seg av, og en av respondentene sier at:

Vi har... noe sånn intern utdanning på NTNU, sånn program som kjøres gjennom NTNU sentralt, men også gjennom fakultetet, og nå går jeg på noe som heter Dekanskolen, som arrangeres av Universitets- og Høgskolerådet for alle dekaner, og også instituttledere på store institutt får mulighet til å bli med da. Så det går jeg på akkurat nå.

Dekanskolen er et lederutviklingsprogram som arrangeres av Universitets- og høgskolerådet (Universitets- og høyskolerådet, 2018). Målgruppen er nyansatte dekaner, men programmet er også åpent for instituttledere av store institutter (Universitets- og høgskolerådet, 2019). Hensikten med programmet er å utvikle det personlige lederskapet, herunder strategisk ledelse, organisatorisk omstilling og det å lede gjennom andre (Universitets- og høyskolerådet, 2018). Andre viktige temaer «er blant annet sektorkunnskap og strategisk ledelse, rolleforståelse, utfordringer knyttet til ulike organisasjonsmodeller, endringsledelse, delt vs. enhetlig ledelse, valgt eller tilsatt, faglig ledelse (forsknings- og utdanningsledelse), personal og økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 205).

Som vi allerede har diskutert, er det flere kvalifikasjoner som er ønskelig ved ansettelse av instituttledere. En av respondentene påpeker at det fra de ansattes side er ønskelig at en instituttleder skal ha sterk faglig forankring, og sier at:

Hvorfor instituttlederrollen ikke er så interessant? Nei, fordi de fleste ønsker jo... en leder som har en faglig forankring. Man ønsker ikke en liksom leder utenfra uten faglig forankring, og de som har sterk faglig forankring ønsker jo først og fremst å holde på med fag. Så... det tror jeg er... hovedgrunnen.

Vedkommende påpeker derfor at instituttlederrollen ikke anses som særlig ettertraktet. I UH-sektoren generelt ser ikke mellomlederrollen ut til å være særlig ettertraktet, hvilket ifølge Larsen (2002) kan begrunnes i at rollen har gått fra valgt til tilsatt leder. Til tross for at tidligere rektor, Gunnar Bovim, har uttalt at instituttlederrollen er den viktigste jobben ved NTNU, sammenligner en annen respondent rollen med en uriaspost. En uriaspost beskrives som en utsatt rolle, særlig i forbindelse med konflikter (Stordalen, 2020). Grunnlaget for denne sammenligningen er at en instituttleder skal sortere ut hva som er viktig, men samtidig sørge for at taket ikke ramler i hodet på de andre ansatte.

Gjennom intervjuene ble flere trekk ved UH-sektoren bemerket av respondentene. Et av disse trekkene er bruk av faglig ledelse. Som tidligere nevnt innehar alle respondentene doktorgrad innenfor sitt fagfelt, men svært få av de innehar ledelsesutdanning. To av respondentene sier

at «det er ganske skummelt å tenke på at universitetsverdenen er drevet sånn» og at «det er et eller annet som skurrer litt med ledelsesstruktur og kompetanse da». En annen respondent uttrykker at:

Nei det som har overrasket meg mest er hvordan rollen har forandret seg i løpet av de [antall år som instituttleder] årene. Fra å være sånn tillitsvalgt-representant nesten, og hvor ting... var veldig uformelt på mange vis. Til at det er blitt mer og mer og mer formalisert og mer og mer profesjonalsert.

4.4.1 Bruken av faglig ledelse i akademia

Skorge og Svantesen (2016a) sin studie viser at ledelse ikke anses som særlig viktig i UH-sektoren. I Larsen (2002) sin studie var respondentene opptatt av at instituttledere skulle ha en kombinasjon av faglig- og profesjonell kompetanse. I UH-sektoren har det vært et økt fokus på faglig ledelse, men flere etterlyser at ledere i UH-sektoren bør få formell lederutdanning (Skorge & Svantesen, 2016a). Det vil derfor være naturlig å diskutere bruken av faglig- og profesjonell ledelse i UH-sektoren.

Til tross for at de aller fleste av respondentene ikke har noe ledelsesutdanning, har de aller fleste noe ledererfaring fra tidligere. Samtidig er alle instituttlederne i utgangspunktet vitenskapelig ansatt, og alle har doktorgrad innenfor fagfeltet instituttet arbeider innenfor, hvilket gjør de faglig sterke. I styringsreglementet til NTNU, fremkommer det at instituttledere må i tilstrekkelig grad utøve faglig ledelse for å opprettholde kvaliteten i undervisningen og forskningen. Vi må derfor spørre oss hva de mener med faglig ledelse her? I henhold til fagtradisjonen handler faglig ledelse hovedsakelig om at den som kan faget best, leder. Ifølge O.E. Vie (2012) er faglig ledelse et lederideal hvor lederen har svært høye kunnskaper innenfor sitt felt. Med dette i bakhånd, anses det som at NTNU ønsker ledere som er faglig sterke, og som kan bidra til at kvaliteten på forskning og undervisning er god. Enhver leder kunne sørget for å utvikle og forbedre instituttet gjennom sin lederstil, men med sin faglige kompetanse kan instituttlederne være med på å øke den faglige kvaliteten enda flere hakk. I tillegg legger også en av respondentene vekt på at ansatte ønsker instituttledere som er faglig sterke.

Dette gjør at instituttlederne må anses å bedrive faglig ledelse, et lederideal hvor lederen har høye faglige kompetanser (O. E. Vie, 2012). Man kan derfor diskutere om dette gjør at eksterne søkere ikke er ønskelige som instituttledere, fordi de ikke innehar kunnskap om UH-sektoren, og ikke har de samme faglige ferdighetene? Betyr dette at interne søkere prioriteres,

og at det derfor ofte er folk fra egne rekker som blir instituttledere. Dette kan gi både fordeler og ulemper for instituttene. For det første vil den tilsatte instituttlederen ha god kjennskap til instituttet, og også til dels arbeidsoppgavene til en instituttleder. Samtidig vil instituttlederen ha god kjennskap til menneskene ved instituttet, samt hele organisasjonen NTNU. Likevel kan ansettelse fra egne rekker være en ulempe, blant annet ved at man ikke får rokket ved instituttet, slik at alt blir gjort på lik måte som tidligere. Videre vil en ekstern instituttleder kunne se flere problemer og muligheter for instituttet, som kan være med på å styrke deres posisjon.

Et interessant spørsmål blir hvorvidt kunnskap om UH-sektoren er en nødvendig del av instituttledernes kompetanse selv om vedkommende også har gode lederegenskaper? Med andre ord, kan en ekstern søker med gode leder- og fagferdigheter bli instituttleder ved NTNU? Inntrykket er at de ansatte setter pris på gode ledere med faglig legitimitet. Likevel kan eksterne søkere ha gode fagkunnskaper fra næringslivet, og dermed også ha mindre kunnskap om UH-sektoren. Basert på de innsamlede data, er opplevelsen at de ansatte ønsker instituttledere fra egne rekker, fordi det da er en person som har forståelse for kulturen ved instituttet. Ifølge en utlysningstekst til instituttlederrollen bør instituttledere ha gode lederegenskaper, normalt med erfaring fra høyere utdanningsinstitusjoner eller forskningsinstitusjoner. Dette viser at eksterne søkere ikke er å preferere til instituttlederrollen. Det er både fordeler og ulemper med en slik ønsket erfaring fra UH-sektoren. For det første kan dette føre til at det i stor grad blir utøvd faglig ledelse, fordi den tilsatte instituttlederen kommer fra egne rekker, og av den grunn mest sannsynlig er faglig sterk. Samtidig er fordelen at den tilsatte instituttlederen har kjennskap til organisasjonen og at overgangen fra vitenskapelig ansatt til instituttleder ikke blir særlig krevende. Det overordnede inntrykket er oppsummert at interne søkere ser ut til å prefereres ved tilsetting av nye instituttledere.

Vi har tidligere i diskusjonen slått fast at instituttlederes utgangspunkt er faglig ledelse, men hva med den profesjonelle ledelsen? O. E. Vie (2012) omtaler profesjonell ledelse som når man anser ledelse som en egen profesjon. Profesjonell ledelse krever dermed faglig dyktighet i ledelse, hvilket ingen av instituttlederne har fått gjennom utdanninger. Likevel har noen av instituttlederne former for erfaring med ledelse. Inntrykket fra respondentene er at de ikke mottar noe opplæring ved tiltredelse som instituttleder, og at de dermed blir kastet ut i det. En av respondentene sier imidlertid at vedkommende er deltaker i dekansolen, en skole som skal utvikle det personlige lederskapet til dekaner og instituttledere ved store institutter. Da

denne skolen kun inkluderer enkelte instituttledere, er det et begrenset antall som mottar denne opplæringen. Dekanskolen er dermed det eneste eksemplet som fremkommer vedrørende opplæring av instituttledere. Det kan dermed slås fast at ledelse som fag ikke prioriteres i særlig stor grad ved opplæring av instituttlederen. I O. E. Vie (2012) sin doktorgradsavhandling fant han at jo nærmere man er det profesjonelle idealet, desto lengre unna er man den operative kjernen. Dersom man snur dette utsagnet på hodet, vil idealet for de nærme den operative kjernen være å utøve faglig ledelse. Som vi tidligere har diskutert, er instituttlederne ledere av den operative kjerne, og det vil i henhold til O. E. Vie (2012) derfor være naturlig å utøve faglig ledelse.

Som en delkonklusjon kan vi si at instituttledere ved NTNU i stor grad utøver faglig ledelse, og at den profesjonelle ledelseskompetansen belager seg på tidligere eller nåværende ledererfaringer. Vi skal i deler av det emosjonelle perspektivet komme inn på noen av følgene ved at instituttledere mangler lederutdanning.

4.5 «Jeg kjenner jo at det her endrer meg»

Etter tiltredelsen som instituttleder har spesielt to av respondentene blitt overrasket over at de ansatte så raskt bytter innstilling til en, et funn som også underbygges av Haaland og Dale (2005). En av respondentene sier:

Som instituttleder, det som har overrasket meg mest er jo på mange måter at folk, da jeg ble instituttleder, plutselig så hørte de etter hva jeg sa. Og de, selv om jeg hadde sagt akkurat det samme som før jeg ble instituttleder, så hørte man...

Samtidig har flere andre respondenter blitt overrasket over at det foreligger en oppfatning av at instituttlederen automatisk har større kunnskap og kompetanse, og en av instituttlederne sier at «*En annen ting som overrasker meg er jo det at... det er... det at du da går over i en rolle som instituttleder, da blir du på en måte med en gang et orakel*».

Flere av instituttlederne har også opplevd at deres rolle har påvirket hvordan de kan opptre, og en av instituttlederne sier at:

[...] Jeg kjenner jo at det her endrer meg. Og det var grunnen til at jeg tenkte meg om så lenge, fordi det visste jeg at det kom til å gjøre. Og det gjør det. Så jeg blir mer og mer... Altså, før var jeg kjent for å være en ganske entusiastisk og spontan person, og det er borte. Fordi jeg kan ikke være spontan, og jeg kan heller ikke være entusiastisk på en måte. [...] Men det å bli leder, nettopp på grunn av det du spør om nå, visste jeg at kom til å endre meg fordi at jeg kommer til å få et mye større alvor inn i livet mitt, som endrer meg. Og det har det gjort.

Motivasjonen for å søke på stillingen som instituttleder blir av de fleste respondentene begrunnet i at de ble oppfordret til å søke. De respondentene som har besluttet å gå på en ny periode har gjort dette fordi de er ønsket til å fortsette, fordi det ikke finnes andre kandidater som ønsker jobben, eller fordi de trives. Flere av respondentene påpekte at de ønsket stillingen som instituttleder for å få nye og annerledes utfordringer, og for å kunne påvirke sitt fagfelt på en annen måte enn tidligere. En av respondentene sier dette om ønsket om å fortsette som instituttleder:

Jeg har trivdes med det fordi at... det liksom går på... med folk å få folk til å yte best mulig, og ha mulighet til å være med å forme strategier [...]. Og forme fremtiden, så det er både det å ha litt sann påvirkningsmulighet med også det at jeg liker å jobbe med folk da. Få dem til å yte.

4.5.1 Lederidentitet knyttet til instituttlederrollen

Ifølge Skorge og Svantesen (2016a) må vitenskapelige ansatte som skal bli ledere gjennom en transformasjon. Denne transformasjonen dreier seg om at man må endre seg for å få en lederidentitet, en transformasjon som for øvrig oppleves som personlig tung (Haaland & Dale, 2005; Skorge & Svantesen, 2016a). Ifølge instituttlederne i denne studien, opplever de at rollen endrer oppfatning fra andre og seg selv. En av instituttlederne opplever at de underordnede automatisk endrer innstilling til en, og at de etter transformasjon anses for å være et orakel. Døving et al. (2016) påpeker at profesjonsutøvere som blir ledere må forvente forventninger knyttet til sin faglige kompetanse og lederkompetanse. Den ene respondenten opplever altså at de underordnede får mer respekt for instituttlederen, ved at vedkommendes meninger veier tyngre, men også at vedkommendes kompetanse vektlegges tyngre. Dette samsvarer med Skorge og Svantesens (2016a) sin studie, som viser til at vitenskapelige ansatte ikke legger fra seg sin fagidentitet til tross for at de gjennom transformasjonen oppnår en lederidentitet. Likevel påpeker Skorge og Svantesen (2016a) at god ledelse først finner sted dersom lederen frigjør seg fra sin fagrolle. Dette betyr at instituttledere kanskje ikke skal være den personen ved instituttet som alltid skal gi faglige svar. Dersom instituttlederen legger fra seg sin fagrolle vil de ansatte se på instituttlederen som lederen deres, og ikke deres mentor og orakel.

Videre påpeker studien til Skorge og Svantesen (2016a) at mellomledere kan være mindre villige til å gjennomgå identitetsskiftet i sektorer hvor ledelse har en lav status. Etter som hva respondentene opplever, tyder det på at de underordnede setter faglig identitet høyt, til tross for at den vitenskapelige ansatte har blitt instituttleder. Instituttlederne oppnår derfor større

autoritet, både gjennom at de har gjennomgått identitetsskifte for å bli leder, men også fordi deres kunnskaper nå vektlegges tyngre. Dette kan begrunnes i at det ligger latent for de underordnede å ha større respekt for lederen enn for kollegaer. Ut fra hva respondentene sier, skjer dette automatisk, mens Skorge og Svantesens (2016a) studie viser at ledere må gjennom et identitetsskifte for å bli en annen.

Skorge og Svantesen (2016a) sin studie konkluderer med at fagidentitet og lederidentitet fungerer parallelt hos instituttledere. Dette betyr at selv om en vitenskapelig ansatt blir leder, mister de ikke den faglige legitimiteten. Dette underbygges av våre respondenter, som påstår at de både ses på som et orakel, men også oppnår større autoritet. Det blir ikke eksplisitt sagt hvilke spørsmål instituttledere blir oraklet på. Likevel er det stor grunn til å at dette gjelder faglige- så vel som mer personlige spørsmål.

Tilnærmet alle respondentene ble oppfordret til å søke på stillingen som instituttleder. Oppfordringen kom blant annet fra dekanen og tidligere instituttleder. Dette funnet ble også gjort av Skorge og Svantesen (2016a). Deres undersøkelse viser at instituttlederne ønsket stillingen som instituttleder for å kunne gjøre en forskjell. Dette påpeker også instituttlederne i denne studien, men de påpeker samtidig at de ønsket å få nye og annerledes utfordringer. Til tross for at ledelse i UH-sektoren ikke er ansett for å være særlig ettertraktet, ønsker de som tar på seg rollen å utgjøre en forskjell for instituttet og for det fagfeltet de arbeider innenfor. En instituttlederrolle kan ha en helt annen påvirkning på instituttet og fagfeltet enn en vitenskapelig ansatt. Samtidig kan det at instituttlederne blir oppfordret til å søke ses på som en bekreftelse på at de innehar stor faglig legitimitet, men også at andre opplever at de ville være en god leder for instituttet. For enhver leder må det å være sterkt ønsket til en stilling, være en stor fordel. Dersom de underordnede ønsker at vedkommende skal søke på stillingen, vil man gå en enklere vei med å gjøre de nødvendige endringene ved instituttet for å bringe det fremover. På den annen side, dersom man blir oppfordret til å søke på stillingen av dekanen eller andre i ledelsen, har man en sterkere støtte i ryggen, fordi det er noen andre som vil du skal få det til på en tilstrekkelig god måte.

4.6 Oppsummering av instituttlederrollen i et rolleperspektiv

Diskusjonen av instituttlederrollen i et rolleperspektiv har avdekket noen likheter og mange ulikheter mellom den formelle rolle og den opplevde rolle. Det foreligger stor enighet om at instituttledere skal integrere instituttet i NTNU, og at de skal motivere og skape gode

prestasjonsforhold for de ansatte. I tillegg er det konsensus om at symbolske plikter er en liten del av instituttlederrollen. Bortsett fra disse to likhetene, tillegger de ulike perspektivene ulik vekt på Mintzbergs resterende roller. Stillingsbeskrivelsen anser det som litt viktig å knytte eksterne kontakter, mens instituttlederne selv ikke opplever dette som en viktig del av deres rolle. Også overvåking av muligheter og trusler tillegges litt vekt formelt sett, men ingenting opplevelsesmessig. Overføring av informasjon fra ledelsen til de ansatte oppleves som en mye større del av jobben enn formelt sett. Også overføring av informasjon fra de ansatte til ledelse, oppleves som noe større enn stillingsbeskrivelsen viser. Instituttlederne tillegger kriserollen, ressursallokator-rollen og forhandlerrollen noe større vekt enn ledelsen. Oppsummert er inntrykket at instituttlederne selv anser Mintzbergs roller som en større del av instituttlederrollen enn hva stillingsbeskrivelsen viser. Dette kan gi en antydning av at instituttledere opplever at arbeidshverdagen er mer fragmentert og innholdsrik, enn hva stillingsbeskrivelsen tilsier.

Funn viser også at de aller fleste instituttlederne ble oppfordret av dekan og tidligere instituttledere til å søke. Oppfordringen har vært med på å øke forventningene fra de ansatte og ledelsen. Instituttlederrollen består av mange forventninger som instituttlederne til enhver tid må forsøke å sjonglere. Forventningene fra ledelsen og de ansatte oppleves som tyngende, og forventningene til dem selv blir dermed nedjustert. Videre har også diskusjonen avdekket at instituttlederne ikke har noen form for formell lederutdanning, og at sektoren i stor grad preges av faglig ledelse. Funn viser at de aller fleste instituttlederne ønsket å bli instituttleder for å kunne gjøre en forskjell for instituttet, men også for å få nye utfordringer. Funn viser at overgangen fra vitenskapelig ansatt til instituttledere, har endret deres identitet, og også andres innstilling til dem.

Mellomlederrollen er ansett for å være en «mellom barken og veden»-rolle.

Instituttlederrollen blir sammenlignet med å være en oversetter og sjonglør mellom nivåene, og instituttlederrollen passer dermed godt til mellomlederens utfordring. Denne utfordringen kommer spesielt til syne når det er snakk om kryssforventningene til instituttlederne. Samtidig ses dette også gjennom diskusjonen av Mintzbergs roller, hvor talsperson-rollen og formidlerrollen oppleves som to sentrale lederaktiviteter.

Gjennom dette perspektivet er det oppnådd en forståelse av instituttlederrollen fra et rolleperspektiv. I neste kapittel vil det diskuteres hvordan denne rollen oppleves emosjonelt sett for instituttledere.

5.0 Instituttlederrollen i et emosjonelt perspektiv

I dette kapitlet vil de empiriske data fra dybdeintervjuene presenteres. Denne diskusjonen vil ta utgangspunkt i det emosjonelle perspektivet, og vil resultere i en konklusjon på underforsknings spørsmålet: «*Hva særpreger instituttlederes opplevelse av egen rolle ut fra et emosjonelt perspektiv?*». Til å begynne med vil dette kapitlet diskutere den akademiske friheten ved UH-sektoren. Videre avdekkes og diskuteres enkelte emosjoner tilknyttet Golemans primæremosjoner, samt ensomhet i rollen og samhörigheten ved instituttene. Personalansvaret anses som emosjonelt krevende, og vil bli diskutert før diskusjonen av emosjonsregulering og de emosjonelle fremvisningsreglene.

5.1 «Det er den friheten og akademiske friheten som ligger der, og som av og til kan misforstås»

I løpet av intervjuene omtaler flere av respondentene den akademiske friheten eller autonomien i UH-sektoren. En respondent sier at vitenskapelige ansatte har stor grad av selvstendighet fordi de har ansvaret for å legge opp pensumet for fagene. Ved å forvalte og utvikle faget foreligger det en stor makt, som bygger på den friheten og tilliten som blir gitt i UH-sektoren. Også ledelse av vitenskapelige ansatte anses som annerledes enn «vanlig ledelse». Ifølge en respondent er det ikke enkelt å være leder i UH-sektoren. Under et lederkurs vedkommende deltok på, handlet en av seksjonen om «å lede primadonnaer». Respondenten sier blant annet at «*det er den friheten og akademiske friheten ikke sant som... som ligger der og som av og til kan misforstås og tøyes litt langt da, så er vi ikke vant til å bli ledet på den måten*». En annen respondent sier at det i UH-sektoren søkes etter folk som har hatt stor grad av autonomi før de tiltrer som instituttledere. En av de andre instituttlederne påpeker at den akademiske friheten tiltalte vedkommende til å søke på stillingen som instituttleder, med håp om å oppnå mer i jobben sin.

5.1.1 Handlingsrom i et emosjonelt perspektiv

Autonomi og den akademiske friheten henspiller seg på handlingsrommet i Stewarts rolleteori. Ut ifra disse resultatene, vil det derfor være aktuelt å se på opplevelsen av handlingsrommet fra et emosjonelt perspektiv.

Etter universitets- og høyskoleloven (2005) skal «universiteter [...] fremme og verne akademisk frihet». Dette betyr at autonomi er en viktig forutsetning i UH-sektoren. Vitenskapelige ansatte innehar stor grad av akademisk frihet, og kan i stor grad ta

selvstendige beslutninger knyttet til sine fag. Samtidig har vitenskapelige ansatte i stor grad frihet til å fordele sin egen tid og arbeidsoppgaver. Ifølge en av respondentene bidrar dette til at det ikke er enkelt å være leder i UH-sektoren. Opplevelsen er at den akademiske friheten ligger dypt i veggene, og at dette gjelder for alle instituttene. Utfordringen for en instituttleder blir derfor å forsøke å lede ansatte som i stor grad leder seg selv. Når de ansatte i stor grad leder seg selv og sin egen arbeidsdag, ender dette opp med å være en begrensning for instituttlederen. Dersom en leder har fritt spillerom til å fordele ressurser, vil handlingsrommet til lederen være stort. I motsetning, er ledelse av kunnskapsarbeidere en begrensning av handlingsrommet. Dette trekkes er å anse som ulikt fra andre organisasjoner, hvor autonomien ikke strekker seg like langt som i UH-sektoren.

På den andre siden har instituttledere vært en kunnskapsarbeider tidligere, og har derfor en forståelse av hvilke krav kunnskapsarbeiderne har til instituttlederen. Samtidig påpeker en av respondentene at denne akademiske friheten kan misforstås og tøyes litt langt. Spørsmålet blir derfor; misforstått av hvem? Av ledelsen, instituttlederne eller de vitenskapelige ansatte? Respondenten sier videre at vi ikke er vant til å bli ledet på denne måten, og av den grunn er det grunn til å tro at den akademiske friheten kan misforstås av de som blir ledet, de vitenskapelige ansatte. En utfordring ved at autonomien ligger så godt i veggene og individene ved UH-sektoren, er at den tøyes og blir større og større. Dette fører dermed til at ledelse av kunnskapsarbeidere med stor grad av akademisk frihet er krevende. Grunnet stor grad av autonomi i UH-sektoren, konkluderte en av respondentene i Skorge og Svantesen (2016a) sin studie med at «ledelse i akademia er noe av det mest krevende som er» (s.156).

En av respondentene sier også at det er ønskelig med instituttledere som har hatt stor grad av autonomi før. Grunnet til dette vil trolig være at grad av autonomi anses som større i UH-sektoren enn i næringslivet, og at UH-sektoren i så måte skiller seg fra andre organisasjoner. Samtidig, dersom man skal lede kunnskapsarbeidere med stor grad av autonomi, er det en fordel at man selv har hatt slik autonomi tidligere. Da vil det være enklere å ha forståelse for hvordan man skal lede ansatte som i stor grad leder seg selv.

5.2 «Altså du kan si at den jobben her er veldig krevende i den forstand at det er veldig mye å gjøre»

Samlet sett oppleves jobben som instituttleder svært tidkrevende og innebærer stor arbeidsmengde. Likevel har flere av instituttlederne blitt overrasket over den ekstreme arbeidsmengden som tilfaller rollen. En av respondentene sier:

Det som har overrasket meg da er jo den ekstreme arbeidsmengden det er. Som man må sette grenser for selv, som over alt ellers i akademia. Men som instituttleder så kan du altså, så legges det opp til at man skal kunne jobbe hele tiden. [...] Jeg skjønner godt at folk dukker under hvis man ikke klarer å sette en strek.

Stor arbeidsmengde har for flere av de andre respondentene resultert i dårlig samvittighet og engstelse overfor familien, da arbeidet som instituttleder oppleves som krevende. En av instituttlederne sier:

Jeg er egentlig mer engstelig for ungene mine... enn for instituttet. Altså du kan si at den jobben her er veldig krevende i den forstand at det er veldig mye å gjøre. Sånn at, altså man kunne ha tenkt at «okei, det er bare en åremålsstilling og jeg lar det bare skure», også kunne man ha minimalisert jobben på den måten, og bare gjort det nødvendigste. Men så lenge man har ambisjoner om å faktisk utvikle instituttet, så er det mye å gjøre. [...] Så jeg vil heller si at det er det som på en måte gjør meg litt engstelig kanskje, at du gaper over for mye nå, og tar jobben så mye fokus at jeg ikke får anledning og tid til å være så opptatt av ungene mine som jeg burde... for eksempel.

Flere av respondentene uttrykker at de var spente på hvordan jobben som instituttleder skulle bli. Kun en av respondentene har følt på en engstelse for å prestere godt nok i jobben. Likevel uttrykker flere av instituttlederne at de er stolte over seg selv; for at de har fått det til, og for at det har gått så bra. Flere respondenter trekker frem egne seire som sine beste øyeblikk som instituttleder; når man forsto at man kunne utføre endringer ved instituttet, når fusjonsprosesser var vellykkede, når man kjente at man behersket jobben, eller klarte å løse en sak på en tilstrekkelig god måte. Samtidig påpeker en av respondentene at «*det er slike små belønninger hele tiden, som er mitt beste øyeblikk. [...] Masse små øyeblikk er mine beste... Når jeg kjenner at jeg forstår jobben min. Det er mine gode øyeblikk*».

Til tross for at instituttlederne samlet sett sjelden føler seg fortvilet, opplever en av respondentene det som fortvilende når vedkommende blir stilt overfor dilemmaer mellom de ulike ansvarsområdene. Vedkommende sier at «*det er jo når noen... når en flink foreleser sier at «nå slutter jeg, fordi at jeg får det ikke som jeg vil» eller... Så det er noe, når det kommer dilemmaer som er vanskelig løsbart, så... så blir man jo litt fortvilet*».

5.2.1 Emosjoner i instituttlederrollen

Flere av respondentene opplever at instituttlederrollen innebærer en stor arbeidsmengde, hvilket har ført til flere emosjoner. Blant norske ledere viser det seg at de ikke arbeider noe mer enn gjennomsnittlig arbeidstid, og at arbeidsmengden sjelden fører til at ledere er mer stresset enn andre (Rønning, 2014).

Likevel er inntrykket at instituttledere jobber mer enn normal arbeidstid i løpet av en uke. Flere respondenter har blitt overrasket over arbeidsmengden, og mener at arbeidsmengden er noe man selv må sette grenser for. Overraskelse anses for å være en primæremosjon ifølge Goleman (1999, som sitert i Glasø, 2015). Samtidig bringer den store arbeidsmengden med seg engstelse og dårlig samvittighet overfor familien, fordi man ikke har mulighet til å tilbringe like mye tid med de som før man tiltrådte som instituttleder. Engstelse har også oppstått som en emosjon for en av respondentene, i form av at respondenten var engstelig for hvordan prestasjonen i rollen skulle bli. Engstelse er ingen primæremosjon, men inngår som den beslektede emosjonen til primæremosjonen frykt. Vi kan dermed slå fast at overraskelse og engstelse er emosjoner. Dårlig samvittighet finner vi derimot ikke i Golemans oversikt. Likevel kan man betrakte dårlig samvittighet som en emosjonelt ladet vurdering, fordi det er en vurdering man har gjort i en situasjon man står i, men som likevel ikke kan karakteriseres som en konkret emosjon (Giæver, 2006). En av respondentene påpeker også at det oppleves som fortvilende at vedkommende blir stilt overfor dilemmaer når det gjelder ulike ansvarsområder. Fortvilelse inngår som en beslektet emosjon til primæremosjonen vemod.

Til tross for flere negative emosjoner, opplever også flere av respondentene positive emosjoner i instituttlederrollen. AFFs lederundersøkelse viser at norske ledere i gjennomsnitt opplever flere positive emosjoner enn negative (Glasø et al., 2013). Flere av respondentene påpeker av de har følt stolthet over å ha fått til rollen som instituttleder. Stolthet anses å være en beslektet emosjon til primæremosjonen nytelse. Under intervjuene fikk respondentene også spørsmål om hvilke øyeblikk som var deres beste som instituttledere. Respondentenes beste øyeblikk er subjektive og delte, og for en av respondentene var det også vanskelig å sette fingeren på et spesielt øyeblikk. Likevel knyttes de beste øyeblikkene opp mot gledelige øyeblikk, hvilket med stor grad av sannsynlighet har ført til lykke og/eller glede. Lykke og glede er beslektede emosjoner til primæremosjonen nytelse.

Gjennom denne diskusjonen er det dermed blitt avdekket at primæremosjonene vemod, frykt, nytelse og overraskelse finner sted i instituttlederrollen. Gjennom den videre diskusjonen vil flere primæremosjoner og beslektede emosjoner avdekkes og diskuteres. Som en del av oppsummeringen vil det bli presentert i hvor stor grad Golemans primæremosjoner finner sted i instituttlederrollen.

5.3 «Jeg har allergi mot lederkurs»

Gjennom ulike faser av intervjuene kom kritikk mot fakultetene og ledelsen ved NTNU til syne. En av momentene gjelder påfunn fra fakultetet eller ledelsen i NTNU, som blir gitt med korte frister. En av respondentene påpeker følelsen av at ledelsen ikke har forståelse for at den operative kjernen ligger på instituttnivå, og at instituttene har mer enn nok med å følge opp den daglige driften. Denne mangelen på forståelse gjør en av respondentene trist. Det uttrykkes av flere at det er utfordrende at det er to nivåer over instituttet som ikke har noe med den operative kjernen å gjøre. En annen respondent påpeker at hele NTNU ikke er rigget for gode nok systemer og ressurser for å gjennomføre alle de gode ønskene som kommer fra ledelsen. Dette gir vedkommende en følelse av irritasjon og mangel på støtte fra ledelsen.

Samtidig påpeker en annen respondent at det oppleves som at det er dårligere orden på fakultetet enn på instituttet. Selv om instituttene blir presset på tid av fakultetene, opplever ikke instituttene at det samme tidspresset kan sendes andre veien. Korte frister, dårlig tid og mange leveranser fører til at flere av instituttlederne føler seg stresset, samt at de får dårlig samvittighet. Selv om flere av respondentene påpeker at de sjelden har dårlig samvittighet, kan flere føle det når ting blir glemt eller lagt på vent. En av respondentene sier imidlertid at *«du skjønner at dårlig samvittighet har jeg ikke, fordi det er så... å ha dårlig samvittighet overfor jobben, da tenker jeg at da kan du slutte altså. Det kan man ikke ha»*.

Regjeringen har gjennom Avbyråkratisering- og effektiviseringsreformen (ABE-reformen) oppfordret blant annet universiteter til å effektivisere. ABE-reformen ble innført i 2015, og handler i hovedsak om å benytte mindre byråkrati (Det kongelige finansdepartement, 2018). En av respondentene påpeker at det fra ledelsen er veldig mye snakk om å effektivisere på institutt-nivå, men savner at det også effektiviseres på høyere nivå innad i NTNU.

Vedkommende sier også at det er en unødvendig opphoping av å svare på ulike høringer og lignende. Enkelte forteller at det oppfordres til at instituttledere skal ha en mening om de fleste saker som angår NTNU, men vedkjenner at man ikke kan interessere seg for alt som skjer på hele NTNU.

Flere av respondentene ble også overrasket av mengden byråkrati, til tross for vissheten om at NTNU er en stor organisasjon. En av respondentene sier:

Det som overrasker og kan være litt sånn frustrerende er at ting tar veldig lang tid og endring... tar... ja, det er ikke gjort over natta, hvis du ønsker endring. Og det skyldes to ting, sånn hovedting. Det ene er at vi er et stort universitet, og systemer og

kvalitetssikringssystem når det gjelder utdanning for eksempel gjør at det tar lang tid. [...] Og det andre er at folk i utgangspunktet, på alle nivåer egentlig, kanskje ikke er sånn super endringsvillig alltid da. At det kan være litt sånn intern motstand mot nye ting. Så det er både systemene og folk... Så det har jo overrasket meg.

Samtidig forteller noen av instituttlederene at de gruer seg til lange dager med lite innholdsrike møter. En av respondentene misliker misbruk av andres tid, og en annen respondent sier at vedkommende blir stresset når:

Ja, det vil jo være hvis jeg har perioder med masse møter, slik at hele arbeidstiden min er blitt lagt møter slik at jeg ikke har noe tid til å saksbehandle noen ting i det hele tatt. Ikke svare på e-poster, ingenting. Fordi da blir jeg stressende i sånn 7 minutt mellom hvert møte, eller 2 minutt mellom hvert møte og bare prøve å spa unna et eller annet. Og det har jeg sluttet med, fordi jeg blir så stresset.

En annen instituttleder misliker lederkursene ved NTNU fordi de blir for mekaniske og lite tilpasset arbeidet ved instituttene. Vedkommende sier:

Jeg har allergi mot lederkurs. Så, sånne ting har jeg gruet meg så mye til at jeg sa til dekanen etter et av de møtene jeg var på og som jeg fant mislykket eller totalt unyttig, at jeg vil ikke være med på sånt lengre. Jeg er en voksen dame, har stor tillit på instituttet, det går veldig bra på instituttet, og jeg trenger ikke å gå å høre på slike konsulenter som kommer og forteller om hvordan ledelse skal være.

Det er også knyttet ulike synspunkter til arbeidsmiljøundersøkelsen ved NTNU. NTNU har valgt å benytte en arbeidsmiljøundersøkelse, som utføres annethvert år, for å utvikle og «ta tempen» på arbeidsmiljøet (NTNU, 2019). Temaer som tas opp ved undersøkelsen er blant annet spørsmål om en selv og egen arbeidssituasjon, kultur, kommunikasjon, og samspill mellom leder og medarbeidere (NTNU, 2019). Selv om det er noen uenigheter omkring undersøkelsen, ser de aller fleste respondentene ut til å i større og mindre grad benytte data fra undersøkelsen. En av respondentene sier imidlertid at «... Nå tar vi det litt, folk er ikke så begeistret for det, hverken jeg eller de ansatte fordi de synes det er så mange rare spørsmål som man bare... Så den tar vi nå litt sånn...». Også etterarbeidet av undersøkelsen mottar noe kritikk. For noen av respondentene oppleves etterarbeidet som svært tidkrevende, men at resultatet av etterarbeidet ikke er særlig stort. En av respondentene påpeker også at det er utarbeidet svært mye rutine i forbindelse med arbeidsmiljøundersøkelsen. Likevel benyttes undersøkelsen hos alle institutt, og en av instituttlederene har sammenlignet to undersøkelser for å se at tiltakene som ble satt i verk ved forrige undersøkelse, har fungert. I ettertid innrømmer vedkommende at forbedringen av disse resultatene er noe som har gjort vedkommende svært stolt.

5.3.1 Emosjoner knyttet til nivåene over instituttlederne

Ifølge Skorge og Svantesen (2016a) opplever flere instituttledere at forholdet til sine ledere kan være utfordrende. Intervjuene gir en forståelse av at det er flere momenter som gjør forholdet utfordrende, samt skaper negative emosjoner for instituttlederne. Vi skal nå se på de ulike momentene, hvilke emosjoner disse gir og hvordan dette påvirker instituttlederne.

Flere av respondentene påpeker at det stadig kommer påfunn fra nivåene over instituttene, men fordi NTNU ikke er rigget for gode nok systemer for å implementere disse påfunnene, oppleves dette som irriterende og som mangel på støtte. Irritasjon er for øvrig en beslektet emosjon til Golemans (1999, som sitert i Glasø, 2015) primæremosjon sinne. Dette kan begrunnes i at instituttlederne føler de får trykt noe nedover hodet som de ikke har godt nok grunnlag for å overbevise de ansatte om. Som tidligere nevnt er instituttlederne, og mellomledere generelt, en budbringer mellom ledelsen og de underordnede. Når instituttlederne etterlyser rutiner og systemer for implementering, bygger nok mye på at det er de som i stedet må ta støytten, både når det gjelder å overbevise de ansatte men også implementere påfunnene. Dette gjør at instituttlederne opparbeider seg mye merarbeid i forhold til den daglige driften. Flere av respondentene opplever derfor at det foreligger mangel på støtte fra ledelsen, hvilket gjør en av respondentene trist. Tristhet anses ikke som en av Golemans primæremosjoner, men er likevel å finne i vårt følelsesregister. Golemans primæremosjon inneholder blant annet tungsinn og sorg, hvilket kan ses i sammenheng med tristhet. Likevel kan tristhet anses som en emosjonelt ladet vurdering, fordi det er en vurdering av situasjonen man står overfor (Giæver, 2006).

Samtidig føler flere av respondentene på at det er dårligere orden på fakultetene enn hva de har på instituttene. Dette begrunnes ved at fakultetene kan presse instituttene på tid, mens instituttene ikke kan presse fakultetene på tid. Dersom instituttene ønsker at fakultetene skal gjøre en endring, oppleves dette som å være mer tungrodd, enn dersom endringen gjelder omvendt. Respondentene opplever også at korte frister, dårlig tid og mange leveranser fører til en følelse av stress. Som tidligere nevnt, opplever instituttledere sjeldent dårlig samvittighet. En av respondentene går så langt som å si at dersom man føler på dårlig samvittighet i jobben sin, må man slutte. Til tross for dette oppstår dårlig samvittighet for noen når de må operere med korte frister og mange arbeidsoppgaver. Vi har tidligere sett at dårlig samvittighet oppstår i forbindelse med individer utenfor instituttet; ledelsen og familien. I tidligere diskusjon ble det også konkludert med at dårlig samvittighet er en emosjonelt ladet vurdering, da det ikke inngår som en av Golemans (1999, som sitert i Glasø, 2015) primæremosjoner.

Vi har til nå avdekket at det foreligger mye irritasjon angående nivåene over instituttlederene. Videre skal vi se på to helt konkrete irritasjonsmomenter for noen av instituttlederene. Dette dreier seg om avbyråkratiserings- og effektiviseringsreformen, innført i 2015, og arbeidsmiljøundersøkelsen som utføres ved NTNU annethvert år. Reformen fra 2015 var ment for å effektivisere blant annet alle utdanningsinstitusjoner. Likevel opplever en av respondentene at instituttene hele tiden må effektivisere sine prosesser og arbeidsoppgaver, men at dette ikke gjelder på lik måte for fakultetene. Intervjuet bærer preg av at denne instituttlederen opplever dette som et irritasjonsmoment, som handler om at fakultetene og nivået over der igjen ikke har forståelse for den operative kjernen; instituttene. Denne reformen var også ment for å redusere byråkrati i blant annet utdanningsinstitusjoner. Likevel har flere av respondentene blitt overrasket over hvor mye byråkrati det faktisk er ved NTNU, til tross for at de er Norges største universitet. Eksempelvis kan endringsprosesser ta veldig lang tid, noe begrunnet i mye byråkrati. Overraskelse er en av Golemans primæremosjoner, hvor den beslektede emosjonen er forbauselse. I denne sammenheng har instituttlederene blitt overrasket over grad av byråkrati ved NTNU. Det vil i senere diskusjon avdekkes og diskuteres noe som har overrasket instituttlederene i større grad, nemlig personalansvar.

Det andre konkrete irritasjonsmomentet for noen av instituttlederene, er bruken av arbeidsmiljøundersøkelsen ved NTNU. Til tross for at flere av respondentene misliker undersøkelsen, bruker flere av instituttlederene datamaterialer fra undersøkelsen for å avdekke hvordan arbeidsmiljøet ved instituttet er. En av respondentene har blant annet benyttet undersøkelsen for å se forbedringer fra tidligere undersøkelser. Da denne instituttlederen opplevde en forbedring i arbeidsmiljøet, oppsto stolthet, en beslektet emosjon til primæremosjonen nytelse. Av de andre respondentene oppleves undersøkelsen som tidkrevende, og at den inneholder rare spørsmål og oppnår få resultater. Undersøkelsen kan derfor tolkes som et påfunn fra ledelsen ved NTNU, begrunnet i at alle instituttene må utføre undersøkelsen uavhengig av standpunkt til den. Vi ser også her at det er en viss misnøye med påfunn fra ledelsen, og igjen kan dette skyldes at det ikke er utviklet gode nok rutiner for arbeidet. I den forbindelse kan mye av irritasjonen ligge i at instituttlederene ikke opplever at undersøkelsen gir noe utbytte for instituttet, muligens begrunnet i at ledelsen ikke har lagt til rette for hvordan undersøkelsen skal bearbeides ved det enkelte institutt. Selv om instituttlederene har forståelse for hvorfor undersøkelsen er utgitt, vil det være nødvendig med systemer og rutiner som forteller hvordan instituttlederene og de ansatte skal bruke undersøkelsen for å faktisk forbedre eller vedlikeholde arbeidsmiljøet.

Avslutningsvis er det knyttet ulike negative emosjoner til lange dager med møter, og lederkursene ved NTNU. Spesielt en av respondentene uttrykker misnøye overfor lederkursene, og tydeliggjør dette ved å selvdagnostisere seg med allergi for lederkurs. Vedkommende begrunner dette med at kursene er lite relevante og for mekaniske for en erfaren instituttleder. Nå er ikke allergi en følelse i den forstand, men kan være en emosjonell metafor for blant annet irritasjon. En av de andre respondentene opplever stress i forbindelse med lange dager med mange møter. Dette, og lederkursene, kan ses i sammenheng med instituttlederens krevende arbeidsmengde. Når instituttlederne opplever at arbeidsmengden er svært stor, vil lange møter og kurs med irrelevant innhold oppleves som unødvendig. Dette kan medføre at stresset øker, fordi instituttlederne da «mister» verdifull tid til å utføre mer nødvendige oppgaver. AFFs lederundersøkelse viser at 60% av ledere opplever tidspress ofte eller hele tiden (Rønning, Brochs-Haukedal & Glasø, 2013), hvilket kan lede til stress. Stress er for øvrig ingen emosjon i den forstand, men kan være en fortolkning av situasjoner, og kan derfor anses som en emosjonelt ladet vurdering. Dette i tråd med Giæver (2006) sin definisjon av emosjonelt ladede vurderinger.

De empiriske dataene gir også resultater som kan knyttes til Stewarts rolleteori.

Respondentene påpeker at ledelsen opererer med korte frister, hvilket er en begrensning for instituttlederrollen. Samtidig opplever instituttlederne at det settes krav til mange leveranser og deltakelser på mange møter. Dette må anses for å være krav til instituttlederrollen som oppleves som tidkrevende og tyngende for instituttlederne. En av respondentene uttrykker også at instituttlederne ikke har tid til å bedrive saksbehandling. Tid er å anse som en begrensning, fordi begrenset tid gjør at instituttledernes handlingsrom blir innskrenket. Dette er kun noen eksempler på krav og begrensninger vi ser tillegges instituttlederrollen. Til tross for at Stewarts rolleteori er tilstrekkelig diskutert basert på et rolleperspektiv, gir det emosjonelle perspektivet en bedre innsikt i instituttlederrollen sett i lys av Stewarts rolleteori.

I kapittel 4.2.1 ble det avdekket at instituttledere opplever en kamp, men spørsmålet var mot hvem? Gjennom diskusjonen så langt har inntrykket vært at instituttledere opplever at de blir presset av ledelsen, og at kravene som kommer fra nivåene over instituttlederen er for store i forhold til de daglige oppgavene. Selv om respondentene ikke eksplisitt uttrykker at de kjemper en kamp mot ledelsen, er opplevelsen av deres bemerkninger at trykket fra ledelsen er stort.

Oppsummert viser studien at instituttlederne knytter flere negative emosjoner til ledelsen, hvor irritasjon er den mest fremtredende emosjonen. Samtidig oppstår tristhet i særdeles liten

grad, som kan knyttes til primæremosjonen vemod, som også inkluderer de beslektede emosjonene tungsinn og sorg. Samtidig føler også instituttlederne på stress og dårlig samvittighet, som ikke kan karakteriseres som emosjoner, men som emosjonelt ladede vurderinger.

5.4 «Det å være leder er egentlig ganske ensomt i utgangspunktet»

Det er tilnærmet konsensus om at instituttlederne ikke føler seg ensom i rollen. Alle institutt har hver sin kontorsjef, og tilnærmet alle respondentene anser kontorsjefen som sin nærmeste medarbeider ved instituttet. Til tross for at respondentene i liten grad opplever ensomhet, innrømmer flere at de kjenner på ansvaret. Flere viser til at de alltid kan snakke med blant annet dekanen eller andre instituttledere. Vanskelige saker, som for eksempel mindre personalsaker, deler respondentene ofte med kontorsjef, nestledere eller HR-funksjonen ved fakultetet. Noen av respondentene innrømmer at de kan føle på ensomhet når det er vanskeligere personalsaker, saker hvor få andre bør inkluderes av hensyn til personen det gjelder. En annen respondent føler på ensomhet når noe nytt skal innføres, og sier at: *«det er egentlig ganske... når du skal innføre vanskelige ting. Gjerne som kommer ovenfra. Alle er i utgangspunktet uenig i det da, og... du står der og fronter det... så kan du jo føle deg litt ensom»*.

En av instituttlederne har en litt annen tilnærming til ensomhet enn de andre respondentene, og sier:

Vet du hva, det å være... leder er egentlig ganske ensomt, i utgangspunktet. [...] Når alt kommer til alt så er det... så er du på toppen der, på spissen, der er det ingen andre. [...] Jeg føler meg alene hele tiden, men så er jeg ikke alene.

Respondenten begrunner dette utsagnet med at vedkommende alltid har noen å snakke med, selv om beslutningen ligger hos instituttleder. Respondenten sier videre at man ved presentasjon av vanskelige avgjørelser ikke kan støtte seg på noen, og at man må klare å stå helt alene i slike situasjoner. En annen respondent uttrykker viktigheten av å ha et apparat rundt seg, og sier blant annet at *«... på sett og vis er vi ganske privilegert som instituttledere, fordi vi har et annet apparat rundt oss enn det å være leder på lavere nivå eller studieprogramleder eller sånn som også kan være veldig krevende»*.

5.4.1 Opplevd ensomhet i instituttlederrollen

Ensomhet er den beslektede emosjonen til primæremosjonen vemod. Blant respondentene foreligger det noe uenighet knyttet til ensomhet i instituttlederrollen. Konsensus er at det ikke er ensomt å være instituttleder, da de er privilegerte med et støtteapparat bestående av kontorsjef og nestledere. Likevel viser AFFs lederundersøkelse at 10% av ledere opplever ensomhet, og at tendensen er at ledere høyere i hierarkiet opplever større grad av ensomhet enn de lavere i hierarkiet (Aanes et al., 2013). Denne studien er basert på dybdeintervjuer med åtte instituttledere, av i alt 54 instituttledere ved NTNU. Denne studien kan derfor ikke slå fast at ensomheten ved NTNU skiller seg ut fra andre norske ledere. Likevel kan instituttlederens syn på ensomhet forklare noe om deres emosjonelle opplevelse av egen rolle.

I motsetning til de andre respondentene, påpeker en av instituttlederne at det er ganske ensomt å være instituttleder. Dette begrunnes i at alle avgjørelser og ansvar ligger hos instituttlederen, og at det til syvende og sist er instituttlederen som er ansvarlig for det meste ved instituttet. Samtidig påpeker vedkommende at man er alene som instituttleder, men likevel ikke. Derfor er tilnærmet alle respondentene enig om at det ikke er ensomt å besitte denne rollen, men denne ene respondenten ser det fra et litt annet perspektiv. Noen av de andre respondentene påpeker at de ved personalsaker eller ved innføring av noe nytt kan føle seg litt alene. Dersom instituttledere står overfor vanskelige personalsaker, velger de ofte å inkludere andre personer som kan bidra til å løse problemet. Samtidig er det ikke alle personalsaker som kan diskuteres med andre på instituttet, hvilket gjør at instituttledere da står alene som problemløser. Denne studien har tidligere avdekket at det foreligger marginalt med lederutdanning hos instituttlederne, og slike saker kan derfor være særlig krevende for instituttlederne.

Som tidligere diskutert, opplever flere av respondentene at instituttlederrollen er arbeidskrevende, og at de av den grunn føler engstelse og dårlig samvittighet overfor familien. Aanes et al. (2013) sin studie viser at 20% av norske ledere opplever at jobben går utover privatlivet. Denne studien påpeker også at dersom man opplever at jobben går utover privatlivet, kan graden av ensomhet øke. Dette kan begrunnes i at man ved stor arbeidsmengde vil ha mindre kontakt med venner og familie, noe som for mange kan føre til at man føler seg ensom. Aanes et al. (2013) påpeker at ledere ikke er mer ensomme enn andre ansatte. Likevel kan det tenkes at ledere med et stort ansvar og stor arbeidsmengde kan føle på en større ensomhet enn medarbeidere med mindre ansvar knyttet til rollen. Det er tidligere diskutert at instituttledere opplever kryssforventninger knyttet til sin rolle. Ifølge Aanes et al.

(2013) kan slikt rollestress føre til økt opplevelse av ensomhet. Instituttlederne opplever at det foreligger forventninger fra ledelsen, men også de ansatte. Ved å føle at man står «i skvisen» mellom to grupper, kan dette gi en følelse av at man står alene. Samtidig viser resultatene at instituttledere føler de har et nettverk rundt seg, hvor kontorsjefen er den aller nærmeste.

5.5 «Det er litt som å være mor på en måte»

I den store sammenheng er det konsensus om en god og veletablert kultur ved instituttene på NTNU. Flere av instituttlederne påpeker at kulturen er god, men innrømmer samtidig at det foreligger flere subkulturer. En av instituttlederne for et av de store instituttene påpeker at dette vil være naturlig ut ifra instituttets størrelse. Vedkommende legger også til at det var kulturen ved instituttet som appellerte til å søke på stillingen som instituttleder. En av de andre instituttlederne mener at de ansatte har det artig på jobb og at de ansatte også er sammen privat ved enkelte anledninger. Samtidig sier vedkommende at det er en samhörighet og omsorg for hverandre i instituttet. En annen respondentene etterlyser imidlertid mer humor ved universitetet, og sier:

Altså, og det synes jeg at arbeidslivet, det er så mange som liksom tar det så tungt, lite humor og det blir liksom så tungt... Som om man er liksom verdens viktigste. Jeg synes jo ikke det er så... Så det, humor på universitetet, det kunne vi hatt enda mer av, det er for lite sånn selvironi og vitsing og slike ting.

Flere av instituttene preges av å være tilhørende et langlevende universitet. Ved noen av de eldste instituttene opplever man en kombinasjon av nyansatte og ansatte med lang fartstid. Det er opparbeidet en sterk kultur, men en av instituttlederen påpeker at det er viktig for utviklingen av instituttet at nyansatte får komme med innspill. Ved å ha en kombinasjon av nyansatte og ansatte med lang fartstid vil man ikke bli fastlåst i «slik det alltid har vært». Et av de andre instituttene har opplevd et stort generasjonsskifte, og opplever en nyskapende og oppblomstrende kultur. Vedkommende instituttleder sier at kulturen er:

En blanding av gammelt og nytt. Fordi at instituttet er gammelt, det er fra da på en måte NTH ble opprettet i 1910, så fagmiljøet stammer fra på en måte et av de opprinnelige fagmiljøene da. Og av den grunn så sitter det veldig mye kultur i korridorene og strukturene som på en måte er, ikke eksplisitt formulert, men på en måte er der. Så det er også veldig vanskelig å røre da. På den andre siden så har vi, er det veldig dynamisk, fordi vi har ansatt veldig mange nye, og veldig mange av dem, altså faste stillinger da, og det vi ser nå er at veldig mange av de ansatte er utlendinger, så de kommer jo med annerledes kulturell bakgrunn og fra universitet, og gjør ting på en annen måte. Og det er veldig interessant, fordi de nye er veldig åpne for... nysgjerrig, liksom «hvordan gjør vi det?», også kan man si til dem at «vi gjør det sånn, sånn» og det kan på en måte være noe nytt. Mens de gamle da, de er mer fastlåst

i «ja men slik gjorde vi det før og sånn skal vi fortsette å gjøre det». Så det er en bedriftskultur som er preget litt av det der, ja altså rivningen mellom det gamle og det nye da. Konservativ men samtidig nyskapende.

Som tidligere nevnt, har ansatte ved UH-sektoren stor grad av autonomi og en av respondentene sier at «det er klart at vitenskapelig ansatte er, det er en grunn til at man jobber i akademien, det er at man veldig ofte er en sånn ensom ulv». Til tross for at UH-sektoren preges av en del individuelt arbeid, uttrykker alle instituttlederene at de opplever et godt fellesskap ved instituttene. Flere av respondentene uttrykker at de opplever glede når ansatte oppnår gode prestasjoner, og når instituttlederene kan bidra til dette. Det er tilnærmet enighet om at man ved instituttet støtter og heier på hverandre, og at man opplever at kollegiet får til noe sammen som et lag. Noen av respondentene opplever denne samhörigheten som sine beste øyeblikk som instituttleder. Flere av instituttlederene uttrykker også stolthet over ansatte, og sier samtidig at de opplever stor glede over andres meritter. En av instituttlederene uttrykker:

[...] Det å... være ansatt på NTNU er jo noe en er stolt av og gir på en måte et overordnet, et fellesskap da, mer eller mindre hvertfall da. NTNU er jo stort men... du er jo på en måte stolt av å jobbe på NTNU. Det er jo på en måte et fellesskap det og, at NTNU er viktig for samfunnet da.

Til tross for at de aller fleste av respondentene sjelden opplever engstelse på jobb, føler en av instituttlederene engstelse når de ansatte ikke har det bra sammen på jobb. Vedkommende påpeker at dette kan være situasjoner som omhandler trakassering, eller hvor en ansatt gjør det vanskelig for en annen ansatt.

Flere av instituttene er i løpet av de siste årene blitt fusjonert med andre institutter innenfor samme fagområde. Dette er også noe som har preget kulturen i de gitte instituttene. Spesielt en instituttleder uttrykker viktigheten av å bygge en felles kultur som inkluderer begge de tidligere instituttene. Etter en god gjennomføring av denne fusjonsprosessen følte vedkommende seg stolt over egen innsats. Også ved samlokalisering hos andre institutter har kulturen hatt stor betydning. For et av instituttene var plassering av lokalene viktig, fordi kulturen deres tilsa at de skulle være synlig for studentene og andre. For dette instituttet var det også viktig å ha en intern instituttleder ved fusjoneringen, da det kunne blitt kollisjonskurs om det kom noen utenfra. Denne suksessfylte lokaliseringen opplever instituttlederen som et av sine beste øyeblikk, da dette ble ansett som en krevende prosess for vedkommende.

Ved spørsmål om når instituttlederene føler seg mest verdsatt, svarer de fleste at de føler seg verdsatt når de rundt dem gir dem ros for arbeidet de gjør, både ansatte og dekaner. Noen av

respondentene setter også pris på at de ansatte ser den jobben instituttlederen gjør, og at de ansatte setter pris på at instituttlederen er synlig og tilstede i organisasjonen. En av instituttlederne opplever vedkjennelsen fra ansatte som vedkommendes stolteste øyeblikk som instituttleder. En av de andre instituttlederne sier imidlertid:

[...] Til hverdags merker man det ikke så mye, bare at da blir du ikke ikke-verdsatt. Som jeg har sagt, er det litt som å være mor på en måte. Det er ingen som ser hva du gjør inntil du ikke gjør det du gjør, da merkes det. Så det er ingen som verdsetter direkte for det du gjør. [...] Det er den utakknemlige delen med å være leder på et universitet, at det er ikke din fortjeneste at det går bra, ikke sant?

5.5.1 Kultur og samhörighet ved instituttene

NTNU er Norges eldste universitet, og med sine drøye 40 000 studenter og 7000 ansatte, ligger det naturlig nok mye kultur i veggene. I denne sammenheng anses kulturen å være en bidragsyter til opplevelsen av samhörighet i instituttlederrollen.

Det første man legger merke til etter samtale med instituttlederne, er deres lagånd og ønske om å oppnå noe med de andre på instituttet. Til tross for den akademiske friheten og mye selvstendig arbeid, opplever instituttlederne at alle stiller opp for hverandre, og har et genuint ønske om at alle skal lykkes. En av instituttlederne omtaler også denne samhörigheten som et av vedkommendes stolteste øyeblikk. Ifølge Goleman er samhörighet en beslektet emosjon til primæremosjonen kjærlighet (Glasø, 2015). En av respondentene påpeker imidlertid at vedkommende ønsker mer humor på universitetet, fordi mange tar arbeidet for alvorlig. Av dette kan vi få forståelsen av at det viktigste ved instituttene er å oppnå noe bra, og gjerne støtte hverandre på den veien. Men samtidig kan jaget etter gode prestasjoner føre til at det blir for alvorlig, slik at man ikke kan tulle og tøyse samtidig som man får utrettet noe. I motsetning til dette opplever flere andre respondenter at de ansatte har det artig på jobb. Grunnlaget for ulike syn vedrørende humor på universitetene kan begrunnes i at det er ulike humor ved instituttene, samt at humor er subjektivt.

De aller fleste respondentene påpeker dermed at det er artig å være på jobb, og at de ofte finner på noe med kollegiet utenfor arbeidstiden. Samtidig vil det være naturlig med subkulturer ved de store instituttene, hvilket naturlig oppstår som følge av ulike interesser og arbeidsoppgaver. En av respondentene mener at det foreligger en samhörighet bare ved å være ansatt ved NTNU. Med drøye 7 000 ansatte er det derfor naturlig at hver enkelt arbeidstaker opplever samhörighet til ulike grupper. En instituttleder kan også føle samhörighet med ulike grupper, eksempelvis de vitenskapelige ansatte ved instituttet, instituttstyret eller andre

instituttledere ved fakultetet. Til tross for dette bemerker de aller fleste respondentene samhörigheten med de ansatte, trolig fordi det er disse de har mest med å gjøre i arbeidshverdagen, i motsetning til fakultetet og andre institutt. En av respondentene påpeker også at vedkommende kan føle på engstelse når samhörigheten slår sprekker, for eksempel ved personalkonflikter. Som vi tidligere har nevnt, opplever instituttledere sjelden engstelse, men ved slike situasjoner kan noen av respondentene føle på det.

Flere av instituttene ved NTNU har gjennomgått fusjoner og samlokaliseringer gjennom tiden. En av respondentene som ble instituttleder for et fusjonert institutt, omtaler viktigheten av å bygge en felles kultur for de to opprinnelige instituttene. Dette var et viktig oppdrag for respondenten, og når dette var fullført, fikk vedkommende en veldig god følelse. Noen institutter har også blitt lokalisert med andre institutt, hvor også markering av kulturen var essensiell. For et av instituttene var det særlig viktig å være synlig og tilgjengelig for studentene, og det var derfor viktig å videreføre dette etter samlokaliseringen. Dette vitner om at kulturen ved instituttene er viktig for instituttlederne.

En av respondentene er instituttleder for et av de opprinnelige instituttene ved NTNU. Vedkommende bemerker at det ved dette instituttet foreligger en god blanding mellom nyansatte og ansatte med lang fartstid. Instituttlederen uttrykker at det er fordelaktig med en kombinasjon av ansatte med kort og lang fartstid innenfor instituttet. Dette kan begrunnes i at de ansatte med lang fartstid vet hvordan saker har vært gjort gjennom tidene, og kan derfor videreføre noe av den etablerte kulturen til de ansatte. På den andre siden kan de nyansatte være med på å utvikle kulturen til å bli mer nytenkende og «tidsriktig». En kombinasjon er derfor å anse som hensiktsmessig. Derimot vil et stort generasjonsskifte kunne gjøre at mye av den etablerte kulturen forsvinner.

En annen instituttleder er leder for et institutt som nylig har gjennomgått et generasjonsskifte. Vedkommende omtaler dette generasjonsskiftet som viktig for å prøve å røre den veletablerte kulturen. Vedkommende påpeker at den yngre generasjon er mindre redde for å utføre arbeidsoppgaver på andre måter, enn det ansatte med lang fartstid er. Man kan derfor se verdien av å ha en kombinasjon av etablert og nyskapende kultur ved instituttene. For et så gammelt universitet som NTNU er, er det essensielt å kunne beholde mye av den kulturen som universitetet bygger på. Samtidig må universitetet og instituttene henge med resten av verden, slik at det de driver med i den operative kjernen er tidsriktig og attraktivt.

Respondentene ble forespurt om når de følte seg mest verdsatt. Verdsettelse kan på lik linje med dårlig samvittighet anses som en emosjonelt ladet vurdering, i henhold til Glasø et al. (2013). Verdsettelse er ansett som å være en viktig del av den følelsesmessige opplevelsen av arbeidet (Glasø et al., 2013). En av de mest åpenbare situasjonene hvor instituttledere føler seg verdsatt, er når de mottar ros. Dette kan være ros og skryt fra de ansatte, men også fra nivåene over instituttlederen. Flere av respondentene opplever skryt fra de ansatte, og en av respondentene opplever at å bli verdsatt av de ansatte er vedkommendes stolteste øyeblikk. Dette beskriver hvor viktig det er for instituttledere å få tilbakemeldinger på at jobben de gjør faktisk er god. En av respondentene sammenlikner imidlertid instituttlederrollen med en morsrolle, fordi instituttlederne gjør mye som ikke legges merke til i det daglige, men som bemerkes når de ikke gjør det. Denne respondenten opplever ikke at man blir verdsatt direkte, men at man derimot blir verdsatt dersom andre ser hva instituttlederen vanligvis gjør.

En av respondentene påpeker at det ikke er instituttledernes fortjeneste at noe går bra, og at dette derfor er den utakknemlige delen med å være leder. Dette samsvarer med Colbjørnsens definisjon av ledelse: «Ledelse er å bidra til bedriftens mål gjennom medarbeidere» (Hope, 2015, s. 45). Av denne definisjonen oppstår en forståelse av at det er medarbeiderne som gjør hovedarbeidet, og at instituttlederen skal legge til rette for at medarbeiderne oppfyller bedriftens mål. Av den grunn ligger ikke fortjenesten av gode prestasjoner hos instituttlederne. I tillegg, i og med at instituttlederne befinner seg på nivå 3 i NTNUs hierarki, er det også flere høyere i hierarkiet som skal ha sin fortjeneste. Samtidig oppleves det som at det på instituttene er en form for lagånd, og at alle er delaktig i alles prestasjoner. Det er i tidligere diskusjon avdekket at instituttledere opplever et høyt rollestress. Ifølge Aanes et al. (2013) kan et slikt høyt rollestress føre til redusert forpliktelse til organisasjonen. Basert på diskusjonen omkring samhörighet og kultur ved NTNU, er opplevelsen at tilhörigheten og forpliktelsen til NTNU er høy. Dette strider derfor med Aanes et al. (2013) sitt synspunkt.

Oppsummeringsvis kan vi påpeke at instituttene ved NTNU har gode kulturer, og at samhörigheten er stor, både for universitetet som helhet, men også for de enkelte instituttene. Kjærlighet og samhörighet anses derfor for å være emosjoner som tillegges mye vekt når instituttlederne forteller hvordan de opplever sin egen rolle i et emosjonelt perspektiv. Samtidig som instituttleder opplever samhörighet med de ansatte, har også instituttlederne ansvaret for de ansatte, med alt det innebærer. Vi skal nå se nærmere på det emosjonelt mest krevende for instituttlederne; personalansvaret.

5.6 «Det har nok overrasket meg at det er såpass mye å ta tak i sånn personalmessig...» Som kjent, er personalansvar en sentral del av jobben som instituttleder. Størrelsen på instituttene varierer mye, fra omkring 55 til 430 ansatte. Samtidig innrømmer flere respondenter at det er vanskelig å ha nøyaktig tall over ansatte til enhver tid, da flere av stillingene er midlertidige eller stipendiatstillinger. De aller fleste respondentene har delegert noe av personalansvaret, til blant annet fagenhetsledere eller tekniske- og administrative ledere. På den annen side finnes det noen respondenter som ikke har delegert personalansvaret i det hele tatt. En av respondentene har tidligere forsøkt å delegere ansvaret, men dette viste seg å være mislykket da alle ansatte likevel kom til vedkommende med sine spørsmål og problemer. Denne respondenten har derfor avholdt medarbeidersamtaler med 100 stykker, til tross for at vedkommende ikke har noen kunnskap eller kompetanse om hva dette innebærer. Flere av respondentene påpeker at de har blitt overrasket over hvor mye det var å ta tak i personalmessig. Dette funnet underbygges også av Haaland og Dales (2005) studie, som påpeker at dette gjelder spesielt for førstegangsledere. En av respondentene sier at «*det har nok overrasket meg at det er såpass mye å ta tak i sånn personalmessig... [...] Så at det er såpass mange behov blant personalet, det var nok litt mer enn det jeg forventet da jeg begynte*». En av respondentene innrømmer også at vedkommende på forhånd gruet seg til personalansvaret. Samtidig påpeker de aller fleste instituttlederne at personalansvaret er det vanskeligste ved jobben. To av respondentene sier:

Du har personalansvar. Og det å håndtere det har jo... det synes jeg har vært... det er jo krevende og ansvarsfullt da. Så det er kanskje det jeg har brukt mest tid til å tenke på hvordan jeg skal håndtere folk, ulike personer. Fordi folk er ulike typer mennesker ikke sant, og de behøver å behandles på litt ulik måte samtidig som at du skal være veldig klar over at du, at folk har et intenst sånn rettferdighetsgen, akkurat sånn som barn for å si det sånn, så slår det inn hvis du... behandler folk forskjellig. Så vi skal behandles ulikt ut fra hvordan vi er, men vi skal også behandles likt slik at det ikke skal oppstå gnisninger.

Og det, det at det er såpass mye å håndtere av det man kaller personalsaker, av stort og smått da... Alt fra at man må interessere seg for, på en måte kollegaene sitt høye blodtrykk, eller blodtrykksmedisin på en måte, til mer alvorlige ting for eksempel at det kan være en ansatt som har fått et... problem da av mer alvorlig karakter da. Alt egentlig, spennet er veldig stort. Det har også overrasket meg litt av hvor mye det er av den type ting da, som man må forholde seg til som instituttleder, og som da tar en del tid.

Det er særlig de vanskelige samtaler med ansatte som anses som mest krevende for instituttlederne. Dette kan eksempelvis være samtaler hvor enkeltpersoner eller grupper må irettesettes, eller samtaler hvor enkeltpersoner har det vanskelig enten privat eller i jobbsammenheng. Enkelte respondenter påpeker at man som instituttleder er avhengig av å interessere seg for de ansattes liv og helse, og en av respondentene sier:

... Jeg må engasjere meg litt i folk sine helseutfordringer for eksempel. Og... litt skilsmisser og litt sånn forskjellig, som jeg normalt ikke ville ha hørt om kanskje en gang. Hvis jeg bare var en vanlig professor, hadde jeg kanskje hørt om det til slutt, men jeg hadde ikke vært nødt til å forholde meg til det. Så veldig sånn sjelesørger.

Personalansvaret anses også som det mest følelsesmessige vanskelige ved jobben som instituttleder. Enkelte av respondentene påpeker at man som instituttleder får mye informasjon om de ansatte, og flere påpeker at det er krevende å ha kollegaer såpass nært emosjonelt. En av respondentene sier:

Det er emosjonelt vanskelig å være leder fordi du går... du har dine kollegaer så ekstremt tett innpå deg. Og du vet så mye om dem. [...] Det er liksom alt jeg har med meg ved dem, som gjør at jeg får behov for å overhodet ikke være sammen med dem på privaten. Fordi jeg vet for mye. Det er krevende. [...] Alle vanskelighetene folk har i livene sine, som jeg bærer med meg... Og balansere det med at... med et fokus på at nå er vi alle på jobb... nå skal vi gjøre dette sammen, ta å... Og det å da likevel da, til og med kunne ta noen beslutninger som ikke er helt populært blant de som jeg vet ikke har det så lett. Sånne ting synes jeg er utfordrende.

Instituttlederne fortsetter å inneha denne informasjonen etter sin periode som instituttleder. Dette ble en utfordring for et av instituttene, fordi en tidligere instituttleder fortsatt engasjerte seg i personalsaker. Nåværende instituttleder ved dette instituttet påpeker derfor at det er viktig at tidligere og nåværende instituttledere har en god rolleforståelse.

En av instituttlederne påpeker at det er kunnskap om de ansattes liv som er vanskelig å legge fra seg når man kommer hjem, og sier videre at:

Det skulle jeg gjerne hatt litt annet enn min egen personlig egnethet for å forholde meg til. [...] Og det er sånne ting jeg tenker jeg skulle hatt lederutdanning... ikke sant, altså det der med å ha personalansvar [...], vi aner jo ikke hva det gjelder.

Med dette antyder vedkommende at det gjerne skulle vært mer utdanning og opplæring innenfor dette med å håndtere emosjoner og personalansvaret.

Ved vanskelige personalsaker, sier flere av instituttlederne at de ofte inkluderer HR-funksjonen ved fakultetet, men også advokat ved enkelte tilfeller. En tidligere studie viser at instituttledere opplever at de mangler mellommenneskelige ferdigheter til å takle slik vanskelige samtaler (Preston & Price, 2012). Enkelte av respondentene forteller om

vanskelige samtaler omkring oppsigelse av ansatte. En av instituttlederne hadde i samråd med HR-funksjonen flere vanskelige samtaler med en ansatt som ville blitt avskjediget om personen ikke sa opp selv. Slike samtaler anser respondenten som svært vanskelig, men sier at slike situasjoner først og fremst er vanskeligere for personen det angår, og at man derfor føler med personen. En respondent forteller også om flere oppsigelser hvor ansatte ikke lengre har fått forskningsmidler til sitt forskningsprosjekt. En annen respondent påpeker at juridiske personalsaker er svært krevende og stressende, og sier videre at:

Fordi personalsaker er jo gjerne slik at ting må gjøres veldig korrekt. Hvis det eskalerer til en potensiell rettsak eller et eller annet. Det er jo de færreste sakene som gjør det da... så må du ha gjort ting etter boken. Fordi det viser seg vel gang på gang i slike rettsaker at arbeidsgiver har på en måte ikke gjort ting helt etter boka, og da stiller du jo svakt.

Noen av instituttlederne har stått i eller står i situasjoner med alvorlig psykisk- og fysisk syke ansatte. En av respondentene påpeker imidlertid at man ikke har noe formelt ansvar for ansatte i det de blir sykemeldt, men påpeker at en føler på et visst moralsk ansvar for å følge opp den ansatte. Respondenten forteller videre om en hendelse hvor en ansatt slet sterkt psykisk, og hvor instituttet sørget for at personen fikk psykologhjelp. Instituttlederen sier:

Bare cashet ut direkte for å få psykologhjelp uten å gå via det offentlige, fordi da hadde det tatt alt for lang tid. Så da bare dro vi den kostnaden, selv om vi ikke var nødt, vi kunne bare ha ventet, sant? «Nei, du må nok bare gjennom helseapparatet» men der er jeg for utålmodig altså. Den kostnaden tar vi bare altså.

Noen av respondentene har også hatt dødsfall blant studenter, ansatte eller ansattes familie. De respektive instituttlederne påpeker at det har vært svært emosjonelt vanskelig å stå i disse situasjonene, og for noen av instituttlederne er også dette de verste øyeblikkene de har hatt som instituttleder. En av respondentene sier:

Jeg har hatt to dødsfall blant studenter. Det er nok... det verste. Fordi det er så... ja, grusomt. Og jeg har jo snakket med foreldre og medstudenter som kjente studentene godt og sånn. Det er nok det verste en instituttleder gjør.

Ved spørsmål om hva som irriterer instituttlederne mest, svarer en av respondentene:

Det er når folk ikke gjør jobben sin. Det gjør meg mest irritert. [...] Det går på en måte på at folk kan komme å be om fritak for undervisning, «nå ønsker jeg ikke å undervise så mye», også ser jeg på en måte på overordnet plan at det er kanskje noen som kanskje ikke underviser så mye fra før. Så... og det kan være folk som berettiget eller uberettiget mener at «jeg er så flink å forske at jeg må få slippe å undervise», det er veldig sjelden andre veien. Så det forbauser meg på en måte når man er ansatt og blir betalt for å gjøre en del arbeidsoppgaver, at man ikke bare gjør dem, men skal ha en form for omkamp på at man ikke skal gjøre jobben sin.

Noen av respondentene påpeker at undervisning i UH-sektoren lenge har stått i stampe, det vil si at de aller fleste vitenskapelig ansatte hovedsakelig ønsker å forske. Samtidig påpeker noen av de andre respondentene at de blir irritert dersom de ansatte setter seg på bakbena, er ulydige eller krever omkamper vedrørende allerede vedtatte saker. En siste respondent opplever irritasjon dersom vedkommende gjør noe ekstra for instituttet, men senere mottar kritikk for at dette ikke var en beslutning som var sterkt nok forankret i instituttet.

5.6.1 Personalansvar

Ved spørsmål om hva som i instituttlederrollen er det mest emosjonelt vanskelig, er det konsensus om at dette er personalansvaret. Vi skal nå se nærmere på hva som gjør personalansvaret emosjonelt krevende, og hvilke emosjoner som frembringes.

Som vi tidligere har diskutert, innehar respondentene lite eller ingen formell ledelsesutdanning. I krevende personalsaker, er noen form for ledelsesutdanning særlig savnet. Instituttlederne har personalansvar for mange ansatte, fra omkring 50 til i underkant av 500 ansatte. Som vi tidligere har diskutert, har mange av instituttlederne besluttet å delegerer dette ansvaret til ulike funksjoner. Likevel ligger hovedansvaret hos instituttlederne, hvilket betyr at disse lederne har et enormt ansvar liggende på sine skuldre.

De aller fleste instituttlederne påpekte at de ble overrasket over mengden personalsaker, og hvor mye det krevde å håndtere personalet. Dette samsvarer med funnene som Haaland og Dale (2005) gjorde ved sin undersøkelse. Samtidig påpeker flere av respondentene at det er ansvarsfullt, og en av respondentene har brukt særlig mye tid på å tenke på hvordan vedkommende skal håndtere folk. Vedkommende påpeker videre at man som instituttleder må behandle folk ut fra hvordan de er, men samtidig behandle de likt med alle andre. Skorge og Svantesen (2016a) slår fast at de personlige aspektene kan være utfordrende fordi man må fokusere mer på å behandle alle likt. Dette betyr at instituttledere må behandle folk ulikt når det er rom for det, men samtidig behandle de likt når det kreves. Eksempelvis kan folk behandles ulikt dersom det er en ansatt som har en tung periode, men dette betyr at andre også må kunne behandles ulikt fra andre når *de* har en tung periode. Selv om ansatte kan behandles ulikt i enkeltsituasjoner, må alle behandles likt i den store sammenhengen. I en sektor hvor det konkurreres om midler både til forskning og utdanning, kan konkurransen til tider være stor. Det vil derfor være viktig for instituttlederen å håndtere dette på en slik måte at alle føler seg sett og prioritert av lederen. Mange ansatte i ulike sektorer er opptatt av hvilke goder de rundt

seg får, og har derfor et sterkt rettferdighetsgen, akkurat slik som den ene respondenten påpeker.

Noen av respondentene omtaler seg selv som en blodtrykksmedisin og sjelesørger, og begrunner dette med at instituttlederne til enhver tid må være tilgjengelig for de ansatte. I dette ligger det at de ansatte skal kunne komme til instituttlederen med små og store problemer. Dette gjør at instituttledere automatisk må interessere seg for de ansatte privatliv, eller i hvertfall gi uttrykk for det. Forskjellen fra vitenskapelig ansatt til instituttleder, er at man ikke bare skal vite hvordan folk har det hjemme, men også forholde seg til det på en annen måte. Dersom en kollega forteller deg om at mannen er alvorlig syk, trenger du ikke å forholde deg til det noe mer enn å være støttende. I motsetning, dersom en underordnet betror seg til deg med en slik sak, må du sette deg ned med vedkommende og avklare hva du som instituttleder kan gjøre for vedkommende for å bedre situasjonen. Samtidig som at instituttlederne må ta i betraktning hva den enkelte trenger, er de også avhengig av å hele tiden ta i betraktning hva instituttet har behov for. Dette kan gjøre at instituttlederen står overfor et krysspress, fordi den ansatte kanskje har behov for sykemelding, men instituttet har behov for at noen underviser i det faget. Slike problemstillinger kan sette instituttledere i en vanskelig skvis, og kan derfor være vanskelig å takle dersom man ikke har noen kunnskap eller erfaringer med det.

Som vi tidligere har diskutert, har personalansvaret overrasket instituttlederne. Som tidligere nevnt, er overraskelse en primæremosjon i henhold til Goleman (1999; som sitert i Glasø, 2015). En av respondentene sier imidlertid at vedkommende gruet seg til personalansvaret før tiltredelsen som instituttleder. Å grue seg er ikke en emosjon, men heller en vurdering man har gjort i en situasjon man står i. Dette omtales av Giæver (2006) som en emosjonelt ladet vurdering. Selv om instituttleder kanskje ikke har vært involvert i lignende situasjoner selv, kan vedkommende gjennom andres erfaringer knytte en emosjonelt ladet vurdering til situasjonen. Dette samsvarer med de emosjonelle skjemaene, som skapes ut fra egne eller andres følelser (Glasø et al., 2013).

Det emosjonelt mest krevende ved personalansvaret, ser ut til å være de vanskelige samtalene. Dette kan innebære irettesettelse av grupper eller enkeltpersoner, oppsigelser eller samtaler i forbindelse med alvorlig psykisk- eller fysisk sykdom. Sykdom og dødsfall har for øvrig vært noe at det verste flere har måttet gå gjennom som instituttledere. En av respondentene har vært vitne til dødsfall blant både en student og en ansatt. Både ved sykdom og dødsfall er det lite en instituttleder *må* gjøre, men gjennom personalansvaret og det moralske ansvaret

instituttlederne har, forteller flere av respondentene om hvordan de har jobbet med slike saker. Ved spesielt krevende personalsaker inkluderer instituttledere ofte HR-funksjonen ved fakultetet. Dette tyder på at instituttledere har et behov for å rådføre seg med andre som har mer kunnskap innenfor personalområdet. Dette kan knyttes til instituttlederens mangel på lederkompetanse, hvilket gjør at de kanskje ikke føler de behersker slike saker på en god nok måte alene.

Det spesielle med instituttledere er at de går fra å være vitenskapelig ansatte til å bli instituttledere, fra arbeidstaker til arbeidsgiver. Denne transformasjonen endrer deres relasjoner, oppgaver og ansvar (Haaland & Dale, 2005). Dette betyr at kollegaer er blitt underordnede, og at instituttlederne må forholde seg til dem på en helt ny måte. Samtidig er det også spesielt at instituttlederen etter endt åremålsstilling skal tilbake til sin vitenskapelige stilling, og da igjen være kollegaer med de andre vitenskapelige ansatte. All den informasjonen som instituttlederne mottar, vil de også ha kjennskap til når de blir kollegaer igjen. Som den ene respondenten påpekte, blir det derfor essensielt å ha en god rolleforståelse. Når instituttlederen innehar lederrollen kan ikke vedkommende oppføre seg som de ansattes personlige venn. På lik måte kan ikke en tidligere instituttleder fremholde sin lederidentitet etter endt instituttlederperiode. Dette betyr at under transformasjonen til instituttleder må de lære seg å forholde seg til de ansatte på en helt ny måte. Samtidig, når de går tilbake til en vitenskapelig stilling, må de glemme mye av det de vet om kollegaene sine. En av respondentene påpeker at en tidligere instituttleder ved vedkommendes institutt hadde problemer med å forstå sin nye rolle som vitenskapelig ansatt, og involverte seg i personalsaker fortsatt. Instituttledere må derfor ha en over gjennomsnittlig god rolleforståelse for å kunne utføre transformasjon til instituttleder, og bort fra instituttleder igjen.

Som vi tidligere har diskutert, foreligger det mye irritasjon mot nivåene over instituttleder. Likevel er det også enkelte situasjoner med de ansatte som irriterer instituttlederne. Det er blant annet irriterende når folk ikke gjør jobben sin, når de setter seg på bakbena eller når de ønsker omkamper. Selv om dette også er irritasjonsmomenter, er de ikke i nærheten like mange som irritasjonsmomentene mot ledelsen. Vi kan derfor slå fast at irritasjon mot ledelsen er større enn mot de ansatte.

Oppsummert er personalansvaret det ansvarsområdet som anses som det emosjonelt mest krevende for instituttlederne. I AFFs undersøkelse betrakter 25% av norske ledere jobben som emosjonelt belastende (Rønning, 2014). Noe av grunnen til at personalansvaret anses som emosjonelt krevende er at instituttlederne ikke innehar noen formell ledelsesutdanning, og at

slike saker kun løses med bakgrunn i erfaring instituttlederne har opparbeidet seg. Instituttlederne innehar mye informasjon om de ansatte, informasjon som til dels kan være tyngende. Samtidig er instituttlederrollen spesiell fordi man går fra å være arbeidstaker til å bli arbeidsgiver, og motsatt når man avslutter åremålsstillingen. Vi kan nå fastslå at personalansvaret frembringer mange emosjoner hos instituttlederne, blant annet overraskelse og irritasjon. Det at personalansvaret er emosjonelt krevende sier også noe om hvor mange emosjoner det frembringer hos instituttlederne.

5.7 «Når du er instituttleder, så kan du ikke oppføre deg som vanlig folk»

Den siste delen av det emosjonelle perspektivet omhandler emosjonsregulering, og det å styre sine egne følelser. En av respondentene sier:

Fordi når jeg er ute på instituttet og liksom er instituttet sitt ansikt utad, så kan jeg ikke tøyse med alt, eller være ironisk, fordi at ting som du sier blir tatt veldig bokstavelig, selv om du mener det ironisk.[...] Så jeg er jo nødt til å holde maska, hele tiden være veldig bevisst på at jeg er instituttleder, og det jeg sier blir tillagt stor vekt.

Det foreligger likevel noe uenighet om man må holde maska som instituttleder eller ikke.

Noen av respondentene mener arbeidsdagen til en leder stort sett går ut på å holde maska, og en av instituttlederne sier:

Når du er instituttleder, så kan du ikke oppføre deg som vanlig folk. Du må bare holde maska, selv om du virkelig er sur. [...] Jeg har jo litt temperament, så det har vært litt... krevende av og til å holde maska da.

En annen respondent sier imidlertid at vedkommende ikke legger så mye av seg selv inn i rollen som instituttleder, og at vedkommende derfor stort sett klarer å være profesjonell. En tredje respondent spør seg hvorfor man skal holde maska ovenfor ansatte, når det er lov å være rørt og trist? Likevel innrømmer vedkommende at det kan være utfordrende å skjule sinne i situasjoner hvor ansatte er veldig sinte.

En av de kvinnelige respondentene forteller at hun bruker klær bevisst for å komme inn i rollen som instituttleder. Hun sier blant annet:

For å hjelpe meg selv inn i den «holde-maskasituasjon», så jeg... Ja, jeg må være veldig bevisst på at dette er jobb-klær, og når jeg kommer hjem tar jeg det av. For å hjelpe meg selv inn i det, og det diskuterte jeg med mange venner som syntes det var rart. Og som tenkte at «neimen, da er du jo ikke deg selv», men jeg sier at «jeg er ikke meg selv sånn på jobb, jeg er ikke privatpersonen x på jobb. Fordi da kan jeg ikke gjøre den jobben her. Da klarer jeg ikke å gjøre det, og da klarer jeg ikke å skifte om». Fordi jeg var kollegaen deres, og neste dag er jeg sjefen deres.

Videre forteller vedkommende at hun også bevisst endret klesstil når hun gikk inn i rollen som instituttleder for et mannsdominert miljø. Som tidligere nevnt, består NTNUs instituttledere av 65% menn. Hun sier:

Jeg kunne liksom ikke komme i blomstrete kjole og veldig... fordi da startet møte med at noen sa «å, er det blomsterdamen som kommer» også... «Ahaha» også bare... De mener ikke, de skjønner ikke hva slags rar virkning det har på den som setter seg på kortenden av bordet og skal lede møtet. Når de kommer med kommentarer på klærne til en dame. Det er... helt drepem på, da må du være litt frekk tilbake. [...] Så de mener ikke noe stygt med det, når de da fortsetter å kommentere det, kjente jeg at «det her er helt feil. Det er helt feil». Jeg må bare kle på meg en annen rolle. Og det har funket det altså. Nå er jeg kjedelig og alvorlig.

5.7.1 Emosjonsregulering ved instituttlederrollen

Under denne diskusjonen skal vi diskutere instituttlederens bruk av «maska», hvilket vil si at de uttrykker noe annet enn de føler. Dette fenomenet kalles for emosjonell dissonans (Hochschild, 2003). En av strategiene for å håndtere emosjonell dissonans, er overflatefremstilling. Overflatefremstilling handler om å tilpasse egne følelser slik at de passer de emosjonelle fremvisningsreglene (T. L. Vie & Glasø, 2008). Det konkluderes dermed med at «å holde maska» og overflatefremstilling er to begreper på samme fenomen. Å tilpasse følelsene slik at de passer de emosjonelle fremvisningsreglene, omtales som emosjonelt arbeid (Kaufmann & Kaufmann, 2014). AFFs lederundersøkelse viser at 50% av lederne uttrykker følelser åpent, 33% undertrykker følelser, mens 7% skjuler sine egentlige følelser.

Det foreligger imidlertid noe uenighet blant respondentene når det gjelder hvorvidt man som instituttleder må holde maska eller ikke. De to ytterpunktene består av noen som mener at lederjobben går ut på å holde maska, mens andre ikke involverer egen person i rollen. De som ikke involverer seg selv i rollen, har derfor gått gjennom denne transformasjonen til lederidentitet, og gjort slik at de har en annen identitet når de er på jobb enn hjemme. De som holder maska er fortsatt seg selv som person, men bruker andre deler av seg selv enn de gjør privat. Ulikheten mellom disse punktene er derfor ikke like store som først antatt, fordi begge holder maska i den forstand at det ene ytterpunktet er en annen person, mens den andre bruker en annen del av seg selv. Så selv om de har to ulike utgangspunkt, er ikke resultatet av dette så ulikt. Resultatene viser at det ikke finnes noen signifikante ulikheter mellom menn og kvinner her. Overraskende er det imidlertid at det er en kvinnelig respondent som påpeker at hun ikke inkluderer seg selv i rollen. I samfunnet er det en generell oppfatning om at kvinner

bruker mye av seg selv som person i arbeidet. Det er dermed litt overraskende at en kvinnelig instituttleder uttrykker et litt «kaldt» uttrykk, hvilket kan gi antydninger til at instituttlederrollen gir uttrykk for et maskulint uttrykk.

I tidlig diskusjon omkring det emosjonelle perspektivet, slo vi fast at engstelse og dårlig samvittighet sjelden oppsto direkte knyttet til instituttlederrollen. Imidlertid opplevde noen av instituttlederne engstelse og dårlig samvittighet når det gjeldt deres egen familie. Spørsmålet som må stilles er derfor hvorvidt de faktisk ikke opplever disse emosjonene i instituttlederrollen, eller om dette er noe de undertrykker følelsesmessig. Dette gir ikke intervjuene noe klart svar på, men noen antydninger oppstår likevel. Etter at alle intervjuene var fullført, var opplevelsen at instituttledere er tøffe og hardbarka, og at de derfor gir assosiasjoner til et maskulint uttrykk. Selv om flere opplever såkalte negative emosjoner, er opplevelsen at de enten ikke legger særlig vekt på dette, eller at de undertrykker disse følelsene.

Kaufmann og Kaufmann (2014) mener at en viktig vurdering ledere må gjøre, er å vurdere hvilke emosjoner som passer til enhver tid, hvilket fremkommer av de emosjonelle fremvisningsreglene. Vi har i denne diskusjonen fastslått at instituttledere bedriver emosjonsregulering innenfor rammene av de emosjonelle fremvisningsreglene. I følge Kaufmann og Kaufmann (2014) er emosjonsregulering en viktig og undervurdert lederkvalitet. Tidligere har vi diskutert og kommet frem til at instituttledere både opplever rollestress og ensomhet. Glasø et al. (2013) påpeker imidlertid at å gi uttrykk for andre følelser man har, kan ha en påvirkning på nettopp rollestress og ensomhet. Det er derfor en hårfin balanse mellom å regulere følelsene for mye og for lite. Å regulere emosjonene er en viktig lederkvalitet, men samtidig kan for mye regulering av emosjonene føre til ensomhet og rollestress.

5.7.2 Emosjonelle fremvisningsregler i instituttlederrollen

Respondentene er ikke direkte spurt om de emosjonelle fremvisningsreglene, men basert på de resultatene som er avdekket, vil det likevel være aktuelt å diskutere dem. Som nevnt, har alle instituttlederne tidligere vært vitenskapelige ansatte ved instituttet de nå er leder for. Dette betyr at de gjennom årene har vært vitne til en instituttleders virke fra den andre siden, og gjennom dette fått en forståelse av hva som er greit og ikke greit for en instituttleder å uttrykke. Ifølge Kaufmann og Kaufmann (2014) og T. L. Vie og Glasø (2008) baserer disse

emosjonelle reglene seg ofte på taus kunnskap, hvilket betyr at de ikke eksplisitt er formulert for instituttlederne. For en ekstern tilsatt instituttleder ville det derfor være vanskeligere å forstå hvilke emosjonelle fremvisningsregler som gjelder ved instituttene. Samtidig som instituttlederne har erfart de emosjonelle fremvisningsreglene, har de også gjennom erfaringen opparbeidet seg kunnskap omkring den generelle instituttlederrollen. Dette anses for å være en fordel, fordi man da ikke trenger opplæring i forhold til hva som skjer ved instituttene. Samtidig ville instituttene ha godt av å få kompetanse og kunnskap utenfra UH-sektoren, fordi dette kunne gi andre innfallsvinkler enn akademikere har.

Kaufmann og Kaufmann (2014) påpeker at emosjonelt arbeid gjelder for alle jobbsituasjoner hvor det foreligger emosjonelle fremvisningsregler. Emosjonelt arbeid handler om å tilpasse sine egne følelser slik at de passer med disse reglene. Selv om reglene ikke blir eksplisitt nevnt fra respondentenes side, er det enkelte emosjoner de forsøker å skjule. Irritasjon og sinne overfor folk som ikke gjør jobben sin, eller ledelsen som setter strenge krav, er typiske emosjoner som instituttlederen skjuler. Samtidig har enkelte av instituttlederne hatt situasjoner hvor ansatte har blitt oppsagt eller blitt alvorlige syke, og hvor instituttlederen da må skjule sin egen tristhet. Emosjonelt arbeid har tradisjonelt sett blitt studert blant flyvertinner, sykepleiere og butikkansatte (Briner, 1999). Fineman (2000) påpekte at emosjonelt arbeid også praktiseres av doktorer, lærere, psykiatere og akademiske professorer. I denne studien er det også avdekket at instituttledere utøver emosjonelt arbeid basert på emosjonelle fremvisningsregler. Hochschild (2003) påpeker at en tredjedel av alle arbeidstakere utøver emosjonelt arbeid, og T. L. Vie og Glasø (2008) påpeker at det er et økende antall arbeidstakere som utøver dette.

5.7 Oppsummering av det emosjonelle perspektivet

Oppsummeringen av det emosjonelle perspektivet vil ta utgangspunkt i Golemans primæremosjoner. I tillegg vil andre momenter fra diskusjonen oppsummeres her.

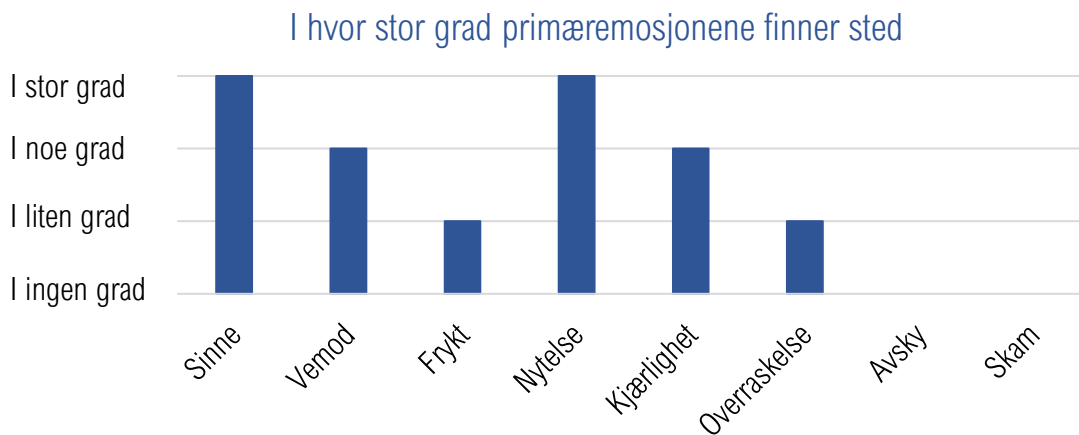


Diagram 6 I hvor stor grad primæremosjonene finner sted

Dette diagrammet viser i hvor stor grad Golemans primæremosjoner finner sted i opplevelsen av instituttlederrollen. Etter arbeidet med resultatene knyttet til det emosjonelle perspektivet, er det spesielt to momenter som skiller seg ut. For det første oppleves irritasjonen knyttet til de overordnede å være stor. Samtidig er gleden, stoltheten og samhørigheten knyttet til de ansatte så stor at primæremosjonene nytelse og kjærlighet skiller seg ut. Hvis man skal sette diskusjonen på spissen, forårsaker ledelsen de fleste negative emosjonene, mens de ansatte medbringer de fleste positive emosjonene. Her vil det naturlig nok være subjektive forskjeller, og forskjeller knyttet til ulike situasjoner. Likevel ser dette ut til å være tilfellet her.

Resultatene viser at det mest krevende for instituttledere er personalansvaret. Samtidig er det tidligere avdekket at instituttledere ikke innehar noen formell lederutdanning. Respondentene påpeker at de særlig skulle hatt mer kunnskap og kompetanse når det kommer til personalansvaret. Da personalansvaret viser seg å være mer omfattende og tidkrevende enn ventet, oppleves kompetanse i form av de relasjonelle- og emosjonelle sidene som manglende.

Når det gjelder de emosjonelle fremvisningsreglene, baserer disse seg ofte på taus kunnskap. Det spesielle for instituttledere er at de har gått fra arbeidstaker til arbeidsgiver, og at de i utgangspunktet tilhører instituttet. Med grunnlag i dette har nytilsatte instituttledere et større grunnlag for å følge de emosjonelle fremvisningsreglene. Funn viser også at instituttledere holder maska ved flere anledninger, og konklusjonen er dermed at instituttledere utøver emosjonelt arbeid.

6.0 En sammenstilling av rolleperspektivet og det emosjonelle perspektivet

I dette kapittelet vil resultatene og diskusjonen knyttet til rolleperspektivet og det emosjonelle perspektivet sammenfattes. Denne diskusjonen vil bidra til å kunne besvare forskningsspørsmålet: «*Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle?*».

Respondentene innrømmer at det er når de mottar ros fra de ansatte at de føler seg verdsatt. Men hvorfor verdsettes ros fra de underordnede mer enn fra overordnede? Instituttlederne har tidligere vært vitenskapelige ansatte ved instituttet. Dette gjør at instituttlederne har etablert et emosjonelt bånd med kollegaene, som de senere tar med seg inn i instituttlederrollen. Samtidig har studien avdekket at de fleste negative emosjonene er knyttet til ledelsen, hvilket kan være med på å «bryte ned» eventuelle emosjonelle bånd med ledelsen. Instituttlederne opplever at ledelsen ikke har forståelse for at instituttene er den operative kjernen. Samtidig blir krav, begrensninger, mange møter og korte frister tredd nedover hodet på de ansatte ved instituttene. Dermed blir spørsmålet; hva kom først av det svake emosjonelle båndet og de negative emosjonene knyttet til ledelsen? Har de negative emosjonene oppstått som en følge av et svakt emosjonelt bånd, eller er det svake emosjonelle båndet et resultat av negative emosjoner. Dette vil være en diskusjon det vil være vanskelig å finne konkrete svar på. På den andre siden behøver det ikke være noen sammenheng mellom dette heller. Grunnet for svake emosjonelle bånd kan også knyttes til store hierarkiske avstander, hvilket gjør det naturlig med ulike emosjonelle bånd. Oppsummert er instituttlederrollen en åremålsstilling, hvor de går fra å være kollega til å bli instituttleder. Det emosjonelle båndet med de ansatte er dermed sterkere, vil vare lengre, og samtidig ha større betydning for instituttlederne.

Det sterke emosjonelle båndet med de ansatte fremkommer også gjennom diskusjon av kultur og samhørighet. Funn gjort i denne diskusjonen tilsa at de fleste positive emosjoner ved instituttlederrollen er knyttet til de underordnede. Da instituttlederne tidligere har vært en del av kollegiet, kan dette være en grunn til at samhørigheten oppleves som god. Spørsmålet blir dermed: vil dette bety at en eventuelt ekstern søker ikke vil oppnå lik samhørighet og emosjonelle bånd med de ansatte? Inntrykket fra respondentene tilsier at de ansatte setter pris på internt tilsatte instituttledere. Eksempelvis anså en av respondentene at det var særlig viktig med en intern instituttleder ved fusjonering med et annet institutt. Vedkommende begrunner dette med at det kunne blitt en kollisjonskurs dersom en ekstern tilsatt instituttleder skulle samle de to instituttene. Dette er derfor et godt eksempel på at vitenskapelige ansatte i stor grad ønsker intern tilsatte instituttledere. Den kulturen og samhørigheten som er ved

instituttene oppleves som meget viktig, og dermed noe de vitenskapelige ansatte har lyst skal vedvare.

Mintzbergs formidlerrollen tillegges mye vekt av instituttlederne. I motsetning tillegges formidlerrollen lite vekt formelt sett. Formidlerrollen består av å informere de ansatte om det ledelsen beslutter. En av respondentene har omtalt instituttlederrollen som en uriaspost, hvilket henspiller seg på at instituttlederrollen er en særlig utsatt stilling. Særlig dersom instituttlederne må innføre endringer som instituttlederen vet ikke blir populært blant de ansatte, kan instituttlederrollen være en uriaspost. I slike situasjoner opplever også enkelte respondenter ensomhet. Til tross for at instituttlederne i stor grad føler seg privilegerte med et godt støtteapparat, er det i slike situasjoner at de kan føle seg ensomme. Dette er et av flere beviser på at instituttlederrollen frembringer emosjoner.

En annen rolle som tillegges mye vekt av instituttlederne, er talsperson-rollen. Dette er en rolle hvor lederen skal la noe informasjon fra de ansatte piple oppover i hierarkiet. Dette betyr at instituttlederne skal sikre informasjonsflyt både oppover og nedover i hierarkiet. En av respondentene benytter begrepet *oversetter* for å beskrive kombinasjonen av en talsperson-rolle og en formidlerrolle. En klassisk utfordring for mellomledere er «mellom barken og veden»-perspektivet, som handler om å sjonglere mellom de underordnede og de overordnede. Kombinasjonen av disse rollene gjør dermed at instituttlederne kommer i en skvis mellom de ansatte og ledelsen, fordi det er knyttet forventninger til begge disse rollene.

En av Mintzbergs roller, som imidlertid ikke blir tillagt vekt, er entreprenørrollen. Med en slik rolle skal lederen være initiativtaker for planlagte endringer. Under diskusjonen av emosjoner knyttet til ledelsen, fremkommer det at flere av respondentene har blitt overrasket over graden av byråkrati i NTNU. Stor grad av byråkrati resulterer i at endringer kan ta ufattelig lang tid, hvilket flere av respondentene bemerker. En leder med en entreprenørrolle skal utnytte muligheter, noe som derfor er vanskelig ved NTNU. Eksempelvis kan instituttledere se muligheter til å få fortrinn i forhold til andre universiteter. Likevel vil ikke instituttlederen ha mulighet til å utnytte dette forspranget, fordi NTNU er så byråkratiske som de er. Mindre endringer og forbedringer vil naturligvis kunne gjennomføres av instituttlederne selv, men store endringer som virkelig kan gjøre en forskjell, vil innebære lengre prosesser. Med bakgrunn i dette, er det helt naturlig at instituttledere ikke kan være entreprenører. Entreprenørrollen tillegges ingen vekt av hverken instituttlederne selv eller gjennom stillingsbeskrivelsen. Dette kan derfor antyde at ledelsen også er innforstått med at instituttledere ved NTNU ikke kan inneha en entreprenørrolle.

Diskusjonen av rolleperspektivet viste at personalansvaret ble ansett som en viktig del av instituttledernes arbeidsoppgaver, både ut ifra stillingsbeskrivelsen og instituttlederne selv. Samtidig har de empiriske dataene avdekket av personalansvaret er det emosjonelt mest krevende for instituttlederne. Flere av respondentene påpeker at de savner opplæring i forhold til dette. Dette synspunktet deles også av Jørgen Lund og Nora Kulset, som begge mener det er for lite opplæring for instituttlederne. Det er tidligere presentert at en av respondentene deltar på dekansskolen, som arrangeres av Universitets- og høyskolerådet. Denne skolen er spesielt utviklet for nyansatte dekaner, men også instituttledere ved store instituttet kan delta. Hovedessensen ved skolen er å utvikle deltakernes lederferdigheter, deriblant ferdigheter knyttet til personalansvar. Samtidig viser funn at instituttlederne i denne studien ikke har noen særlig form for utdanning eller erfaring knyttet til ledelse og personalansvar. Samtidig er det overordnede inntrykket at de fleste har blitt oppfordret til å søke på stillingen, men at de har blitt kastet ut i den litt på egenhånd. Dette kan derfor problematiseres, fordi det ser ut til at personalansvar er en mer prioritert sak for de som skal bli dekaner enn for de som skal bli instituttledere. Som avdekket, har instituttledere personalansvar for alt fra 50 til 470 stykker. Til tross for at noe av dette personalansvaret er delegert, har de likevel ansvar for mye personell uten å ha helt klart for seg hva dette innebærer. Som tidligere nevnt, er instituttledere i en unik situasjon, fordi de går fra å være arbeidstaker til å bli arbeidsgiver. Dette gjør også at de tidligere har hatt et unikt innblikk i instituttlederrollen, og at de derfor har en pekepinn på hva rollen innebærer. Likevel har flere av respondentene blitt overrasket over hvor mye det var å ta tak i personalmessig.

Ved presentasjon av NTNU som organisasjon, fremkom det at 65% av instituttlederne er menn. En av respondentene forteller at hun valgte å bruke klær som en bevisst metode for å tre inn i sin rolle som instituttleder for et mannsdominert institutt. Diskusjonen har avdekket noen emosjoner og emosjonelt ladede vurderinger som instituttlederne opplever i rollen. Denne diskusjonen gir antydninger til at emosjoner som dårlig samvittighet og engstelse sjelden oppstår i rollen. Dette er emosjoner man kan anta at oppstår hos alle individer i en eller annen form. Likevel viser mangelen på disse emosjonene i instituttlederrollen at de har en «hardbarka maske», og at de av den grunn ikke tillater seg å føle på disse emosjonene. Med bakgrunn i en noe hardbarka maske og en stor mannsandel, kan det konkluderes med at instituttlederrollen gir et maskulint uttrykk. Det er likevel knyttet noe usikkerhet til om respondentene ikke føler disse emosjonene, eller om de bare ikke ønsker å fortelle om det.

Glasø et al. (2013) påpeker at menn ikke føler noe mer enn kvinner. Selv om menn og kvinner føler like mye, er likevel stereotypien at menn skjuler flere følelser enn kvinner.

Instituttlederrollen i lys av Stewarts teori viste at det foreligger mange krav til rollen. Dette er i hovedsak krav som kommer fra de overordnede. Likevel kan man ikke se bort fra at noen av kravene også kommer de underordnede. Da ledelsen tillegger mange krav til rollen, kan dette være med på å øke negative emosjoner til nettopp ledelsen. Flere respondenter innrømmer at de føler seg stresset dersom det er mange møter og leveranser. Disse møtene og leveransene anses som noen av kravene knyttet til instituttlederrollen. Til tross for at instituttlederne opplever at de har en form for handlingsrom, er de mange kravene likevel med på å gjøre arbeidet emosjonelt tyngre.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Denne studien har diskutert instituttlederrollen i lys av både et rolleperspektiv og et emosjonelt perspektiv. Etter å nå ha sett disse perspektivene i sammenheng, er det tid for å besvare forskningsspørsmål:

«Hva særpreger instituttlederens opplevelse av egen rolle?»

De empiriske funnene viser at respondentene ikke har noen formell lederutdanning, men at deres lederkompetanse i stor grad belager seg på tidligere erfaringer. Mangel på lederutdanning er særlig et savn når det kommer til det emosjonelt mest krevende ved instituttlederrollen; personalansvaret. Spesielt ved de vanskelige samtalene med de ansatte, etterlyser instituttlederne selv mer kompetanse. Ved disse situasjonene benytter ofte instituttlederne seg av kontorsjef og nestledere, eller HR-funksjonen ved fakultetet. Instituttlederne anser seg som privilegerte som har et slikt støtteapparat. Ved avgjørelser de står alene om, eller ved upopulære implementeringer, kan imidlertid instituttlederne føle på ensomhet.

Instituttlederrollen er blitt sammenlignet med en uriaspost, hvilket kjennetegnes ved å være en utsatt stilling. En generell utfordring for mellomledere generelt, har vært «mellom barken og veden»-perspektivet. For denne studien sammenlignes dette med å stå mellom ledelsen i NTNU og de vitenskapelige ansatte. Begreper som sjonglør, oversetter og svamp blir brukt for å sammenligne opplevelsen av dette fenomenet. I diskusjonen kommer det frem at instituttledere opplever av at de både innehar en formidlerrolle og en talsperson-rolle. Dette innebærer å være en budbringer av informasjon både oppover og nedover i hierarkiet. Dette anser instituttlederne for å være en viktig del av deres arbeidsoppgaver. Samtidig er dette med på å legge et krysspress av forventninger på instituttlederne. De aller fleste instituttlederne ble oppfordret til å søke på stillingen, blant annet av tidligere instituttledere og dekaner. Grunnet oppfordring til å ta rollen som instituttledere og mange forventninger knyttet til deres rolle, opplever flere av instituttlederne at de bevisst må skru ned forventningene til seg selv. Funn viser dermed at instituttledere opplever et større rollestress enn andre norske ledere.

Diskusjonen i forhold til Mintzbergs teori viser at lederrollen tillegges mye vekt, både formelt sett og opplevelsesmessig. Dette betyr at både ledelsen og instituttlederne selv anser det som en viktig del av rollen å integrere instituttet som en del av NTNU, motivere de ansatte og

skape gode prestasjonsforhold. Funn viser at samholdet og kulturen ved instituttene oppleves som sterkt. Kulturene preges likevel av ulike elementer; noen står overfor generasjonsskifter, og noen har nylig fusjonert eller samlokalisert med andre institutter. For noen av disse instituttene har disse momentene styrket kulturen, slik at den er så god som den er i dag. Til tross for at vitenskapelige ansatte blir sammenlignet med ensomme ulver, oppleves lagånden til å være særlig god, og gode prestasjoner deles med andre ansatte ved instituttet.

Diskusjonen i lys av Mintzbergs teori viser at det også er full enighet når det kommer til entreprenørrollen. I motsetning til lederrollen, tillegges entreprenørrollen ingen vekt ved instituttlederrollen. Til tross for at NTNU er Norges største universitet, har flere av instituttlederne blitt overrasket over hvor byråkratisk prosessene ved NTNU er. Byråkratiske prosesser kan dermed være en grunn til at instituttledere ikke har en entreprenørrolle som en del av sin arbeidshverdag. Planlagte endringer oppleves i stor grad for å komme fra ledelsen ved NTNU, og instituttledernes oppgave blir dermed å implementere disse endringene.

Funn viser også at en instituttleders arbeidshverdag er svært fragmentert og innholdsrik. Diskusjonen i lys av Stewarts teori viser at det foreligger mange krav til instituttledere, og at valgene av den grunn blir begrenset. Dette gir indikasjoner på at handlingsrommet til instituttlederne er begrenset. Det er imidlertid alle kravene fra de overordnede som irriterer instituttlederne mest. Instituttlederne påpeker at instituttene er den operative kjernen, og mange av kravene fra overordnede derfor anses som inngripende i arbeidshverdagen.

De empiriske funn viser at instituttlederne opplever positive så vel som negative emosjoner i sin rolle som instituttleder. Diskusjonen kommer frem til at de positive emosjonene i stor grad omhandler de ansatte. Dette begrunnes i samholdet, lagånden og den gode kulturen. I motsetning, omhandler de negative emosjonene i stor grad ledelsen ved NTNU. Dette begrunnes ved lite forståelse for arbeidet som blir gjort ved instituttene, at det foreligger mange krav og mange møter med lite innhold. Samtidig er det i foregående kapittel påpekt at det emosjonelle båndet er sterkere med de ansatte, enn med ledelsen. En begrunnelse for dette, er den noe originale situasjonen instituttlederne står i. Spesielt for instituttlederrollen, er at de går fra å være vitenskapelig ansatt, til instituttleder, og muligheten for å gå tilbake til sin vitenskapelige stilling. Dette gjør at instituttlederne «hører til» kollegiet, men at de for en kortere periode er ansatt som instituttleder for sine kollegaer. Gjennom sin rolle som instituttleder opplever de å få mye informasjon om sine kollegaer, hvilket for noen oppleves som emosjonelt krevende. Situasjonen med at instituttlederne går tilbake til kollegiet, gjør dermed at instituttlederne er avhengig av å ha en god rolleforståelse.

Ved NTNU er 65% av instituttlederne menn. Samtidig har en av de kvinnelige instituttlederne brukt klær for å komme inn i den mannsdominerte instituttlederrollen. Diskusjonen har også resultert i dårlig samvittighet og engstelse, henholdsvis en emosjonelt ladet vurdering og en emosjon, sjelden oppleves av instituttlederne. Summen av dette gjør at instituttlederrollen gir et maskulint uttrykk, ved at de legger bånd på enkelte av sine følelser.

Emosjonelt arbeid anses for å være den kommersielle bruken av emosjonsregulering i forhold til emosjonelle fremvisningsregler. Det er i denne studien konkludert med at også instituttledere bedriver emosjonelt arbeid i sin rolle. Da instituttledere har vært vitenskapelig ansatt ved instituttet tidligere, står de i en posisjon hvor de kan ha opparbeidet seg kunnskap om de emosjonelle fremvisningsreglene. Dette gjør at overgangen fra ansatt til arbeidsgiver av den grunn kan oppleves enklere. Når det gjelder emosjonsregulering og det å «holde maska», foreligger det noe uenighet blant instituttlederne. Flere mener at de holder maska ved enkelte situasjoner, og at de dermed gir uttrykk for andre emosjoner enn de besitter. I motsatt retning, påpeker andre instituttledere at dersom man må holde maska som leder, bør man ikke ha den jobben man har.

En kursholder sa at «å arbeide som instituttleder er som å arbeide i en dyrehage!». Dyrehage medbringer mange positive assosiasjoner, og det er også mye positivt ved det å være instituttleder. Særlig stikker samholdet og støtten blant de ansatte seg ut som positivt. Men – instituttlederrollen er en fragmentert rolle som inneholder mange arbeidsaktiviteter. Opplevelsen er at det er mer enn nok å henge fingrene i som instituttleder, og den overordnede konklusjonen er dermed at:

Ja, å arbeide som en instituttleder oppleves som å arbeide i en dyrehage!

7.2 Avsluttende refleksjoner

Det vil i dette kapitlet bli presentert noen refleksjoner og begrensninger for studien. Grunnet et noe begrenset utvalg, er det ikke mulig å generalisere resultatene basert på kun denne studien. Utvalget dekker store deler av fakultetene ved NTNU, og man kan si at dette kan være generaliserende for NTNU. Grunnlaget for dette er at de arbeider innenfor lik kontekst, og har i stor grad lik ledelse over seg. Studien kan likevel være med på å gi kunnskap om mellomlederrollen instituttleder i andre kontekster.

Denne studien er basert på et lederperspektiv. Ved å inkludere flere perspektiver ville man kunne få en større opplevelse av instituttlederrollen og bruken av emosjonelt arbeid i denne

spesifikke mellomlederrollen. I tillegg var kjønn i utgangspunktet et interessant perspektiv. Dette perspektivet ble ikke lagt særlig stor vekt på i intervjuguiden, og ga derfor få funn. Hypotesen var likevel at man ville oppdage noen forskjeller mellom menn og kvinners utøvelse av emosjonelt arbeid i instituttlederrollen. Ved å inkludere dette perspektivet i større grad i intervjuguiden, kunne man avdekket kjønnsforskjeller i større grad enn hva som ble gjort i denne studien. Dette er derfor et forslag til videre forskning for de som ønsker å se på emosjonelt arbeid, instituttlederrollen eller mellomledere generelt.

7.3 Forslag til videre forskning

På bakgrunn av funn og diskusjon i denne studien, vil det være flere områder som etter mitt syn vil være interessant. Det ville blant annet være interessant å se instituttlederrollen fra et medarbeider-perspektiv, for å på den måten kunne sammenligne instituttlederes og medarbeiders opplevelse av instituttlederrollen. Instituttlederrollen er forsket lite på, og flere studier angående denne mellomlederrollen ville være med på å bringe enda mer kunnskap om denne rollen.

Noen av respondentene påpekte at instituttlederrollen er tidkrevende, og at rollen kan gå utover familien. Det kunne derfor være interessant å se på jobb-hjem-balansen for ledere i UH-sektoren, og da spesielt instituttledere. Samtidig kunne en sammenligning av jobb-hjem-balansen for vitenskapelige ansatte og ledere i UH-sektoren være av stor interesse. Som tidligere nevnt, er UH-sektoren preget av akademisk frihet, og det ville være spennende å se hvilken påvirkning dette har på de ulike rollene i UH-sektoren.

O. E. Vie (2012) benyttet observasjon som innsamlingsmetode i sin doktorgradsavhandling. Observasjon av instituttledere ville ha vært en interessant måte å oppleve instituttlederrollen på. En slik innsamlingsmetode er tidkrevende, men resultatene kan gi interessant kunnskap om ledelse spesielt innenfor UH-sektoren. På denne måten vil man ikke få instituttledernes egen opplevelse av rollen, men utenforstående sin opplevelse av instituttlederrollen.

Referanser

- Aanes, M. M., Glasø, L. & Matthiesen, S. B. (2013). Alene på toppen. I R. Rønning, W. Brochs-Haukedal, L. Glasø & S. B. Mathiesen (Red.), *Livet som leder: Lederundersøkelsen 3.0* (s. 151-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ashforth, B. E. & Tomiuk, M. A. (2000). Emotional Labour and Authenticity: Views from Service Agents. I S. Fineman (Red.), *Emotion in organizations* (s. 184-203). London: SAGE Publications Ltd.
- Askheim, S. (2018, 25.09.). Akademia. I. Store norske leksikon. Hentet 20.05.2020 fra <https://snl.no/akademia>
- Aspaas, K. (2018). *Den emosjonelle revolusjon*. Oslo: Kagge.
- Aviezer, H., Trope, Y. & Todorov, A. T. (2012). Body cues, not facial expressions, discriminate between intense positive and negative emotions. *Science*, 338, 1225-1229. Hentet fra <https://science.sciencemag.org/content/338/6111/1225/tab-pdf>
- Bell, E., Bryman, A. & Harley, B. (2019). *Business research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Briner, R. B. (1999). The Neglect and Importance of Emotion at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 323-346. <https://doi.org/10.1080/135943299398212>
- Callahan, J. L. & McCollum, E. E. (2002). Obscured Variability: The Distinction Between Emotion Work and Emotional Labor. I M. Ashkanasy Neal, W. J. Zerbe & C. E. J. Hartel (Red.), *Managing emotions in the workplace* (s. 219-231). New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Coll, K. & Freeman, B. (1997). Role Conflict among Elementary School Counselors: A National Comparison with Middle and Secondary School Counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(4), 251-261. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/219026036/fulltextPDF/52A544C25D7445BPQ/1?accountid=12870>
- Det kongelige finansdepartement. (2018). *For budsjettåret 2019: Statsbudsjettet* (Prop. 1 S). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2ca333109d1e4211b68d79e57df3200f/no/pdfs/prp201820190001guldddpdfs.pdf>
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (2001). *St.meld. nr. 27: Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdf/a/stm200020010027000dddpdfa.pdf>
- Døving, E., Elstad, B. & Storvik, A. (2016). Profesjon, ledelse og organisasjon - perspektiver og begreper. I E. Døving, B. Elstad & A. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 32-59). Bergen: Fagbokforlaget.

- Eide, D. (2005). Kunnskapsprosesser og emosjoner - en ontologisk forankring og integrering. I F. Nyeng & G. Wennes (Red.), *Kan organisasjoner føle?* (s. 101-118). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Espedal, B. & Kvitastein, O. A. (2013). Handlingsrom og læring. I R. Rønning, W. Brochs-Haukedal, L. Glasø & S. B. Matthiesen (Red.), *Livet som leder: Lederundersøkelsen 3.0* (s. 109-122). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. I C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative research practice* (s. 420-434). London og Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>
- Giæver, F. (2006). Omstillingsprosjekter på arbeidsplassen: Hva har følelser med saken å gjøre? *Magma*, 9(5-6), 130-139.
- Glasø, L. (2015). Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel* (s. 231-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glasø, L., Matthiesen, S. B. & Føllesdal, H. (2013). Ledere: the great pretenders. I R. Rønning, W. Brochs-Haukedal, L. Glasø & S. B. Matthiesen (Red.), *Livet som leder: Lederundersøkelsen 3.0* (s. 337-360). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haaland, F. H. & Dale, F. (2005). Lederutviklingens startpunkt; å bli leder for første gang. *Magma*, 8(5), 69-80.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart : commercialization of human feeling* (2. utg.). Berkeley, California: University of California Press.
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jakhelln, H. (2018, 2.februar). Åremål. I. Store norske leksikon. Hentet 25.03.2020 fra <https://snl.no/%C3%A5rem%C3%A5l>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karrierestart. (2013). Instituttleder (2.gangs utlysning). NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet 07.02. 2020 fra <https://karrierestart.no/ledigstilling/295450>
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2014). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleinginna, P. & Kleinginna, A. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskingsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulset, N. (2020, 07.02.). Ekstremспорт og ledelse i UH-sektoren. *Universitetsavisa*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/gjestesribenten/2020/02/07/Ekstremспорт-og-ledelse-i-UH-sektoren-21027402.ece>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2014*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/tilstandsrapport2014_endelig_versjon.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvålshaugen, R. & Wennes, G. (2012). *Organisere og lede: dilemmaer i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lackner, E. J. (2018, 20.februar). Institutt. I. Store norske leksikon. Hentet 07.05.2020 fra <https://snl.no/institutt>
- Larsen, I. M. (2002). *Instituttleder – mellom amatøridealet og profesjonalisering* (5). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/274299/NIFUrapport2002-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lund, J. (2020, 03.06.). Er det mulig å lede forskere? *Forskerforum*. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/er-det-mulig-a-lede-forskere/>
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 423-438.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- NTNU. (2005). *Reglement for valg til styret, fakultetsstyre og instituttstyre, samt ved valg av instituttledere ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*. Hentet fra <https://innsida.ntnu.no/documents/10157/3307172/Valgreglement/8ae89dc9-81c4-4c8d-8df1-2d57098203c4?version=1.1>
- NTNU. (2016a, 11.03.2020). Ledere ved NTNU. Hentet 25.03. 2020 fra <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/ledere+ved+ntnu>
- NTNU. (2016b). *Styringsreglement for Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)* Hentet fra

- https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get_page_attachment?p_1_id=22780&nodeId=24647&title=Styringsreglement&fileName=Styringsreglement%202019.pdf
- NTNU. (2019). Arbeidsmiljøundersøkelsen - for medarbeidere. Hentet 30.03. 2020 fra <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Arbeidsmilj%C3%B8unders%C3%B8kelse+-+for+medarbeidere>
- Nyeng, F. & Wennes, G. (2005). Symbolsk og emosjonell ledelse - og forførende filosofi. I F. Nyeng & G. Wennes (Red.), *Kan organisasjoner føle?* (s. 191-205). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ooi, C.-S. & Ek, R. (2010). Culture, Work and Emotion. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 2(3), 303-310. <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.10217303>
- Opheim, A. (2019, 30.10). Derfor krangler de på Institutt for historiske studier. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/nyheter/trondheim/2019/10/30/Derfor-krangler-de-p%C3%A5-Institutt-for-historiske-studier-20260762.ece>
- Palmer, A. & Koenig-Lewis, N. (2010). Primary and secondary effects of emotions on behavioural intention of theatre clients. *Journal of Marketing Management: Academy of Marketing Conference 2010, "Transformational Marketing"*, 26(13-14), 1201-1217. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2010.523008>
- Preston, D. & Price, D. (2012). 'I see it as a phase: I don't see it as the future': academics as managers in a United Kingdom university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(4), 409-419. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.689201>
- Ramsden, P. (1998). Managing the Effective University. *Higher Education Research & Development*, 17(3), 347-370. <https://doi.org/10.1080/0729436980170307>
- Richardsen, A. M. & Matthiesen, S. B. (2013). I førersetet, men stresset? Om arbeidsbelastning og stress blant norske ledere. I R. Rønning, W. Brochs-Haukedal, L. Glasø & S. B. Matthiesen (Red.), *Livet som leder: Lederundersøkelsen 3.0* (s. 125-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rydland, M. (2015). Hvilken rolle spiller mellomlederen?; og spiller det noen rolle for evnen til å bygge endringskapasitet? *Magma*, 18(7), 46-54.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, R. (2014). Norske ledes arbeidssituasjon; myter og fakta. *Magma*, 17(5), 19-25.
- Rønning, R., Brochs-Haukedal, W. & Glasø, L. (2013). *Livet som leder: lederundersøkelsen 3.0*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, R., Brochs-Haukedal, W., Glasø, L. & Matthiesen, S. B. (2013). Avslutning: den norske lederen - status presens? I R. Rønning, W. Brochs-Haukedal, L. Glasø & S. B. Matthiesen (Red.), *Livet som leder: Lederundersøkelsen 3.0* (s. 451-460). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sauer, E. (2005). *Emotions in leadership: Leading a dramatic ensemble*. Tampere: Tampere University Press.
- Silva, A. (2016). What is Leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5.
- Skorge, K. M. & Svantesen, S. M. (2016a). Ledelse i akademia: Når vitenskapelige ansatte blir ledere. I E. Døving, B. Elstad & A. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 156-184). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skorge, K. M. & Svantesen, S. M. (2016b). Når vitenskapelig ansatte blir ledere. *Khrono.no*. Hentet fra <https://khrono.no/innlegg/nar-vitenskapelig-ansatte-blir-ledere/125893>
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. S. (2018). *Klok på følelser: det følelsene prøver å fortelle deg*. Oslo: Gyldendal.
- Stordalen, T. (2020, 13.02.). Uriaspost. I. Store norske leksikon. Hentet 20.06.2020 fra <https://snl.no/uriaspost>
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). Institutt. Hentet 07.05. 2020 fra <https://www.usn.no/studiestart/ofte-stilte-sporsmal/ord-og-uttrykk/institutt>
- Universitets- og høyskolerådet. (2019, 17.03.2020). Nye UHR-Dekanskolen starter opp høsten 2019. Hentet 10.06. 2020 fra <https://www.uhr.no/nyheter/nyheter-fra-uhr/nye-uhr-dekanskolen-starter-opp-hosten-2019.4689.aspx>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018, 13.05.2020). UHR-Dekanskolen. Hentet 10.06. 2020 fra <https://www.uhr.no/temasider/uhr-dekanskolen/>
- Universitets og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Vie, O. E. (2012). Ledelse på norsk; i skjæringspunktet mellom faglig og profesjonell ledelse. *Magma*, 15(4), 60-67.
- Vie, T. L. & Glasø, L. (2008). Følelsesregulering som et jobbkraft. *Magma*, 11(6), 93-100.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8. utg.). Essex: Pearson.

Figurer:

NTNU (2020). Organisasjonskart. Hentet fra <https://www.ntnu.no/organisasjonskart>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Biografiske spørsmål
Navn? Hva slags utdanning har du? Har du utdanning innenfor ledelse? Hvor lenge har du vært ved universitetssektoren? Hvor lenge har du vært ved instituttet? Hvor lenge har du vært instituttleder? Hvilken ledererfaring har du? Hvor mange har du personalansvar for?
Instituttlederrollen
Hvorfor valgte du å søke på stillingen som instituttleder? Hva er dine arbeidsoppgaver som instituttleder? Hva har overrasket deg mest med instituttlederrollen? Dersom du skulle beskrive instituttlederrollen som en sportsgren, hvilken ville det ha vært? Dersom du skulle sammenligne bedriftskulturen med et familiemedlem, hvilket ville det ha vært? Hvem anser du som dine nærmeste ved instituttet? Hvem deler du vanskelige forhold med? Hvordan var dine forventninger til deg selv som instituttleder før du begynte i stillingen? Hvilke andre personer opplever du har forventninger til deg som instituttleder? Og eventuelt hvilke forventninger?
Emosjoner
I rollen som instituttleder, hva gjør deg mest irritert? ... hva gir deg mest glede? ... hva gjør deg mest fortvilet? ... hva gir deg en fellesskapsfølelse? ... når blir du mest engstelig? ... når føler du deg mest verdsatt? ... hva gir deg dårlig samvittighet? ... hva gruer du deg mest til? ... hva gjør deg mest stresset? ... hva er ditt stolteste øyeblikk?
Ved hvilke situasjoner opplever du at det er vanskelig å holde maska? Hva er det følelsesmessige vanskelige ved å være instituttleder? Når føler du deg mest ensom i rollen som instituttleder? Hva er ditt verste øyeblikk som instituttleder? Hva er ditt beste øyeblikk som instituttleder?

Vedlegg 2: Koding

Utdannelse og erfaring
<ul style="list-style-type: none">- Doktorgrad- Universitetssektoren- Instituttleder lengde- Mangel på lederutdanning- Ledererfaring
Instituttlederrollen
<ul style="list-style-type: none">- Bakgrunn for stilling- Arbeidsoppgaver- utfordringer ved rollen- Sammenlikning med sportsgren- Overraskelser ved rollen- Endring av personlighet- Holde maska- Tidkrevende og stor arbeidsmengde
Personalansvar og forhold til ansatte
<ul style="list-style-type: none">- Delegering- Liten personalkompetanse- Mengde personalsaker- Vanskelige samtaler- Inkludere fakultet- Sykdom og død
Kryssforventninger
<ul style="list-style-type: none">- Forventninger fra ansatte- Forventninger fra ledelsen- Forventninger til en selv
Nærmeste medarbeidere og ensomhet
<ul style="list-style-type: none">- Kontorsjef og nestledere- Ensomhet- Ansvar
Kultur og lagfølelse
<ul style="list-style-type: none">- Arbeidsmiljøundersøkelsen- Subkulturer- Fusjoner og samlokalisering- Lagfølelse
Trekk ved UH-sektoren
<ul style="list-style-type: none">- Akademisk frihet/autonomi- Faglig ledelse
Kritikk mot ledelsen
<ul style="list-style-type: none">- Korte frister- Mangel på forståelse- Effektivisering- Byråkrati- Møter- Arbeidsmiljøundersøkelsen

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ledelse som emosjonelt arbeid”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke ulike ledes opplevelser knyttet til emosjonell ledelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Emosjonell ledelse blir en stadig større del av ledelsesoppgavene framover. Formålet med denne masteroppgaven er å få mer innsikt i ledernes opplevelser knyttet til emosjonell ledelse, og hvordan de håndterer emosjoner i arbeidshverdagen. Med emosjonell ledelse refererer vi til lederens forståelse og håndtering av sine egne og medarbeidernes følelser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, fakultetet for økonomi, ved veileder Torild A. Wathne Oddane er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriterier for å bli forespurt om å delta er: instituttleder ved NTNU med personalansvar. Omtrent 6-10 personer får denne henvendelsen. Noen informanter er blitt plukket ut ved bruk av snøballmetoden; dvs. anbefalinger fra veileder om relevante instituttledere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju. Det vil ta ca. 1 time. Spørsmålene vil ta utgangspunkt i din arbeidshverdag og opplevelser av situasjoner som frembringer ulike typer følelser. Noen eksempler på spørsmål vil være: Hva gjør deg stolt/glad/skuffet? Hva kjennetegner dine beste øyeblikk som instituttleder? Hva er mest frustrerende ved å være instituttleder? Opplysningene fra intervjuet vil registreres med lydopptak og transkribering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student Ingeborg Amalie Myren, og veileder Torild A. Wathne Oddane som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Grunnet anonymisering vil ikke informanten kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. oktober 2020. Datamaterialet og lydfil fra intervju vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Torild A. Wathne Oddane 73559902 og Ingeborg Amalie Myren 45257664.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Torild A. Wathne Oddane
(Veileder)

Ingeborg Amalie Myren
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ledelse som emosjonelt arbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. oktober 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Emosjonell ledelse

Referansenummer

817969

Registrert

15.01.2020 av Ingeborg Amalie Myren - ingebam@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for økonomi (ØK) / NTNU Handelshøyskolen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torill A. Oddane, torild.a.oddane@ntnu.no, tlf: 73559902

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingeborg Amalie Myren, ingeborg.a.myren@gmail.com, tlf: 45257664

Prosjektperiode

01.01.2020 - 01.10.2020

Status

17.02.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

17.02.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 17.02.2020.

Vi har nå registrert 01.10.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (01.06.2020), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

17.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

17.2.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)