

Ledarprogrammet för kvinnor vid Uppsala universitet

Utvärdering av de tre första
programmen 2008–2011



UPPSALA
UNIVERSITET

Innehållsförteckning

Förord	5
Nyttan med ett ledarutvecklingsprogram.....	7
Inledning	8
Kraftpaket för jämställdhet	9
Syfte och avgränsningar	12
Metod	12
Universitetet som arbetsplats	19
Universitetet som organisation.....	20
Den vetenskapliga institutionen och dess chef.....	22
Den akademiska organisationskulturen.....	25
Ledarskap inom akademien	27
Varför avancerar inte kvinnor i samma utsträckning som män inom akademien?	30
En blick på statistiken	34
Könsstrukturen inom Uppsala universitet	35
Könsstruktur efter yrkesgrupp.....	38
Hierarkisk maktfördelning	39
Ledarutvecklingsprogram för kvinnor vid Uppsala universitet	43
Mål och upplägg	44
Innehåll och genomförande.....	45
Resultat från enkätundersökningen	49
Deltagarnas ålder och titel	49
Deltagarnas ledningsuppdrag	50
Hur nöjda är deltagarna med programmets upplägg, innehåll och genomförande?.....	52
Vad tycker deltagarna om ledarprogrammets stödaktiviteter?	54
Individuell coaching	55
Mentorsprogrammet	58

Att utvärdera ledarutvecklingsprogram	65
Vad innebär det att utvärdera något?	66
Utvärderingars syfte, genomförande och kvalitet	68
Om lärande i arbetslivet	69
Att utvärdera pedagogiska processer	71
Sammanfattande diskussion av centrala begrepp.....	74
Ledarprogram för kvinnor – utfall	77
Ledarprogrammets resultat – subjektiv lärandedimension..	78
Ledarprogrammets effekter – utförandedimensionen	84
Ledarprogrammets effekter – strukturell dimension.....	85
Ledarprogrammets värde och betydelse	91
Ledarprogrammets utfall.....	92
Några förutsättningar för lärande	93
Deltagarnas syn på framtiden inom akademien.....	96
Ledarprogrammets värde och betydelse.....	98
Tabellförteckning.....	101
Figur- och diagramförteckning.....	102
Litteraturförteckning.....	103

Förord

Att ledarskap är viktigt och att ledare kan utveckla sitt ledarskap är något som många av oss som sysslar med kompetensutveckling tar för givet. Utan ett gott ledarskap saknas något väsentligt i verksamheter som behöver mål, riktning och samordning. Trots detta är det svårt att beskriva vad ledarskap är för något och hur det kommer till uttryck i det vardagliga arbetet. Följaktligen är det också svårt att veta hur ledarskap på bästa sätt utvecklas. Att i efterhand tala om effekter av ledarutveckling är mot bakgrund av detta också väldigt komplicerat. Samtidigt torde detta gälla för många områden som handlar om kompetensutveckling och lärande och som många gånger behöver utvärderas. Hur kan vi veta om en annan person "lärt" sig något om det inte handlar om mycket enkla handhavanden eller faktakunskaper som går att testa? Det vi många gånger vill uppnå är ett lärande på djupet som handlar om insikter, förståelse och förändring av tankemönster och beteende och det är av uppenbara skäl mycket svårt att veta om det uppnåtts hos en annan person. Till skillnad mot detta kan en person oftast själv avgöra om hon eller han "lärt" sig något och/eller utvecklats som person. Detta är en viktig, om inte den allra viktigaste, utgångspunkten för denna rapport.

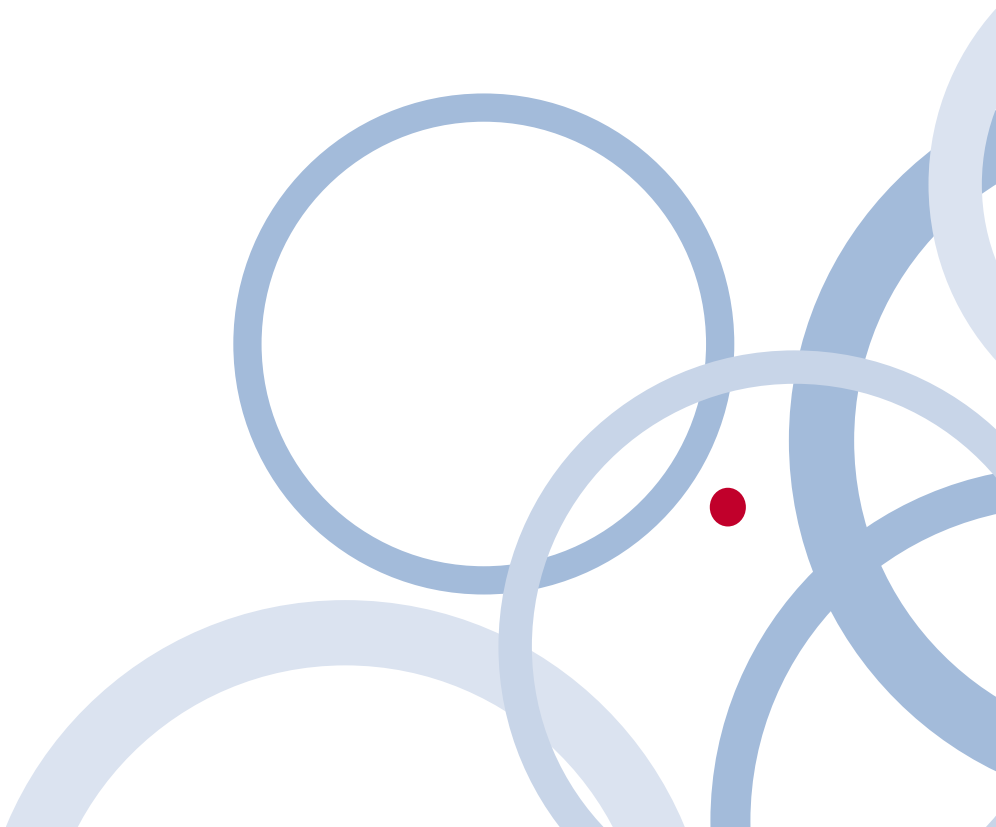
Föreliggande rapport handlar nämligen om en särskild satsning på ett ledarutvecklingsprogram för kvinnor vid Uppsala universitet. Ansvariga för detta program är personal vid Kompetensforum, Uppsala universitet. Programmet har genomförts vid tre tillfällen från hösten 2008 till våren 2011 och det som redovisas i denna rapport är en utvärdering som genomförts under läsåret 2011/2012 av dessa tre omgångar av programmet. Här talar vi om resultat och effekter av ledarutveckling i termer av att programmet betraktas som en pedagogisk process som deltagarna själva får bedöma värdet av. Utvärderingens resultat och slutsatser utgår således från deltagarnas egna utsagor, även om vi som utformat utvärderingen i hög grad påverkat den genom de frågor vi har ställt och de frågor vi *inte* har ställt till deltagarna.

Många olika perspektiv har varit tänkbara för denna utvärdering och det har varit en grannliga uppgift att välja (och välja bort) referensramar för den. Vi hoppas att våra val och vår framställning här bidrar till att göra rapporten läsvärd och intressant. Det har i alla fall varit vår ambition.

Carin Eriksson Lindvall

Elizabeth Neu Morén

Nyttan med ett ledarutvecklingsprogram



Inledning

Genom mitt deltagande i programmet har jag lärt mig att prioritera och delegera bättre. Det verkar som om fler kvinnor än män tar på sig fler och fler uppdrag men blir inte av med gamla uppdrag. Jag har också lärt mig att bättre fundera på vilket uppdrag jag vill eller inte vill ha och varför. Som ung ledare har det känts otroligt bra att "tillhöra" en grupp andra ledare via kursen för att tydligare kunnat definiera mig själv som ledare i ett större sammanhang. Jag känner mer att jag hör till ledarskapet av universitetet nu än innan kursen. Dessutom gäller ju ledarskapet inte bara universitetet utan inom olika vetenskapliga föreningar etc. Programmet ger en styrka som ledare både inom och utom universitetet med andra ord.

Citatet ovan visar att ett ledarutvecklingsprogram kan göra stor skillnad för en persons arbetssituation. Personen i fråga lyfter bland annat fram värdet av att träffa andra i liknande arbetssituationer och tillsammans reflektera över det egna ledarskapet. Personen menar att programmet bland annat lett till att hon nu är bättre på att prioritera och delegera och att hon känner sig tryggare i sitt ledarskap. Hon ser dessutom sig själv tydligare i ett större sammanhang.

Själva tanken med ett ledarutvecklingsprogram är ju, som namnet avslöjar, att deltagarna ska utvecklas i sitt ledarskap. Med tanke på att ledarskap är något som är svårt att definiera är det också svårt att i förhand veta vad det är som ska utvecklas och på vilket sätt om man inte känner deltagarna mycket väl eller om det finns tydliga mål med programmet. Om vi tar som exempel en kurs i Excel eller en utbildning som ska leda till en certifiering av något slag kan det vara ganska enkelt att göra en utbildningsplan och definiera vad en deltagare ska kunna när kursen eller utbildningen är genomförd. Men att definiera hur en persons ledarskap ska ha utvecklats efter genomfört program eller i vilken grad är svårt och kanske inte heller meningsfullt.

Vad ska då ett ledarutvecklingsprogram innehålla? Svaret på den frågan kan variera mycket beroende på om det finns en beställare med särskilda krav på programmet, i vilken kontext programmet ges, om deltagarna har särskilda behov och/eller önskemål mm. Det kan alltså variera hur tydliga eller diffusa programmets mål är och hur tydligt definierade önskemålen på programmet är. Man kan möjligtvis likna

ett ledarutvecklingsprogram som riktar sig till många deltagare från olika organisationer med ett smörgåsbord där varje deltagare plockar åt sig det han eller hon tycker verkar lockande. Många olika behov kan då tillgodoses inom ramen för ett och samma program. På samma sätt som vid ett smörgåsbord kan också en deltagare uppmana en annan att prova något som hon eller han tidigare inte ”smakat”. På så sätt kan referensramar vidgas och personer utvecklas på ett sätt som de själva inte hade väntat sig. Följaktligen kan det vara så att interaktionen mellan deltagarna kan vara minst lika viktig som programmets innehåll.

För det ledarutvecklingsprogram som denna rapport handlar om fanns ingen definierad beställning annat än att det särskilt skulle stödja och förbereda kvinnor för ledande positioner. Målgruppen skulle vara disputerade kvinnor med ledningsuppdrag inom Uppsala universitet och syftet skulle vara att stärka dessa kvinnor i deras ledarskap. Hur programmet utformades, hur det genomfördes och vad deltagarna tycker att programmet gett dem utgör kärnan i den utvärdering som presenteras här. Vad vi mer specifikt menar med ”utvärdering” kommer att utvecklas längre fram i rapporten men tonvikten ligger på deltagarnas egna upplevelser av att ha universitetet som arbetsplats, att vara kvinna och ledare inom akademien och hur ledarprogrammet för kvinnor på olika sätt bidragit till att stärka deras ledarskap. För att sätta in resultaten av utvärderingen i ett sammanhang och skapa förståelse för den kontext de deltagande kvinnorna befinner sig i har möda lagts på att rama in utvärderingen på ett lämpligt sätt genom diskussioner om bland annat ledarskap, den akademiska kulturen och lärande.

Kraftpaket för jämställdhet

Med sina 40 000 studenter och 6 000 anställda är Uppsala universitet ett av landets största lärosäten. Den forskning som bedrivs har genom utvärderingar inom flertalet discipliner visat sig hålla världsklass, vilket gör Uppsala universitet inte bara stort utan också framgångsrikt.¹ Det man hittills inte lyckats särskilt väl med (för övrigt i gott sällskap med andra universitet och högskolor!) är att uppnå jämställd-

¹ Se till exempel KoF11, *Quality and Renewal 2011, An Overall Evaluation of Research at Uppsala University*, Uppsala universitet.

het mellan könen inom gruppen professorer. Vid Uppsala universitet är endast var femte professor kvinna och detta förhållande har endast marginellt förändrats de senaste åren. Under 2009 var 19,2% av professorerna kvinnor, under 2010 var siffran 20,2% vilket under 2011 ökade till 21,2%.

Mot bakgrund av detta beslutade universitetsledningen vid Uppsala universitet under 2008 att införa riktade insatser för att stimulera kvinnors avancemang inom universitetet. Syftet med åtgärderna var att öka andelen kvinnliga professorer men också att öka andelen kvinnor i ledande befattningar. Insatserna kallades gemensamt för ”Kraftpaket för jämställdhet” och bestod av fem delar:

- Forskningsstöd till kvinnor som åtar sig ledningsuppdrag.
- Ekonomisk satsning på nya former av ledarutbildning som särskilt ska stödja och förbereda kvinnor i ett tidigt karriärskede för ledande positioner inom forskning, undervisning och verksamhetsstyrning.
- Medfinansiering till enheter där man rekryterar kvinnor till seniora forskningsbefattningar, där kvinnor är underrepresenterade.
- Ekonomiskt stöd till kvinnor i aktiv meriteringsfas för att möjliggöra befordran till professor inom en snar framtid.
- Krav på att tillfälliga rekryteringar av adjungerade professorer och lärare bidrar till ökad andel kvinnor på professorsnivå.

När satsningen lanserades i april 2008 påminde dåvarande rektor Anders Hallberg om att han under hela sin tid som rektor sett jämställdhet som en integrerad del av det högt prioriterade kvalitetsarbetet inom universitetet. I ett uttalande om kraftpaketet säger han att:

Jämställdhet är i högsta grad en kvalitetsfråga, vi vill skapa öppningar i det som brukar kallas glastaket.²

Med ”glastak” menas fenomenet att kvinnor endast avancerar till en viss nivå inom organisationer och att de innan de når de allra högsta positionerna slår i ett osynligt ”tak” som hindrar ytterligare avance-

² Pressmeddelande Uppsala universitet 2008-04-23, *Stor satsning på jämställt akademiskt ledarskap.*

mang. Utifrån rektorns uttalande ovan kan detta alltså betraktas som en kvalitetsfråga.

Att jämställdhet betraktas som en kvalitetsfråga ska här inte tolkas som att fler kvinnor i ledande befattningar i sig skulle medföra en bättre kvalitet. En sådan uppfattning skulle motivera en annan typ av åtgärder som exempelvis kvotering. Det man från universitetsledningens sida menar är snarare att om rekryteringsbasen breddas kan fler personer som är lämpade för ledningsuppdrag komma ifråga när positioner ska tillsättas eller uppdrag fördelas. I ett dokument som redogör för kraftpaketet förklaras detta på följande sätt:

Genom dessa satsningar vill universitetsledningen kraftfullt markera universitetets bestämda önskan att ta tillvara samtliga medarbetares kompetens. På kort sikt är målet att de särskilda satsningarna ska skapa öppningar som gör att en större andel kvinnor tar sig igenom det så kallade "glastaket" och når betydelsefulla positioner inom universitetet, som forskare, lärare och ledare. Ytterst är målet att undanröja "glastaket".³

Att insatser för ökad jämställdhet riktas mot kvinnor förklaras också i Uppsala universitets jämställdhetsplan:

Vid Uppsala universitet ska alla kunna arbeta och bedriva studier på lika villkor oavsett kön. Jämställdhet är en kvalitetsfråga för organisationen. Jämställdhetsplanen är formulerad i könsneutrala termer, men könsrelaterade skillnader i arbetsvillkor, inflytande, etc., inom universitetet i allmänhet har varit och är till kvinnors nackdel vilket får konsekvenser för jämställdhetsarbetets inriktning.⁴

Sammanfattningsvis betraktas den relativt låga andelen kvinnor i de högsta ledande befattningarna inom Uppsala universitet som en kvalitetsfråga från universitetsledningens sida. De riktade insatserna som ledarprogrammet för kvinnor är en del av ska bidra till att fler kvinnor kan komma ifråga vid tillsättningen av ledningsuppdrag och på sikt är målet att andelen kvinnor i ledande befattningar ska öka.

I denna rapport värderas vare sig uppfattningen att jämställdhet betraktas som en kvalitetsfråga eller huruvida de riktade insatser som beskrivits ovan är de mest ändamålsenliga, då detta ligger utanför

³ *Kraftpaket för ökad jämställdhet*, 2008-04-22.

⁴ Jämställdhetsplan 2011-2012, Uppsala universitet.

rapportens syfte. Här utgår vi endast ifrån det faktum att universitetsledningen valt att göra vissa insatser för att främja kvinnors avancemang inom Uppsala universitet.

Vårt förhållningssätt innebär bland annat att vi här inte fördjupar oss i frågan om och i så fall varför kvinnor har svårare att avancera inom universitetet än män. Vi förlitar oss på tidigare forskning på temat och refererar endast vissa väl valda delar som kan bidra till en ökad förståelse för hur det kan upplevas att vara kvinna och ledare inom akademien. Vi har således inte ambitionen att göra hela detta omfattande forskningsfält rättvisa.

Syfte och avgränsningar

Huvudsyftet med denna rapport är att utvärdera ledarutvecklingsprogrammet för kvinnor som initierades som en del av det ovan beskrivna "Kraftpaket för jämställdhet". Övriga delar av "kraftpaketet" berörs inte. Det som ska undersökas är ledarprogrammets *utfall* och vad vi menar med detta redogör vi för längre fram i texten. I utvärderingen omfattas även den individuella handledning i form av coaching som deltagarna i programmet erbjudits under programmets gång samt det mentorsprogram som erbjudits deltagarna efter ledarprogrammets slut och ett år framåt. Anledningen till detta är att såväl handledning som mentorsprogram betraktas som komplementära aktiviteter till programmet.

Metod

De data som utgör basen för utvärderingen har främst samlats in via en enkät. Redogörelser för enkätens frågor och redovisningar av svaren utgör således en stor del av rapportens resultatredovisning. Utöver denna datainsamling har kursdokument och annan skriftlig information om kraftpaketet för jämställdhet och om programmet använts för beskrivningar av intentioner, upplägg och genomförande av programmet. Slutligen har deltagarnas egna reflektioner använts som illustrationer rapporten igenom. Reflektionerna har hämtats från en skriftlig hemuppgift som deltagarna genomfört och redovisat vid en av ledarprogrammets träffar.

I de tre omgångar av ledarprogrammet för kvinnor som getts vid Uppsala universitet har totalt 55 kvinnor deltagit och de fördelar sig på de olika programmen enligt följande:

- Program 1, läsåret 2008/2009: 17 deltagare
- Program 2, läsåret 2009/2010: 18 deltagare
- Program 3, läsåret 2010/2011: 20 deltagare

Under oktober 2011 skickades ett e-postmeddelande med en länk till en enkät i elektroniskt format till 52 av deltagarna i programmet. Vid genomförandet av utvärderingen kände kursledningen till att tre personer från program 1 lämnat Uppsala universitet och därför skickades inte länken till dem. Personliga intervjuer genomfördes istället med dessa kvinnor för att säkerställa att värdefull information om deras uppfattningar om ledarprogrammet inte skulle förbises. Intervjuerna gav inte någon information som på något väsentligt sätt skiljer sig från de uppfattningar som fångats upp av enkäten och data från intervjuerna redovisas därför inte.

Efter en påminnelse hade 46 personer besvarat enkäten men av skäl som vi redogör för nedan sorterades en enkät bort vilket gör att 45 besvarade enkäter till slut användes. Detta ger en svarsfrekvens på 87%. Andelen användbara svar fördelades på de olika programmen enligt följande:

- Program 1: 13 svar (av 14 möjliga), svarsfrekvens 93%
- Program 2: 15 svar (av 18 möjliga), svarsfrekvens 83%
- Program 3: 17 svar (av 20 möjliga), svarsfrekvens 85%

Av redogörelsen ovan framgår det att svarsfrekvensen är högst för den grupp deltagare som deltog i det första programmet och för att sedan minska för grupp två och sedan öka igen med för grupp tre. Om man tar hänsyn till att tre personer som deltog i program 1 lämnat Uppsala universitet och inte fått enkäten skickat till sig blir bilden en annan. 13 personer av 17 möjliga i grupp ett ger en svarsfrekvens på 76% vilket ger en mer rättvisande bild. Den enkät som sorterades bort hade besvarats av en person från program 3, vilket också påverkar svarsfrekvensen. 18 svar av 20 möjliga ger en svarsfrekvens på 90%. Den "egentliga" svarsfrekvensen för grupperna blir då 76%, 83% och 90%, det vill säga ökande för varje grupp. Detta kan förklaras av att det

torde te sig mindre angeläget att besvara enkäten ju längre tid som gått sedan man deltog i programmet. Det kan också ha hänt saker som gör att en deltagare inte svarat, som att personen har bytt jobb eller flyttat utan att kursledningen fått kännedom om det. Då alla grupper av deltagare har en hög svarsfrekvens och då skillnaden i svarsfrekvens mellan grupperna är liten kan slutsatsen dras att ingen av grupperna har påverkat enkätresultaten på ett sätt som kan vara missvisande.

Att de som besvarat enkäten deltagit i hela eller stora delar av ledarprogrammet är en annan faktor som är relevant för resultaten. Om många av de som besvarat enkäten endast deltagit i mindre delar av programmet skulle resultaten kunna vara missvisande. Kursledningen visste vid genomförandet av utvärderingen att det finns deltagare som endast sporadiskt deltagit i programmet. Därför ställdes frågan: ”I vilken grad deltog du i programmet?” i början av enkäten. Svaren på frågan visar att de allra flesta som besvarat enkäten i hög grad deltagit i programmet:

Tabell 1. Deltagarnas närvaro vid programmets träffar

Svarsalternativ	Antal svar	Procentsats
Jag var närvarande vid alla träffar	24	55%
Jag var närvarande vid fler än hälften av alla träffar men inte alla	20	45%
Jag var närvarande vid ungefär hälften av alla träffar	0	0%
Jag var närvarande vid mindre än hälften av alla träffar	0	0%
Totalt	44	100%

Svaren på denna fråga visar att det finns ett internt bortfall då 44 personer besvarat frågan. Att så många bland dessa svarat att de i hög grad deltagit i programmet innebär troligen att de personer som deltagit i mindre delar av programmet inte besvarat enkäten. Detta var också skälet till varför en andra påminnelse inte skickades ut.

I anslutning till ett antal frågor i enkäten lämnades möjlighet att lämna öppna svar som förklarar eller kommenterar den fråga som precis besvarats. När det gäller frånvaro från programmet ombads respondenterna uppge orsaken till denna genom frågan: ”Om du inte deltog i alla träffar, vad var orsaken till din frånvaro?” och här skrev

respondenterna totalt 25 kommentarer. Deltagarna uppger här att orsaken till sin frånvaro varit alltför hög arbetsbelastning (10 fall), egen eller barns sjukdom (7 fall), resor i tjänsten (5 fall) samt tjänstledighet, en familjeangelägenhet och en ren missuppfattning av datum.

Beslutet att sortera bort en enkät baserades på flera faktorer. Efter en närmare granskning av enkätsvaren visade det sig att en person endast besvarat en mindre del av frågorna. Enkäten bestod av 25 frågor exklusive följdfrågor och frågorna som tillät öppna svar (totalt 40 möjligheter att lämna synpunkter). Denna person hade endast besvarat 14 av frågorna och då främst frågor som rör bakgrund, titel och hur man fått information om programmet. Personen har inte lämnat några kommentarer alls på frågorna med öppna svarsalternativ. Det visade sig också att denna person markerat svarsalternativet ”Jag var närvarande vid mindre än hälften av alla träffar” vilket betyder att hennes uppfattningar om programmets kvalitet, gruppens interaktion mm torde vara ganska vaga vilket i sin tur kan förklara det stora interna bortfallet i denna persons enkätsvar.

Efter noga överväganden och en granskning av hur personen svarat på frågorna beslutades det att ta bort denna enkät från resultatet. Detta skulle kunna innebära ett etiskt dilemma om personen är mycket kritisk till programmet, men så var inte fallet. Faktum är att denna person inte besvarat några av frågorna som gäller hur nöjd hon är med programmet, vad det gett henne och hur hon kunnat använda sig av sina nya kunskaper. Det framgår alltså inte på något sätt om personen är positiv eller negativ till ledarprogrammet som sådant. Att inte omfatta denna enkät vid resultatredovisningen motiveras av att denna persons svar utgör 2% av respondenterna och snedvrider resultatet då exempelvis medelvärden beräknas på alla enkäter.

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

*”Vår grupp känns mycket stimulerande. De flesta är mycket rättfram-
ma, kritisk granskande, starka, ärliga, omtänksamma och roliga. In-
nan kursen har jag inte riktigt förstått hur många starka kvinnliga le-
dare det finns inom universitetet. Det har känts enormt upplyftande att
upptäcka detta. Det är en styrka i sig själv att känna sig som en del av
en gemenskap där man fritt kan diskutera olika arbetssituationer då
man som ledare och chef annars kan känna sig rätt ensam. Framför-
allt har det varit roligt när man under året plötsligt träffat på någon
av de andra kursdeltagarna i en arbetssituation. Det känns verkligen
att man har en koppling till varandra och att det finns någon på det
aktuella mötet man kan lita på.”*

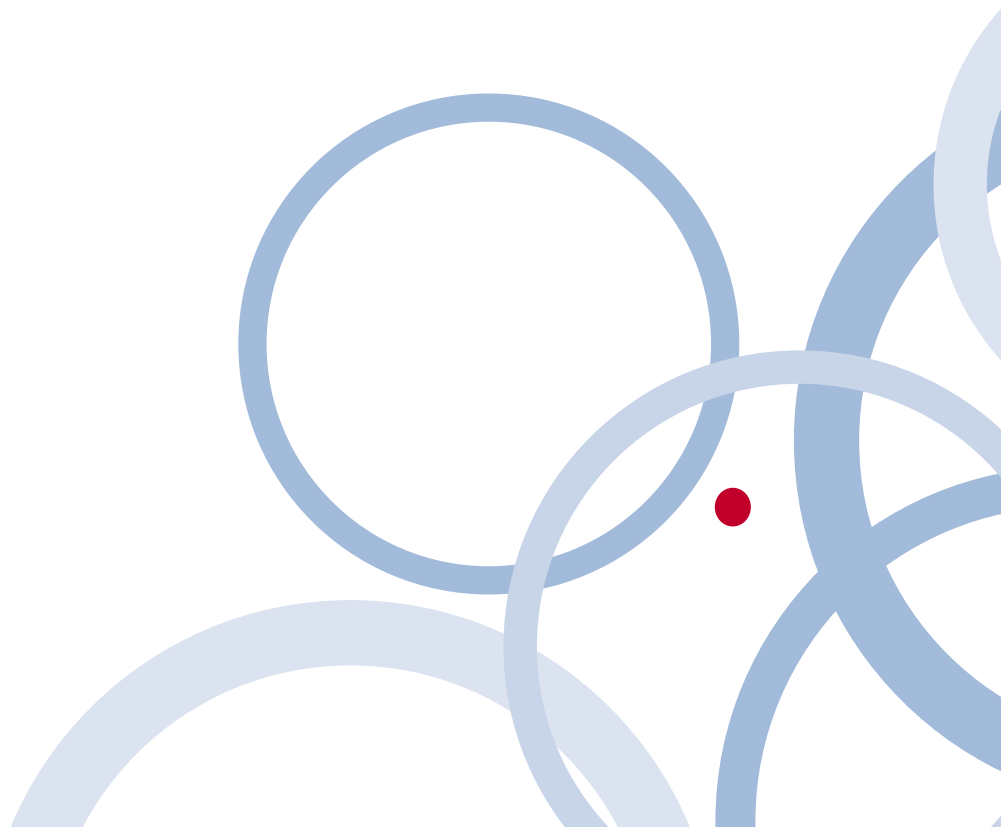
Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

"Oavsett hur min arbetssituation, maktposition och hierarkiska position ser ut eller kommer att se ut, så tycker jag fortfarande att ledarskap är otroligt spännande och intressant! Jag har under den tid jag gått ledarprogrammet också hittat verkliga guldkorn att ta till vara på i mitt eget ledarskap och kunnat få ytterligare färger i min ledarskapspalett. Jag känner stor tacksamhet för den öppenhet som kursdeltagarna vågat visa och för de raka, intressanta och analyserande diskussioner vi fört. Kursen har stärkt mig som ledare, men viktigare är att den stärkt mig som människa."

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Att vara en god ledare är dessvärre varken lättare än svårare än att vara en bra människa. Självklara egenskaper som integritet, entusiasm, rättvisa, tydlighet, förståelse, lyhördhet, inlevelse, anpassning, äkthet, överblick, är inte bara svåra att tillskansa sig utan än mer svåra att tillämpa i arbetets vardagliga situationer. Perfektion är knappast att hoppas på, men hoppet om att vara en tillräckligt bra ledare finns ännu inom räckhåll.”

Universitetet som arbetsplats



Universitetet som organisation

Den som vill ge en bild av universitetet som arbetsplats står ganska snabbt inför frågan om vilka aspekter som bör beskrivas. Är det de formella strukturerna, innehållet i kärnverksamheterna, ritualer och ceremonier eller vad? Beroende på perspektiv kan universitetet beskrivas på många olika sätt och det har också gjorts i många vetenskapliga studier med olika fokus men där universitetets komplexitet samtidigt har belysts. Här är ambitionen endast att kortfattat lyfta fram några aspekter som är relevanta för rapportens syfte. Några sådana aspekter är den formella organisations- och ledningsstrukturen vid Uppsala universitet, den akademiska kulturen och vad som kännetecknar ledarskap inom akademien. Dessa aspekter är relevanta för att förstå vilken komplex organisation Uppsala universitet är och inom vilken ledningsstruktur och kultur ledare inom det befinner sig.

Om vi börjar i universitetets ”topp” utgörs Uppsala universitets styrelse av konsistoriet som ansvarar för universitetets alla vetenskapliga, ekonomiska och administrativa frågor. De personer som sitter i konsistoriet utses i de flesta fall av regeringen förutom när det gäller lärar- och studentrepresentanter. Universitetets myndighetschef är rektor som till sitt stöd har en ledningsgrupp bestående av prorektor, universitetsdirektören och de tre vicerektorerna. Universitetets kärnverksamhet är utbildning som vilar på vetenskaplig grund samt forskning och annat utvecklingsarbete. Den så kallade ”tredje uppgiften” avser att samverka med det omgivande samhället och se till att forskningsresultat kommer till nytta.⁵

Uppsala universitets verksamhet är indelad i tre vetenskapsområden; humaniora och samhällsvetenskap, medicin och farmaci samt teknik och naturvetenskap. (Förkortas ofta som Hum-Sam, Med-Farm och Tek-Nat). Vetenskapsområdena leds av områdesnämnder, med var sin vicerektor som ordförande. Under respektive vetenskapsområde finns vidare olika fakulteter. Indelningen av ett universitets ämnesområden i så kallade fakulteter har medeltida anor, eftersom det var under medeltiden som de allra tidigaste universiteten erhöll en förhållandevis fast organisation och genom indelning i fakulteter knöt aktörer inom samma disciplin närmare varandra.⁶ Uppsala universitets nio fakulteter är indelade efter de tre vetenskapsområdena:

⁵ Högskolelagen, 2 §.

⁶ Nationalencyklopedin.

- Humaniora och samhällsvetenskap
 - Teologiska fakulteten
 - Juridiska fakulteten
 - Historisk-filosofiska fakulteten
 - Språkvetenskapliga fakulteten
 - Samhällsvetenskapliga fakulteten
 - Utbildningsvetenskapliga fakulteten

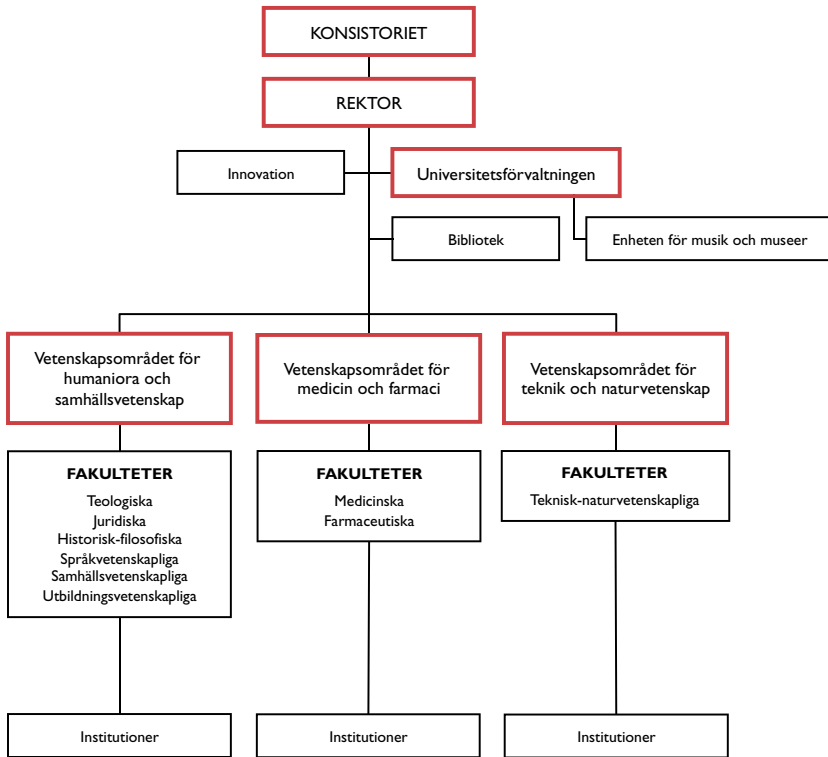
- Medicin och farmaci
 - Medicinska fakulteten
 - Farmaceutiska fakulteten

- Teknik och naturvetenskap
 - Teknisk-naturvetenskapliga fakulteten

Fakulteterna leds var och en av fakultetsnämnder som ger riktlinjer till de ämnesspecifika institutionerna (där den operativa verksamheten bedrivs), fördelar statsanslag och genomför resultatuppföljningar. Fakultetsnämndens ordförande inom vetenskapsområdet för humaniora och samhällsvetenskap benämns dekan medan det är vicerektor som har dekanens roll för de två övriga vetenskapsområdena. Inom vetenskapsområdet för humaniora och samhällsvetenskap finns också för varje fakultet en fakultetsnämnd som utgör fakultetens beslutande organ. För vetenskapsområdet för medicin och farmaci samt för vetenskapsområdet för teknik och naturvetenskap är områdesnämnden också fakultetsnämnd och således fakulteternas beslutande organ.⁷ Inom universitetsförvaltningen finns vissa universitetsgemensamma funktioner som personal- och ekonomiavdelning. Utöver detta finns ett bibliotek, en enhet för musik och museer samt UU Innovation som arbetar med att främja samverkan mellan Uppsala universitet och näringslivet.

⁷ Arbetsordning för Uppsala universitet, UFV 2011/1724

Figur 1. Översiktlig bild av Uppsala universitets organisation



Källa: Uppsala universitets hemsida.

Den vetenskapliga institutionen och dess chef

Den operativa verksamheten inom universitetet bedrivs som sagt i ett antal ämnesspecifika institutioner av varierande storlek och karaktär. Även när det gäller en beskrivning av en institution ställs man inför frågan om vad som egentligen är intressant att belysa? I boken "Universitetet som arbetsplats" beskriver författaren Billy Ehn institutionen å ena sidan som en formell organisation med bestämda roller och beslutsformer och å andra sidan som en imaginär arbetsplats. Med detta menar han att institutionen ger intryck av att hålla ihop ett antal människor som samarbetar men som i själva verket endast korsar varandras väg på språng mellan olika typer av uppdrag. Institutionen

kallas här för ”transithall” eller ”hotell för tillfälliga möten”.⁸ Att den fysiska arbetsplatsen endast tjänar som mötesplats eller ett ställe att hämta material på förekommer jämförelsevis även i andra branscher, som till exempel konsultbranschen eller annan tjänsteproduktion som sker hos kunden. Att universitetet är en kunskapsintensiv och mångprofessionell organisation vilket i sig innebär vissa karaktärsdrag, kan vidare hitta sin motsvarighet inom många andra sektorer i samhället.

En faktor som särskiljer den vetenskapliga institutionen från andra arbetsplatser är emellertid enligt Ehn att arbetet för många forskare också är deras fritidsintresse. Det betyder att institutionen bara är en av flera fysiska arbetsplatser där det egna hemmet många gånger är en arbetsplats och tåg, flyg och caféer är andra. En förutsättning för detta är att akademikern ofta kan styra över sin egen tid i ganska hög utsträckning. Det som möjliggör det fria arbetet kan samtidigt innebära att man sällan känner sig ledig då arbete och fritid flyter ihop. Det som utöver detta skiljer arbetet vid en institution från andra arbetsplatser och som samtidigt förenar människor inom den, är det intellektuella arbetet, det kritiska perspektivet och fascinationen för ett ämne. Ehn säger att:

Institutionen har visserligen en formell, hierarkisk struktur som till stor del ska regleras av lagar och avtal. Med det är också en samling människor som förenas av likartade intellektuella intressen som för ett visst språk, för människokroppens eller psykets funktioner, för gener eller molekyler, för staters och samhällens organisation. För att sköta sina jobb som lärare och forskare behöver de dock inte vara särskilt insatta i hur en institution fungerar. De kan ha dimmiga föreställningar om varifrån lönerna till deras anställningar kommer och hur ekonomin sköts, de kan sväva i ovisshet om hur och av vem avgörande beslut fattas. Många känner förvisso till sådana saker och tar ansvar för dem, men av egen erfarenhet vet jag att det på universitetet är fullt möjligt att klättra högt upp i hierarkin, utan att man behöver befatta sig med annat än forskning och undervisning.

Människorna vid en institution kan alltså vara fullt upptagna med att sköta sina uppgifter på ett utmärkt sätt och samtidig ha mycket diffusa uppfattningar om det system de verkar inom. Det är inte alltid människor på en institution ens reflekterat över vem som är chef och kanske

⁸ Ehn, Billy, 2001, *Universitetet som arbetsplats. Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*, Studentlitteratur, Lund.

anser medarbetarna att de har flera chefer som prefekten, professorn och studierektorn. Det formella ledningsuppdraget för en institution har ändå prefekten, genom delegation från rektor via vicerektor och i förekommande fall, dekanen. I dokumentet ”Rektors beskrivning av prefektuppdraget”⁹ listas följande ansvarsområden för prefekten:

- Verksamhetsansvar
- Förvaltningsansvar
- Ekonomiskt ansvar
- Personalansvar
- Arbetsmiljöansvar
- Säkerhetsansvar
- Ansvar för lokaler, inredning och utrustning
- Ansvar för miljön enligt miljölagstiftningen
- Ansvar enligt personuppgiftslagstiftningen
- Ansvar enligt djurskyddslagstiftningen (i förekommande fall)
- Ansvar enligt biobankslagstiftningen (i förekommande fall)
- Ansvar enligt etikprovningsslagen (i förekommande fall)

Med tanke på antalet och omfattningen av ansvarsområden som vilar på en prefekts axlar är det intressant att anställda vid en institution inte alltid vet vem som är chef. Ett citat ur rapporten ”Akademiskt ledarskap”¹⁰ illustrerar detta på ett belysande sätt när författaren Carin B. Eriksson ställer frågan ”Vad innebär det att vara chef på en institution?” till en lektor och får svaret:

Att vara chef på en institution – menar du att det är prefekten som är chef?
Tja, fråga inte mig. Jag har inte någon aning om vad prefekten gör annat än att han skriver på papper och jobbar mycket.

Att detta förhållande inte förändrats i nämnvärd omfattning framgår av rapporten ”Prefekt och kvinna” som publicerades 2006. I denna rapport framgår det att nytillträdna prefekter upplever att medarbetar-

⁹ Beslut 2004-06-29, UFV 2004/964, kompletterande beslut 2009-01-20 UFV 2009/7 samt 2010-06-08 UFV 2010/840

¹⁰ Eriksson, Carin B., 1997, *Akademiskt ledarskap*, Uppsala universitet, Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Oeconomiae Negotiorum 43.

na i många fall inte ser dem som chefer, mer som administratörer och att vissa prefekter varit tvungna att upplysa vissa medarbetare om vem det är som är chef.¹¹ Några tänkbara förklaringar till detta återfinns i nästkommande avsnitt om den akademiska organisationskulturen.

Den akademiska organisationskulturen

I en rapport om Lunds universitets ledarutvecklingsprogram för kvinnor, AKKA, menar författarna att det framförallt finns två grundfundament för den akademiska kulturen, nämligen mansdominansen och meritokratin.¹² Dessa två fundament skulle alltså vara en slags bas för vilken uttryck för kultur skulle utgå som normer och värderingar, symboler och ritualer.

När Uppsala universitet grundades 1477 var högre utbildning och akademiska positioner helt och hållet förbehållna män. Den första kvinnan disputerade vid Uppsala universitet först 1883 och var då först i landet att erhålla doktorsgrad och den första kvinnliga professorn utsågs 1949 i Uppsala.¹³ Det är alltså inte svårt att se att hela universitetet som organisation och struktur byggts upp av män och under mycket lång tid upprätthållits av män. Det är mot bakgrund av detta inte heller svårt att förstå att mansdominansen haft betydelse för hur kunskapssynen, diskurser, värdesystem, ceremonier och ritualer utvecklats över tid inom akademien och att detta gjort det lättare för män än för kvinnor att navigera inom den. Utan att gå djupare in på tidigare forskning är det ändå svårt att redogöra för *på vilket sätt* mansdominansen gjort det svårare för kvinnor än för män att ta sig fram inom universitetet, och det ligger också utanför syftet med den här utvärderingen.

De forskare som gått djupare in på vad kön har och har haft för betydelse för den akademiska kulturen poängterar att akademins andra grundfundament, meritokratin, endast skenbart är köns- och värdeneutral och att detta bidrar till att kvinnor har svårare att avancera inom akademien än män. Med meritokrati menas ”en samhällsordning i vil-

¹¹ Nisser, Ulrika, 2006, *Prefekt och kvinna*, Kompetensforum vid Uppsala universitet.

¹² Lövkrona, Inger, Agrell, Cecilia och Widén, Kajsa, 2006, *AKademiska Kvinnors Ansvar, Ledarutvecklingsprogram för kvinnor vid Lunds universitet, 2004-2005*, Personalenheten, Lunds universitet.

¹³ Markusson Winkvist, Hanna., 2003, *Som isolerade är: De lagerkransade kvinnorna och akademien under 1900-talets första hälft*, doktorsavhandling, Umeå universitet.

ken individer rangordnas och sociala belöningar (inkomst, status) fördelas efter förmåga och förtjänster, oftast värderade efter utbildningsmässiga meriter”.¹⁴ Tanken är alltså att positioner inom universitetet ska tillsättas uteslutande efter en persons meriter och att ålder, kön och klass inte ska spela någon roll. I rapporten om AKKA skrivs det att:

I meritokratis idealiserade självbild utmålas vetenskapens värld som en miljö där förnuftet och det goda argumentet övertrumfar alla barriärer och där status och framgång bestäms av aktörernas intellektuella prestationer. Honnörord som objektivitet, sanningssträvan, forskningens frihet och forskarens oberoende spelar en viktig roll.

Om man betänker att de personer som haft ledande befattningar inom universiteten under mycket lång tid varit män och att detta förändras mycket långsamt, är det svårt att bortse ifrån att meritokratin som system byggts av män inom en struktur som nästan bara består av män. Det författarna till rapporten om AKKA påpekar är således att det är svårt att hävda att meritokratin skulle vara könsneutral. Enligt vissa studier går det tvärtom att hävda att den värdeneutralitet som meritokratin står för endast är skenbar, och att den utgör en användbar sköld för att diskriminera kvinnor i anställningssituationer. Sakkunniga använder oftare begrepp för mäns forskning som kvalificerar en förstaplacering än för kvinnor som till exempel ”vetenskaplig skicklighet”, ”självständighet” och ”originalitet”.¹⁵ Detta mönster går igen vid tilldelningen av externa forskningsmedel där det visat sig att kvinnor har svårare att erhålla medel än män.¹⁶ Den manliga dominansen inom akademien förändras således mycket långsamt genom att kvinnor har svårare att erhålla både vissa anställningar och forskningsmedel.

Utöver detta är det många författare som vittnar om den hårda konkurrens som ofta framträder inom universitetet. Med tanke på att samma personer ofta konkurrerar om positioner och forskningsmedel finns en inbyggd konkurrenssituation mellan kollegor, även om man i

¹⁴ Nationalencyklopedin

¹⁵ Mark, Eva, 2003, *Meritvärdering ur jämställdhetsperspektiv: Rekrytering av lärare och forskare. En begreppsanalys*, Jämställdhetskommitténs skriftserie 7, Göteborgs universitet.

¹⁶ Sandström Ulf, Wold, Agnes, Jordansson, Birgitta, Ohlsson, Björn och Smedberg, Åsa, 2010, *Hans Excellens: om miljardsatsningarna på starka forskningsmiljöer.*, Delegationen för jämställdhet i högskolan.

olika konstellationer också ofta samarbetar. Författarna Billy Ehn och Orvar Löfgren beskriver i boken "Hur blir man klok på universitetet?" det hårda klimat som finns inom akademien och som bland annat framträder på forskningsseminarier och andra möten inom universitetet. Här beskrivs akademien i termer av "trångsinnets dal", som en "sandlåda" eller "ankdamm" vars intellektuella samtal ofta kryddas med ilska, missunnsamhet och bitterhet.¹⁷

Som motvikt till detta refererar författarna till den tidigare rektorn, Stig Strömholm, som menar att många beskrivningar av universitetsvärldens benägenhet för "grälsjuka och stridbarhet" är grovt överdrivna men att den som vill ha en rofylld tillvaro gör bäst i att inte söka sig hit, då själva miljön karakteriseras av "oupphörliga prestationskrav, krävande mänskliga kontakter och intensivt arbete".¹⁸ Om detta är den vardag som forskare lever i kan man undra hur det då är att vara ledare i denna kontext? Vilka är det som vill vara ledare i en sådan miljö och finns det något som kan sägas vara specifikt för ledarskap i akademien?

Ledarskap inom akademien

Många intressanta begrepp är svåra att entydigt definiera som till exempel "relationer" och "kunskap" och kanske är det graden av komplexitet som gör dem intressanta. Det finns två begrepp som i denna rapport står mer i fokus än andra och det är "lärande" och "ledarskap". Lärande som fenomen och hur det kan fångas och beskrivas återkommer vi till, men här ska vi ägna oss en stund åt vad som kallas ledarskap.

Ledarskapsforskningen kan härledas minst 100 år tillbaka i tiden och det finns många olika "skolor" och "spår". Många forskare har således ägnat sin tid åt att studera vad ledarskap är för något och, inte minst, vad som krävs för att ledarskapet ska vara framgångsrikt. Genom åren har budskapen växlat gällande vad som krävs för att lyckas som ledare, från att ha vissa egenskaper eller utseende (individfokus) till att det är situationen som avgör hur en ledare ska vara (situationsfokus). Idag är det många forskare som ansluter sig till synsättet att en

¹⁷ Ehn, Billy och Löfgren, Orvar, 2004, *Hur blir man klok på universitetet?*, Studentlitteratur, Lund.

¹⁸ Strömholm, Stig, 1994, *Den svenska högskolan. Lägesbestämning och framtidsdebatt*. Ratio, Stockholm.

person inte *är* ledare och utövar ledarskap utan att ledarskap snarare är något som *skapas* i relationen mellan människor i en process. Dag Ingvar Jacobsen och Jan Thorsvik säger följande om ledarskap:

Vår utgångspunkt är att ledarskap är ett speciellt beteende som människor utövar i avsikt att påverka andras tänkande, inställning och uppförande. När ledning sker inom ramen för en organisation är avsikten normalt att få andra att arbeta för att förverkliga vissa mål, motivera dem att prestera mer och få dem att trivas i arbetet. Detta innebär att ledarskap först och främst är en process mellan människor, där utövandet eftersträvar att influera andra.¹⁹

Synsättet att ledarskap är en process mellan människor gör att allmän-giltiga teorier om ”det framgångsrika ledarskapet” blir mindre önskvärda och/eller trovärdiga då varje ledare är unik som individ och likaså den eller de som ska bli ledd eller ledda. Utifrån detta synsätt utgår ledarskapet från en individs personlighet och kan bara utvecklas utifrån denne persons förutsättningar.

Under den tid som det funnits ledarskapsforskning har begreppen ”chef” och ”ledare” ofta använts synonymt. Det är först på senare tid som forskare på allvar börjat göra en distinktion mellan dessa begrepp och en vanligt sådan är att ”chef” åsyftar en formell position i en organisation medan ”ledare” kan innebära inflytande på många och olika sätt men inte alltid genom ett formellt mandat. Vid planeringen av ett ledarutvecklingsprogram kan det vara meningsfullt att åtminstone reflektera över om denna distinktion är betydelsefull. Om ett ledarutvecklingsprogram ska syfta till att utveckla deltagarnas ledarskap, vilket innehåll ska det då ha? Finns det på motsvarande sätt en chefsutbildning där deltagarna får lära sig andra saker och i så fall vad? Vid Uppsala universitet finns chefsutbildningar där chefer får kunskaper i exempelvis arbetsrätt, juridik och konflikthantering. På det sättet har man gjort en tydlig skillnad gentemot de ledarutvecklingsprogram som finns (det finns fler förutom det för kvinnor). Det program som står i fokus här handlar således om ledarskap, inte chefskap.

När ledarskap inom akademien diskuteras, använts ibland begreppet ”akademiskt ledarskap” vilket antyder att det skulle skilja sig från ledarskap i andra kontexter. Författaren Billy Ehn menar att det är en

¹⁹ Jacobsen, Dag Ingvar och Thorsvik, Jan, 2007, *Hur moderna organisationer fungerar*, Studentlitteratur, Lund, sid. 473.

konsekvens av den akademiska kulturen som präglas av kunskapsideal, den fria forskningen och självständighet. Att självständigt forska och styra över sitt eget arbete innebär att förväntningarna på ledarskapet är annorlunda om man ens vill ha något ledarskap. ”Intellektuella förväntas göra motstånd mot alla krav på lydnad”²⁰ är ett citat som Ehn återger i sin bok och som visar att det ligger i arbetets natur att inte vilja underordna sig chefer och ledare. Detta gör bland annat att det akademiska ledarskapet karakteriseras av kollegial samverkan på ett annat sätt än i exempelvis företag.²¹

Det kollegiala ledarskapet är således något som kan sägas vara karaktäristiskt för ledarskap inom akademien. Detta innebär dels att många gör sin ”värnplikt” som exempelvis prefekt under en period och sedan återgår till att vara kollega igen.²² Det innebär samtidigt att professorer och andra med inflytande förväntar sig delaktighet i viktiga beslut och inte bli förbigångna av någon som för tillfället är chef.

Några forskare vid Chalmers tekniska högskola i Göteborg har försökt att fånga det akademiska ledarskapet genom att gestalta det som om det utövas i fyra olika ”rum”.²³ Den akademiska ledaren kan genom denna gestaltning uppfattas som en gränsryttare som rör sig mellan olika miljöer i sitt ledarskap där olika krav och förväntningar riktas mot personen ifråga. De olika ”rummen” och exempel på olika roller där är:

- **Leda formell organisation** – institutionen (prefekt, enhetschef mm)
- **Leda disciplinärt kunskapsfält** - forskargruppen (projektledare, opponent, handledare)
- **Leda på tvärs och i nätverk** – olika former (leda forskningscentrum, leda tvärvetenskapliga projekt, ansvarig för samordning av olika slag, samverkan med näringslivet)

²⁰ Arcadius, Kerstin, 1999, *Ett särskilt handlag*, Högskoleverkets skriftserie 1999:2, Stockholm.

²¹ Ehn, Billy, 2001, *Universitetet som arbetsplats. Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*, Studentlitteratur, Lund, s 29.

²² Nisser, Ulrika, 1997, *Prefekt och kvinna*, Kompetensforum vid Uppsala universitet.

²³ Jonnergård, Gunnar., Sewerin, Thomas och Birgersson, Lisbeth., ”Akademiska ledningsrum – en tankemodell”, arbetspapper, Chalmers tekniska högskola, 2009-12-16.

- **Leda i utbildningsmiljö** – utbildningsprogram (lärare, programsamordnare)

De fyra olika rummen ska alltså förstås som en metafor för de olika miljöer som en ledare inom akademien rör sig mellan och det kan bidra till en förståelse av de olika krav och förväntningar som möter honom eller henne. Ibland kan också kulturen och språket skilja sig åt mellan ”rummen”, kanske särskilt om samverkan med näringslivet sker.²⁴ Modellen som sådan kan också hjälpa en ledare att fundera över om hon eller han vistas lika mycket i alla ”rum” eller om det är något av dem som tar över på bekostnad av annat?

Ledarskap är således något komplicerat och när det utövas inom akademien kan man säga att det tillkommer några extra dimensioner, bland annat det kollegiala förhållningssättet till ledning och styrning och de olika miljöer där ledarskapet utövas.

Varför avancerar inte kvinnor i samma utsträckning som män inom akademien?

I stycket om universitetets organisationskultur ovan har det kort berörts att kvinnor inte avancerar i samma utsträckning som män inom akademien och att detta förändras mycket långsamt. Detta förhållande är samtidigt inte något unikt för svenska universitet utan kan snarare ses som ett globalt fenomen.²⁵ Men vilka förklaringar kan då finnas till det?

Enligt Ulrika Haake vid Umeå universitet finns det olika typer av vanligt förekommande och generella teorier som förklarar olikheter mellan kvinnor och män vilket också påverkar möjligheten att göra karriär²⁶:

²⁴ Neu Morén, Elizabeth och Hård af Segerstad, Peder, 2010, *Uppdrag Ledare. Om konsten att bli en bättre centrumföreståndare*, VINNOVA Rapport VR 2010:18.

²⁵ Husu, Liisa (2004) *Gate-keeping, gender equality and scientific excellence*. s. 69-76 i European Commission Gender and Excellence in the Making. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.

²⁶ Haake, Ulrika, 2004, *Ledarskapande i akademien. Om prefekters diskursiva identitetsutveckling*, Psykologiska institutionen, Umeå universitet, s. 63-69.

- **Individrelaterade teorier:** Män och kvinnor är olika och det har med egenskaper och/eller biologi att göra.
- **Socialisationsteorier:** Pojkar och flickor uppfostras olika och vi skapar därmed olikheter mellan könen genom socialisering.
- **Strukturella teorier:** Det finns strukturer i samhället som är svåra att bryta och som gör att kvinnor och män har olika förutsättningar.
- **Socialkonstruktivistiska teorier:** Olikheter mellan könen är sociala konstruktioner, vi skapar kön.

Beroende på vilken teori man ansluter sig till framstår enligt Ulrika Haake också olika strategier för att försöka förändra ordningen som lämpliga. Om olikheterna anses bero på biologi är det i stort sett inte mycket att göra åt, annat än att hävda att kvinnor ska ”visa framfötterna” och till exempel framhålla sina egna (kvinnliga) kvaliteter vid nyanställningar. Om olikheterna å andra sidan anses bero på svårföränderliga strukturer i samhället kan kvotering framstå som den lämpligaste strategin, det vill säga att mer eller mindre tvinga fram en förändring.

Ulrika Haake visar i sin avhandling som fokuserar på nyblivna prefekter att kvinnor och män inom akademien med tiden utvecklar olika identiteter som ledare. Män utvecklar i takt med att de blir mer erfarna i prefektrollen i större utsträckning en positiv och självklar chefsidentitet medan kvinnorna i större utsträckning utvecklar en identitet som är könsrelaterad och problemfokuserad. En slutsats som hon drar är att den akademiska miljön med sina traditioner och förväntningar formar ledarskapet och att identitetsutvecklingsprocessen förstärker snarare än upplöser traditionella könsroller inom akademien.

Varför kvinnor inte avancerar i samma utsträckning som män inom akademien förklaras även på delvis andra sätt än de generella teorier som presenterades ovan. Enligt rapporten om ledarprogrammet för kvinnor vid Lunds universitet (AKKA) har *eftersläpningsteorin* länge varit den dominerande. Denna teori utgår ifrån det faktum att kvinnor funnits i den akademiska världen mycket kortare tid än män och följaktligen inte hunnit inta lika många höga positioner. Grundidén är att det tar tid från det att ett politiskt beslut fattats och att det sker en or-

ganisatorisk förändring. En slutsats som kan dras utifrån denna teori är att beslutsfattare inte behöver göra något särskilt eftersom ojämställdheten med tiden kommer att jämnas ut och till slut försvinna. Genom att kvinnor i allt högre utsträckning tar sig in i universitetsvärlden kommer attityder och strukturer per automatik att förändras. Den kritik som riktats mot denna teori är att den förutsätter en mekanisk och värderingsfri process när människor ska antas eller anställas. Kritiker menar att jämställdhet inte per automatik kommer att uppnås inom akademien så länge kvinnors möjligheter begränsas genom ojämlika villkor och en bekönad syn på kunskap, kompetens, ledarskap mm.

Teorin om *kvinnans fria val* bygger på antagandet om den rationella individen som väljer fritt mellan olika alternativ och bara begränsas av sina egna val. Denna teori förutsätter en rationell individ, frikopplad från en social kontext med normer, värderingar och tankemönster. Utifrån denna teori skulle ojämlikheten mellan könen inom akademien egentligen inte vara ett problem, då kvinnor följaktligen fritt skulle välja att inte avancera inom akademien i samma utsträckning som män. Detta synsätt har kritiserats för att blunda för att rollförväntningarna för kvinnor och män ser olika ut och att det är svårare för kvinnor att kombinera rollförväntningarna till exempel mellan att vara mamma och forskare. Forskningen har visat att det riktas olika förväntningar mot kvinnor och mot män inom akademien vilket gör det svårare för kvinnor att "välja" att göra karriär. Detta synsätt förutsätter också att det inte skulle finnas några diskriminerande strukturer, vilket motbevisats i många vetenskapliga studier.

Denna tredje förklaring, att det finns *diskriminerande strukturer* som gör det svårare för kvinnor än för män att göra karriär inom universitetet har belysts i tidigare forskning, det vill säga att kvinnor begränsas i sina val och bortval på grund av deras strukturellt underordnade position. Detta är också den förklaring som ligger till grund för många satsningar på kvinnors karriärutveckling eftersom detta perspektiv möjliggör aktiva åtgärder i syfte att luckra upp de diskriminerande strukturerna. Genom att öka medvetenheten om hur vi formar våra identiteter och att kön har betydelse kan individer medvetandegöra sina val och sitt agerande, vilket i sin tur kan leda till att jämställdheten ökar.

I sin avhandling använder Liisa Husu kategoriseringen *öppen diskriminering*, *subtil diskriminering* och *dold diskriminering* för att kunna skilja mellan de olika diskriminerande ageranden som kan leda

till att kvinnor hindras i sin karriärutveckling. Den öppna diskrimineringen är synliga handlingar som är lätta att identifiera och som ofta har en avsiktlig och skadlig inverkan på en annan person. Den subtila diskrimineringen är svårare att upptäcka då den inte alltid har en avsiktlig inverkan på en person. Det kan vara att kvinnor utsätts för omständlig dominans (kvinnan vet inte själv vad som är bäst för henne och någon annan avgör vad hon orkar med) eller nedlåtande ridderlighet (en kvinna prisas för något som är vardagsmat för män). Den dolda diskrimineringen är däremot avsiktlig men svår att upptäcka då den pågår under ytan eller bakom fasader av välvilja och jämställdhet.²⁷ Husu menar att könsdiskrimineringen inom akademien ofta är dold:

Vad som händer kan egentligen vara att ”ingenting händer” eller att någonting som borde hända i ens karriär inte händer: man blir inte sedd, hörd, läst, refererad eller citerad, inbjuden, uppmuntrad, får inte stöd, blir inte validerad.²⁸

Genom att den dolda diskrimineringen består av icke-händelser och icke genomförda handlingar är det följaktligen svårt att studera den och framförallt att motverka den. En forskare som fördjupat sig i organisations- och ledarskapsfrågor ur ett könsperspektiv är Anna Wahl vid KTH i Stockholm. Hon menar att organisationsteorin kan vara ett fruktbart sätt att närma sig jämställdhetsfrågor i organisationer eftersom man genom detta perspektiv inte skuldbelägger någon.

Det är enligt Wahl viktigt att förstå skillnaden mellan könsforskning som handlar om beskrivningar och tolkningar och jämställdhetsarbete som handlar om att försöka åstadkomma en förändring. Könsforskningen bidrar alltså med kunskap och förståelse som kan ligga till grund för jämställdhetsarbete även om det är eller kan vara svåra frågor att hantera. Vid jämställdhetsarbete i organisationer kan man enligt Wahl börja på en ganska basal nivå genom att belysa *könsstrukturen* (fördelningen av antalet kvinnor och män), *könsmärkningen* (uppdelningen mellan kvinnor och män med avseende på arbetsuppgifter och yrken) samt den *hierarkiska maktfördelningen* mellan kvinnor och män i organisationer. Bara genom att börja någonstans

²⁷ Benokraitis, Nijole och Joe R. Feagin (1995) *Modern Sexism. Blatant, Subtle and Covert Discrimination*. Second edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

²⁸ Husu, Liisa, 2005, *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtilt*, Högskoleverket, Rapport 41R, s. 23.

menar Wahl att medvetenheten om kön ökar och därmed blir det också möjligt att förändra den ordning som råder.

En blick på statistiken

Efter att under ett antal sidor nu ha behandlat några väl valda aspekter av universitetet som arbetsplats och diskuterat några förklaringar till varför kvinnor inte når de högsta positionerna inom det i samma utsträckning som män är det nu dags att titta lite närmare på statistiken. Hur ser könsstrukturen, könsmärkningen och den hierarkiska maktfördelningen ut mellan kvinnor och män inom Uppsala universitet?

Uppgifterna i det första avsnittet om könsstrukturen vid Uppsala universitet är hämtade ur GLIS (Generellt Lednings Informations System) som är tillgängligt för all personal vid Uppsala universitet. Systemet bygger på uppgifter som rapporteras in från olika delar av den operativa verksamheten vilket gör att uppgifterna kan variera beroende på när man hämtar dem ur systemet. Vid en jämförelse mellan olika tabeller kan också vissa mindre avvikelser finnas. Ett exempel är att uppgiften om det totala antalet anställda vid Uppsala universitet är olika i tabell 2 och 3 nedan. Det har här inte betraktats som ett problem då avsikten endast är att ge en översiktlig bild. Uppgifterna i tabellerna är också avrundade till heltal vilket i sig kan ha lett till vissa avvikelser.

I avsnitten längre fram om könsstruktur efter yrkesgrupp och hierarkisk maktfördelning är uppgifterna hämtade ur Uppsala universitets jämställdhetsindikatorer som i sin tur bygger på uppgifter i GLIS.²⁹ De uppgifter som återges här är samtliga hämtade i slutet av mars 2012 och avser december 2011.

²⁹ Som ett led i det kontinuerliga jämställdhetsarbete som bedrivs vid Uppsala universitet har ett antal jämställdhetsindikatorer tagits fram. Syftet med dessa är bland annat att underlätta jämställdhetsarbetet vid institutionerna genom att de enkelt och snabbt kan ge en indikation på om det finns stora skillnader mellan könen beträffande antalet anställda, vilka yrken eller positioner man har, anställningsformer mm. Man kan läsa mer om jämställdhetsindikatorerna på Uppsala universitets hemsida.

Könsstrukturen inom Uppsala universitet

Antalet anställda vid Uppsala universitet är drygt 6000 personer, närmare bestämt är uppgifterna gällande december 2011 totalt 6264 personer. Av dessa var andelen kvinnor 50,4% vilket ger en bild av att könsstrukturen är mycket jämn. Fördelat på vetenskapsområde blir bilden mer splittrad:

Tabell 2. Könsstrukturen vid Uppsala universitet per vetenskapsområde

Vetenskapsområde	Antal anställda	Andel kvinnor	Andel män
Hum-Sam	1830	54%	46%
Med-Farm	1515	61%	39%
Tek-Nat	1820	33%	67%
Övriga (adm., mm)	1137	59%	41%
Totalt	6302		

Av tabellen framgår det att andelen kvinnor är olika beroende inom de tre vetenskapsområdena. Jämnast är fördelningen inom vetenskapsområdet för humaniora och samhällsvetenskap där andelen kvinnor är 54%. Den lägsta andelen kvinnor, 33%, finns inom vetenskapsområdet för teknik och naturvetenskap. Inom vetenskapsområdet för medicin och farmaci är andelen kvinnor 61% och för övriga områden som exempelvis personal, ekonomi och bibliotek är andelen kvinnor 59%.

När jämställdhetsarbete bedrivs brukar en könsfördelning inom intervallet 40-60% (= jämställdhetsintervallet) anses som jämn. Det vill säga att om andelen av det ena eller andra könet är högre än 60% eller mindre än 40% så anses könsfördelningen vara ojämn. Utifrån denna definition är det endast inom vetenskapsområdet för humaniora och samhällsvetenskap samt ”övriga” som könsstrukturen skulle klassas som jämn, då övriga vetenskapsområden hamnar utanför jämställdhetsintervallet (även om vetenskapsområdet för medicin och farmaci hamnar precis utanför). Fördelat på fakultet blir bilden som följer:

Tabell 3. Könsstrukturen vid Uppsala universitet per fakultet

Fakultet	Antal anställda	Andel kvinnor	Andel män
Teologiska fakulteten	115	53%	47%
Juridiska fakulteten	185	56%	44%
Historisk-filosofiska fakulteten	332	52%	48%

Språkvetenskapliga fakulteten	277	59%	41%
Samhällsvetenskapliga fakulteten	746	51%	49%
Utbildningsvetenskapliga fakulteten	188	66%	34%
Medicinska fakulteten	1293	63%	37%
Farmaceutiska fakulteten	224	51%	49%
Teknisk-naturvetenskapliga fakulteten	1820	33%	67%
Övriga områden (adm, ek.)	1137	59%	41%
Totalt	6317		

Om man utgår ifrån jämställdhetsintervallet 40-60% kan könstrukturen vid alla fakulteter utom tre betraktas som jämn. De fakulteter där könsstrukturen kan betraktas som ojämn är den utbildningsvetenskapliga, den medicinska och den teknisk-naturvetenskapliga fakulteten.

När man sorterar de anställda vid Uppsala universitet efter *organisatorisk enhet* framträder de verkligt stora skillnaderna i könsstruktur. Med organisatorisk enhet avses här en vetenskaplig institution, en administrativ avdelning eller i förekommande fall forskningscentrum eller motsvarande. I det här sammanhanget har vi av utrymmesskäl inte för avsikt att ge en heltäckande bild av könsstrukturen vid Uppsala universitets alla institutioner, avdelningar och motsvarande utan tvingas nöja oss med några exempel. I den nedanstående första tabellen presenteras könsstrukturen vid de tio största institutionerna räknat i antal anställda i helårsekvivalenter vilket betyder att antal personer inom varje kategori har räknats om till heltidsanställda. En heltidsekvivalent kan alltså bestå av en heltidsanställd person eller flera deltidanställda personer.

Tabell 4. Könsstrukturen vid de tio största enheterna

Organisatorisk enhet	Antal anställda	Andel kvinnor	Andel män
Institutionen för teknikvetenskaper	301	28%	72%
Institutionen för fysik och astronomi	287	22%	78%
Institutionen för immunologi, genetik och patologi	246	63%	37%
Institutionen för informationsteknologi	224	24%	76%
Universitetsbiblioteket	196	64%	36%
Institutionen för medicinska vetenskaper	190	61%	39%
Institutionen för neurovetenskap	188	61%	39%
Juridiska institutionen	178	57%	43%
Pedagogik, didaktik och	166	67%	33%

utbildningsstudier			
Byggnadsavdelningen	162	86%	14%
Totalt	2138		

Av tabellen framgår att det endast är den juridiska institutionen som hamnar inom jämställdhetsintervallet 40-60%. I tabellerna nedan presenteras i två steg de 20 mest könssegregerade organisatoriska enheterna vid Uppsala universitet. Först presenteras de tio med högst andel kvinnor och sedan de tio med högst andel män. Här har vi valt att endast presentera de enheter som har fler än 20 anställda, även här räknat i antal helårsekvivalenter.

Tabell 5a. Könstrukturen vid de tio enheterna med högst andel kvinnor

Organisatorisk enhet	Antal anställda	Andel kvinnor
Institutionen för kostvetenskap	21	90%
Centrum för genusvetenskap	24	88%
Byggnadsavdelningen	162	86%
Ekonomiavdelningen	29	83%
Avd. för uppdragsutbildning	20	80%
Inst. för kvinnors och barns hälsa	85	75%
Studentavdelningen	71	75%
Institutionen för nordiska språk	91	74%
Personalavdelningen	51	73%
Inst. för folkhälso- och vårdvetenskap	151	70%

Av tabellen framgår att det finns vissa ämnen eller forskningsområden där kvinnor är överrepresenterade som kostvetenskap, genusvetenskap och kvinnors och barns hälsa. På flera avdelningar inom universitetsförvaltningen är andelen kvinnor också mycket hög som byggnadsavdelningen (där lokalvården ingår), ekonomiavdelningen, studentavdelningen och personalavdelningen.

Tabell 5b. Könnsstrukturen vid de tio enheterna med högst andel män

Organisatorisk enhet	Antal anställda	Andel män
The Svedberg laboratoriet	20	85%
Engelska parken	22	82%
Filosofiska institutionen	36	81%
Biomedicinskt centrum	29	79%
Institutionen för fysik och astronomi	287	78%
Institutionen för informationsteknologi	224	76%
Matematiska institutionen	104	75%
Institutionen för teknikvetenskaper	301	72%
Statistiska institutionen	20	70%
Institutionen för idé- o lärdomshistoria	27	67%

Av denna tabell framgår att män är överrepresenterade inom ganska stora ämnen eller forskningsområden som fysik och astronomi, informationsteknologi och teknikvetenskaper.

Könnsstruktur efter yrkesgrupp

I föregående avsnitt framgick det att stora skillnader i könnsstruktur finns vid Uppsala universitets institutioner och avdelningar. I detta avsnitt tittar vi närmare på könsmärkningen, det vill säga uppdelningen mellan kvinnor och män med avseende på arbetsuppgifter och/eller yrken.

I tabellen nedan anges de yrkesgrupper som jämförs i Uppsala universitets jämställdhetsindikator för *anställda efter yrkesgrupp*. Yrkesgrupperna har definierats enligt BESTA-koden som är ett system för att gruppera statliga befattningar efter arbetsuppgifternas innehåll och svårighetsgrad. Tabellen är sorterad från det yrke där det finns högst andel kvinnor till det yrke där det finns lägst andel kvinnor, även här räknat i helårsekvivalenter.

Tabell 6. Könnsstruktur efter yrkesgrupp

Yrkesgrupp	Totalt antal	Andel kvinnor	Andel män
Allmän administration	345	84%	16%
Planering och administration av FOU	326	79%	21%
Laborativt forskningsarbete	138	73%	27%
Kultur och information	184	68%	32%
Trädgård, teknik och service	191	68%	32%
Universitetsadjunkt m fl	214	61%	39%

Assisterande forskningsarbete	130	61%	39%
Chefsarbete	59	58%	42%
Amanuens	22	58%	42%
Byggnad, upphandling och miljö	24	55%	45%
Doktorand	1028	48%	52%
Universitetslektor m fl	541	48%	52%
Forskarassistent	139	43%	57%
Forskare/motsv	645	40%	60%
1:e forskningsingenjör/motsv	62	37%	63%
Kontorsservice	99	26%	74%
Professor	515	21%	79%
IT-verksamhet	191	17%	83%
Forskningsledare/motsv	11	5%	95%
Totalt	4864		

Tabellen är inte helt enkel att tolka då kategorierna av anställda är ganska breda. Det framgår dock att det endast är sju yrkesgrupper som har en jämn könsfördelning (inom intervallet 40-60%) nämligen amanuenser, byggnad och upphandling, chefsarbete, doktorander, forskarassistenter, forskare och universitetslektorer. Inom de resterande 12 yrkesgrupperna finns alltså en ojämn könsfördelning. När det gäller den akademiska meriteringen är det värt att notera att det av tabellen framgår att könsfördelningen är förhållandevis jämn bland doktorander och lektorer men att andelen kvinnor sjunker till 21% på professorsnivå.

Hierarkisk maktfördelning

I Uppsala universitets jämställdhetsindikator för *ledning* används tre chefsbeteckningar, nämligen akademiska chefer, professorer och övriga chefer. Med *akademisk chef* avses tidsbegränsade ledningsuppdrag som prefekt, dekan, prodekan, vicerektor och studierektor. I beteckningen *professor* ingår alla professorer (även de som är akademiska chefer): adjungerad professor, gästprofessor, professor utnämnd av regeringen eller befordrad universitetslektor eller befordrad universitetslektor inom medicinsk fakultet, professor som också är överläkare. Med *övriga chefer* avses till största delen chefer inom förvaltningen. Den totala fördelningen mellan kvinnor och män för dessa tre kategorier framgår av tabellen nedan. Siffrorna avser heltidsekvivalenter.

Tabell 7. Könnsstruktur inom gruppen anställda med ledande befattningar

Chefsbeteckning	Helårsekvivalenter	Andel kvinnor	Andel män
Akademiska chefer	222	35%	65%
Professorer	515	21%	79%
Övriga chefer	59	58%	42%
Totalt	796		

Bland såväl akademiska chefer som professorer råder en ojämn könsfördelning där kvinnor är underrepresenterade. Kategorin övriga chefer, det vill säga chefer främst inom förvaltningen, hamnar inom intervallet 40-60% men där är förhållandet det omvända, det vill säga att kvinnor är överrepresenterade vilket också framgick av tabell 6, Könnsstruktur efter yrkesgrupp. Denna kategori är dock den minsta med 59 helårsekvivalenter. Fördelat på vetenskapsområde ser förhållandena ut enligt nedan. I denna tabell har inte förvaltningen tagits med. De personer som har chefsbeteckningen övriga chefer är inom vetenskapsområdena väldigt få. (Inom Hum-Sam finns endast två övriga chefer varav en är kvinna, inom Med-Farm finns bara en övrig chef, vilket är en kvinna och inom Tek-Nat två övriga chefer varav en är kvinna.) Därför har inte heller denna kategori tagits med i tabellen.

Tabell 8. Andel kvinnor med ledande befattning per vetenskapsområde

Chefsbeteckning	Andel kvinnor Hum-Sam	Andel kvinnor Med-Farm	Andel kvinnor Tek-Nat
Akademiska chefer	39 %	43%	17%
Professorer	28%	25%	11%

Av tabellen framgår det att det finns flest kvinnliga professorer, 28%, inom vetenskapsområdet för humaniora och samhällsvetenskap. Bland professorerna inom vetenskapsområdet för medicin och farmaci finns 25% kvinnor och inom vetenskapsområdet för teknik och naturvetenskap är endast 11% av professorerna kvinnor.

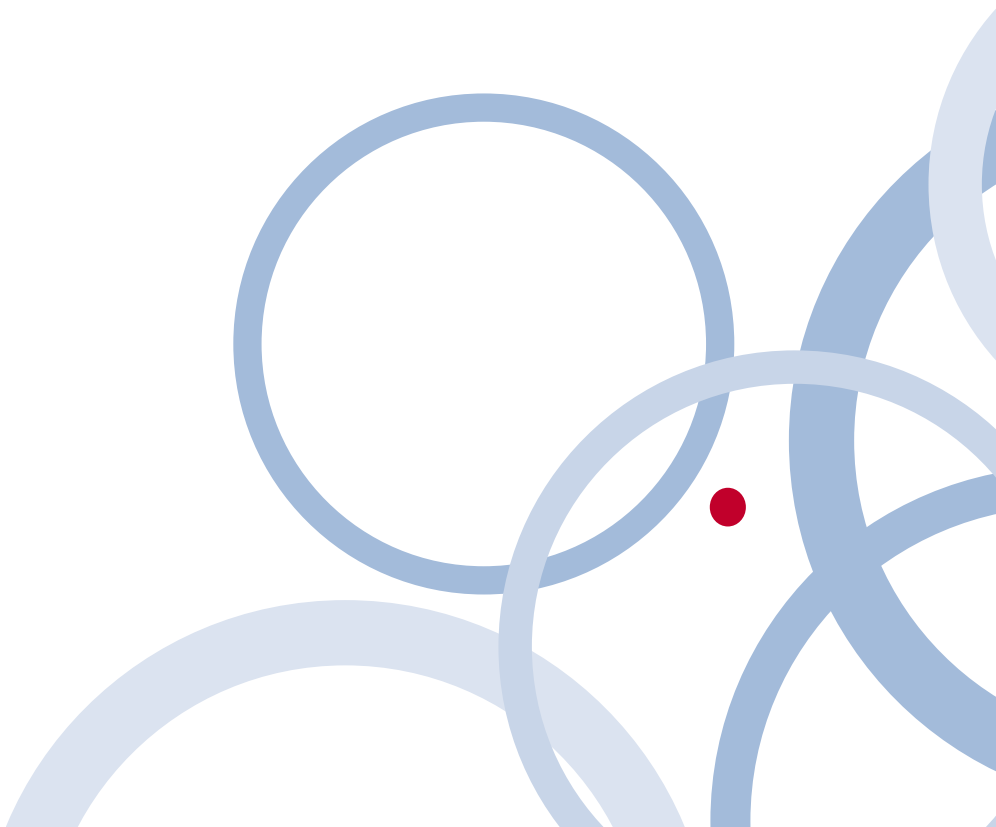
Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Ett allmänmänskligt behov är nog att vara omtyckt som människa. I en ledningsposition måste man ibland framföra synpunkter eller fatta beslut som inte gillas av alla. Det kan vara svårt, särskilt om man vet att reaktionen sannolikt kommer att bli häftig. Men det är en viktig insikt man måste ha om det ska fungera, att man kan nog inte vara vän med alla i alla lägen när man fattar beslut som får olika typer av konsekvenser för människor man leder. Kan man visa att man ändå klarar av detta på ett bra sätt och fattar beslut som är kloka för verksamheten och organisationen i stort, tror jag man stärker sin position som ledare.”

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Att vara en god ledare är dessvärre varken lättare eller svårare än att vara en bra människa. Självklara egenskaper som integritet, entusiasm, rättvisa, tydlighet, förståelse, lyhördhet, inlevelse, anpassning, äkthet, överblick, är inte bara svåra att tillskansa sig utan än mer svåra att tillämpa i arbetets vardagliga situationer. Perfektion är knappast att hoppas på, men hoppet om att vara en tillräckligt bra ledare finns ännu inom räckhåll.”

Ledarutvecklingsprogram för
kvinnor vid Uppsala universitet



Mål och upplägg

Som nämndes i inledningskapitlet initierades ledarprogrammet för kvinnor under 2008 av ledningen för Uppsala universitet. Uppdraget gick till Kompetensforum (som är en enhet vid personalavdelningen) vars huvuduppdrag är att initiera och genomföra utvecklingsinsatser riktade till ledningsfunktionen på alla nivåer inom Uppsala universitet. I de tre omgångar av ledarprogrammet för kvinnor som hittills genomförts har totalt 55 kvinnor deltagit.

Målen för programmet är att:

- Ge kunskap om vad akademiskt ledarskap innebär
- Skapa förutsättningar för det egna ledarskapet
- Skapa nya nätverk
- Öka medvetenheten om kön och ledarskap

Under de tre omgångarna av programmet har i stort sett samma upplägg för genomförandet använts. Programmet har (förutom en kortare introduktion under en halv dag) inletts med ett två dagars internat med övernattnings på annan ort och avslutats med ett likadant internat. Mellan de två internaten har programmet genomförts i heldagsformat i Uppsala. Varje träff har haft ett tema och innehållet har kursledningen från Kompetensforum ansvarat för. Genomförandet har kursledningen i huvudsak stått för men till vissa träffar har externa konsulter och föredragshållare bjudits in. Den genomgående pedagogiken har byggts på ett kortare ”inspel” av någon i kursledningen eller inbjuden forskare/föreläsare och en påföljande gruppövning eller reflekterande samtal mellan deltagarna. Ett erfarenhetsutbyte mellan deltagarna har eftersträvat liksom en balans mellan samtal i grupp och individuell reflektion.

Utöver det gemensamma programmet erbjöds deltagarna individuell handledning i form av coachning under programmets gång. Detta utnyttjades av deltagarna i varierad omfattning. Efter avslutat program tog ett mentorsprogram vid och följande står att läsa om detta program:

Mentorsprogrammet är en del av ledarprogrammet för kvinnor som syftar till att stödja och förbereda kvinnor för ledande positioner inom forskning, undervisning och verksamhetsstyrning. Mentorsprogrammets ändamål är att ytterli-

gare stödja deltagarnas förmåga att medvetet ta ansvar för sin egen utveckling inom akademien, inkluderande men inte begränsat till ledarskapsfrågor.

Som tidigare nämnts inkluderas såväl den individuella coachningen och mentorsprogrammet i denna utvärdering.

Innehåll och genomförande

Som nämnts ovan har varje träff under programmet haft ett tema som varit detsamma under de tre omgångarna av programmet även om innehållet varierat något. Orsaker till variationerna har bland annat varit synpunkter från deltagarna och möjligheter att få tillgång till intressanta föreläsare och externa konsulter. Träffarnas teman och översiktliga innehåll har, alltså med mindre variationer, varit:

Det personliga ledarskapet

Den första träffen på programmet är viktig för att deltagarna ska lära känna varandra och bland annat därför har det genomförts i internatform. Deltagarna har under detta tillfälle genom att måla bilder fått presentera sig själva och synen på den egna arbetssituationen för varandra. Centrala utgångspunkter och begrepp för programmet har presenterats av kursledningen, som exempelvis jämställdhet och ledarskap. Deltagarna har under denna första träff bland annat arbetat med begreppet prägling vilket förenklat betyder det vi fått med oss hemifrån, det vill säga våra värderingar om bra och dåligt och hur man ska vara och uppträda mot andra. Syftet med att reflektera över vad man fått med sig från barndomen är ökad självinsikt. Under denna första träff har deltagarna också arbetat en del med spelregler för det fortsatta programmet, det vill säga hur man vill bemöta varandra och på vilka villkor man vill samtala. Någon gång under den första delen av programmet har varje deltagare fått fylla i ett personlighetsinventorium, det som i vardagligt tal kallas för personlighetstest. Någon av de kommande träffarna har testets resultat återkopplats och deltagarna har i olika konstellationer fått diskutera olikheter och likheter i sina respektive personligheter.

Lösningsfokuserade metoder – att hantera motgång

Med utgångspunkt i det personliga ledarskapet som behandlades under den första träffen övergår programmet under denna andra träff till att sätta det lösningsfokuserade arbetssättet i fokus. Det är vanligt att man på arbetsplatser och i organisationer är problemfokuserade, vi talar om det som inte fungerar, vems fel det är och vad som kan göras åt det. Det lösningsfokuserade arbetssättet lyfter istället fram de goda exemplen och försöker minimera den vanligt förekommande negativa spiralen där man på arbetsplatser söker efter orsaker till problem och därmed skapar nya. Genom att fokusera på det som fungerar och inte på det som inte fungerar skapas en positiv spiral där människor kan växa. Det lösningsfokuserade arbetssättet kan vara ett sätt att hantera motgångar och under denna träff på programmet diskuterades bland annat hur man gör för att orka och hur man klarar motgångar på arbetet. Under denna dag har också kommunikationsmönster i effektiva team behandlats.

Att leda grupper

Denna tredje träff har under en heldag haft gruppen i fokus och syftet har varit att förstå vad som händer i grupper eller med andra ord förstå och sätta ord på gruppprocesser. På våra arbetsplatser är det vanligt med ett fokus på individer. Det är individuella medarbetare som kompetensutvecklar sig och enskilda medarbetare får också ofta skulden för saker som inte fungerar bra. Syftet med denna träff är att erbjuda ett annat perspektiv eller åtminstone bredda perspektivet till att också omfatta grupper av medarbetare. Här lyfts grupperns egenskaper fram och vad som främjar respektive hindrar grupperns effektivitet. En utgångspunkt är att det i de flesta arbetsgrupper finns människor som vill ta ansvar och göra ett bra jobb, men att det krävs förutsättningar för det. Några sådana är att mål, uppgifter och roller måste vara tydliga. Vidare främjar en öppen kommunikation grupperns arbete genom att alla gruppmedlemmars input och återkoppling tas till vara. Konstruktiva metoder för problemlösning, beslutsfattande och konflikt-hantering diskuteras också under denna träff liksom grupp-dynamik ur ett genusperspektiv.

Akademisk kultur och ledarskap i akademien

Att verka som ledare inom akademien och vad den akademiska kulturen innebär har varit i fokus för detta fjärde tema. Under denna heldag

på programmet har centrala begrepp som organisationskultur och den akademiska kulturen diskuterats men även varför det är viktigt att förstå vilken kultur man som ledare verkar inom. En modell för att analysera organisationskultur är "den kulturella väven" som används för att rama in samtalen om kultur. De begrepp som utgör modellen är maktstrukturer, arbetsorganisation, kontrollsystem, symboler, ritualer och ceremonier. Genom att titta på en organisation med vart och ett av dessa begrepp som "glasögon" kan man få en god uppfattning om den egna organisationens och andra organisationers kultur. Till exempel hur arbetet organiserats, vilka som har makt och hur man får makt inom organisationen, vad som belönas och bestraffas och hur man talar inom organisationen. Vad som kännetecknar den akademiska kulturen och om kön har betydelse för ledarskap inom akademien berörs också under detta tema och deltagarna i programmet har fått diskutera frågor som: Finns det olika förväntningar på kvinnor och män som ledare i akademien? Vad innebär ett gott akademiskt ledarskap?

Makt, härskartekniker och motstrategier

Denna heldag inleds med frågan om varför det behövs ett särskilt ledarprogram för kvinnor? Deltagarna uppmanas att reflektera kring detta för att sedan delta i samtal och övningar i grupp som alla kretsar kring kön och ledarskap. En utgångspunkt är här att kvinnor ofta möter andra förväntningar i sitt ledarskap än män. När olika förväntningar riktas mot kvinnor och män skapas olika typer av arbetsbelastning och man tränas också olika i ledarrollen. Genom att få insikter om detta kan deltagarna skapa en bättre beredskap för situationer som annars kan vara svåra att hantera som kvinna och ledare. Som en röd tråd genom dagen löper budskapet att vi befinner oss i strukturer där kön har betydelse, att kön konstrueras på olika sätt och att makt ofta är könsmärkt. Härskartekniker är ett centralt tema under dagen för att skapa insikt i hur en person kan skaffa sig makt på någon annans bekostnad. Deltagarna uppmanas här att reflektera kring motstrategier, det vill säga hur man kan bemöta en härskarteknik och vad reaktionerna då kan bli. Ett syfte är här att fundera på hur man kan göra sig själv medveten om när man utsätts för en härskarteknik för att aktivt kunna välja hur man reagerar och agerar. Deltagarnas egna erfarenheter utgör ett viktigt ramverk under dagen då alla diskussioner syftar till att sätta in erfarenheterna i ett sammanhang.

Organisationskunskap

Detta tema har fokuserat på Uppsala universitet som organisation, det vill säga vilken formell organisationsstruktur universitetet har liksom vilken ledningsstruktur som finns. Som tidigare nämnts är det inte alltid en person som verkar inom universitetet vet inom vilket komplext system hon eller han verkar. Denna träff syftar till att klargöra detta utifrån flera dimensioner. Bland annat genomför kursledningen en genomgång av Uppsala universitets formella organisations- och ledningsstruktur för att skapa förståelse för detta hos deltagarna och ge möjlighet till samtal om det som uppfattas som otydligt. Vid denna träff redovisas också en hemuppgift som varje deltagare genomfört, nämligen att genomföra intervjuer med personer med ledande befattningar inom universitetet. Dessa intervjuer redovisas och diskuteras under dagen. Någon person från universitetets ledning medverkar också under dagen med ett kortare föredrag.

Att leda i kreativa miljöer

Detta tema handlar som rubriken avslöjar om kreativitet. Utifrån frågor som; ”Hur tar jag fram min egen kreativitet?” och ”Hur kan jag använda alla sidor av mig själv?” arbetar deltagarna under denna dag med kreativitetsbegreppet. För att stimulera tankar och diskussioner får deltagarna måla tavlor under handledning av en konstnär. Deltagarna presenterar sina tavlor för varandra och diskuterar utifrån dem hur man ser på sin situation i sin helhet. Dagen innehåller flera möjligheter till egen reflektion men också till samtal i grupp. Ett tema är att fundera över för deltagarna är vad som är viktigt för dem och hur de ska få ihop de olika delarna av sitt liv till en helhet.

Att bygga nätverk och relationer

Inför denna avslutande träff, som genomförs i internatform, har deltagarna fått göra sin andra hemuppgift vilken är att på 1-2 sidor skriva ner sina reflektioner kring ledarskap.³⁰ Samtliga deltagares reflektioner sammanställs och kan läsas av de andra i gruppen. Under detta sista tema samtalar deltagarna om hur de ska gå vidare och hur de ska använda den mentor som utsetts till var och en. Mentorsprogrammet som ska sträcka sig över ett år efter ledarprogrammets slut presenteras och det ges möjlighet till samtal även kring detta. En del övningar kring tal

³⁰ Det är utdrag ur dessa reflektioner som återges på olika ställen i denna rapport.

och kommunikation sker också under denna träff. Den sista dagen avrundas med ett reflekterande samtal om ledarskap.

Resultat från enkätundersökningen

I det kommande avsnittet redovisas svaren på ett antal frågor i den enkät som skickats till deltagarna på de tre omgångar av ledarprogram för kvinnor som står i fokus här. Det som redovisas är främst ett antal bakgrundsfaktorer och vad deltagarna tycker om programmets innehåll, upplägg och genomförande.

Deltagarnas ålder och titel

I början av enkäten ställdes frågan ”Vid vilken ålder påbörjade du programmet?” och medelåldern visade sig vara 45 år. De yngsta deltagarna var 35 år (två personer) och den äldsta 55 år (1 person) då de påbörjade programmet.

Då ledarprogrammet för kvinnor syftar till att stärka kvinnor i ledande ställning vid Uppsala universitet ställdes därefter en fråga om vilken titel deltagarna hade när de påbörjade programmet. Även om deltagarlistor finns för alla programmen är uppgifterna inte entydiga då vissa personer till exempel uppgivit att de är ”föreståndare” och att det då inte går att utläsa vilken akademisk titel personen hade under programmet vilket är intressant för denna utvärdering. Svaren på frågan om titel fördelar sig enligt följande:

Tabell 9. Deltagarnas titel under programmet

Svarsalternativ	Antal svar	Procentsats
Doktor	7	16%
Docent	32	71%
Professor	2	4%
Administrativ chef	0	0%
Handläggare	1	2%
Annat	3	7%
Totalt	45	100%

Det vanligaste är alltså att man nått docentkompetens när man deltar i programmet vilket stämmer väl med programmets syfte, det vill säga att man kommit en bit på väg i sin karriär men inte nått professors-

kompetens. Detta har kursledningen också kunnat styra genom urvalet av personer som antagits till programmet. Enligt uppgift från kursledningen hade de professorer som deltog i programmet goda skäl till det, bland annat att de tidigare inte haft möjlighet att gå något ledarutvecklingsprogram och att de ville utvecklas inom detta område för att kunna ta ledningsuppdrag i framtiden.

Som framgår av tabellen är det ingen av respondenterna som svarat att de är ”administrativ chef”. Däremot är det 3 personer som svarat ”annat” på frågan. Syftet med svarsalternativet ”administrativ chef” var att fånga upp de deltagare i programmet som inte är forskare utan som arbetar inom Uppsala universitet som chef för någon administrativ funktion. Att ingen uppgett att de är ”administrativ chef” kan betyda att detta inte är en titel som man identifierar sig med och ett annat svarsalternativ hade här kanske fungerat bättre.

Nästa fråga handlade om huruvida deltagarnas titel hade ändrats efter att de deltagit i programmet. 44 personer besvarade frågan och av dessa är det 26 st (58%) som uppger att deras titel inte förändrats. En person (2%) har efter programmet blivit docent, 12 personer (27%) har blivit professor och 5 personer (11%) har fått en annan administrativ titel.

Deltagarnas ledningsuppdrag

Ett av syftena med ledarprogrammet för kvinnor är att stärka deltagarnas vilja och förmåga att ta på sig ledningsuppdrag. Mot bakgrund av detta ställdes frågan: ”Hade du något ledningsuppdrag innan eller under det att du deltog i programmet?”. På denna fråga svarade respondenterna:

Tabell 10. Deltagarnas ledningsuppdrag före och under programmet

Svarsalternativ	Antal svar	Procentsats
Ja, jag hade ett ledningsuppdrag	19	42%
Ja, jag hade fler än ett ledningsuppdrag	17	38%
Nej, jag hade inget ledningsuppdrag	9	20%
Totalt	45	100%

Av tabellen framgår att endast var femte deltagare saknade ledningsuppdrag när de deltog i programmet, medan resterande deltagare antingen hade ett ledningsuppdrag (42%) eller flera (38%).

För att ta reda på om detta förhållande förändrats efter det att deltagarna gått programmet ställdes frågan: ”Har det skett någon förändring för dig beträffande ledningsuppdrag efter att du deltog i programmet?” På denna fråga svarade respondenterna:

Tabell 11. Förändring av ledningsuppdrag efter programmet

Svarsalternativ	Antal svar	Procentsats
Nej, jag har samma ledningsuppdrag som innan/under programmet	12	27%
Ja, jag har fått ett ledningsuppdrag som jag inte hade tidigare	15	34%
Ja, jag har fått fler ledningsuppdrag än det/de jag hade tidigare	7	16%
Ja, jag har inte längre det ledningsuppdrag jag hade innan/under programmet	2	5%
Ja, jag har inte längre det ledningsuppdrag jag hade innan/under programmet men jag har fått ett nytt ledningsuppdrag	4	9%
Nej, jag har fortfarande inget ledningsuppdrag	1	2%
Annat	3	7%
Totalt	44	100%

Som framgår är det endast en person som jämfört med innan hon deltog i programmet fortfarande inte har något ledningsuppdrag. Av de 44 personer som besvarat frågan (ett internt bortfall finns alltså här) är det 12 som har samma ledningsuppdrag som under programmet. Bland resterande deltagare har det alltså skett förändringar av olika slag. I anslutning till denna fråga fanns möjlighet att skriva egna kommentarer. Några av dessa visar att det inte behöver vara något negativt att inte ha något ledningsuppdrag:

Jag klev av mitt ledningsuppdrag efter fyra år för att satsa på min forskning och meritera mig till professor.

Det har inte funnits några intressanta uppdrag på den institution jag tillhör.

Jag har tackat nej till att fortsätta med ett ledningsuppdrag. Dels för att jag inte fann det tillräckligt intressant, dels för att kunna frigöra tid för forskning och därmed vetenskaplig meritering.

Hur nöjda är deltagarna med programmets upplägg, innehåll och genomförande?

Även om det genomfördes en kursutvärdering vid varje programomgångs slut inkluderades en fråga i enkäten gällande detta. Syftet med frågan var att kunna utläsa om det fanns aspekter som deltagarna var mer eller mindre nöjda med och som i så fall kunde kopplas till svaren på andra frågor. Frågan som ställdes var: ”Efter avslutat program, hur nöjd var du generellt sett med följande aspekter av programmet?” Därefter listades aspekterna upplägg, innehåll, längd och genomförande (se nedan) som deltagarna fick ta ställning till från 1(= inte alls nöjd) till 5 (= mycket nöjd). På samtliga frågor fanns ett internt bortfall (44 svar) förutom på frågan om programmets genomförande som uppvisade två interna bortfall (43 svar). Nedan redovisas endast medelvärdet på varje aspekt.

Tabell12. Hur nöjda deltagarna är med programmet

Aspekt av programmet	Antal svar	Medelvärde
Upplägg	45	4,7
Innehåll	45	4,3
Längd	45	4,6
Genomförande	44	4,6

Då svarsalternativet 5 motsvarar ”mycket nöjd” på denna fråga visar medelvärdena ovan att deltagarna rent generellt är nöjda eller mycket nöjda med programmet i sin helhet. Om man jämför svaren på denna fråga med de orsaker till frånvaro som redovisades i inledningskapitlet är det intressant att en hög arbetsbelastning kan göra att man trots att man är väldigt nöjd med programmet ändå känner sig tvungen att prioritera annat. Detta kan vara en viktig fråga för prefekter vid berörda institutioner att beakta när de uppmanar eller godkänner att en person går programmet. Det är viktigt för deltagarens utveckling och för programmets kvalitet att man gör ett åtagande och deltar i hela programmet vilket kan kräva avlastande åtgärder på ”hemmaplan” det vill säga på den egna institutionen.

En uppmaning med öppet svarsalternativ riktades därefter till respondenterna i enkäten enligt följande: ”Om du har några förslag på förbättringar av programmet kan du skriva dem här!”. På denna uppmaning svarade 24 av deltagarna med kommentarer om programmet. Bland dessa kommentarer var det åtta kommentarer som

inte innehöll några förslag till förbättringar utan mer uttryckte positiva omdömen. Några exempel är:

Jag kan inte komma på något, är mycket nöjd med kursens upplägg och genomförande.

Det var så många saker som var jättebra med programmet - och även aktiviteter och bekantskap som kom till stånd runt omkring själva programmet - att det är svårt att ge förbättringsförslag. Heldagar tillsammans i gruppen och internaten var mycket intensiva och givande.

Förutom generella positiva omdömen framkom på denna fråga även sex kommentarer som innehöll sådant som deltagarna tyckt varit bra under programmet och som de gärna hade sett mer av. Exempel på detta är:

Ännu större inslag av möten med akademiska ledare. Få veta vad som fick dem att växla in på det spåret och vilken eventuell kostnad/bonus det haft.

Eventuellt några fler gruppövningar och rollspel där vi tränar strategier och konflikthantering.

Vid vissa tillfällen hade det varit bra att få diskutera mer med den inbjudne gästen.

Bland kommentarerna fanns det totalt nio förslag till förbättringar. Dessa handlar i de flesta fall om innehållet i programmet, exempelvis:

På de träffar jag närvarade vid föreläste inte någon framgångsrik kvinna vid vårt eget universitet. Det var många bra föreläsare men det kändes som att det inte fanns några bra förebilder att hämta från våra egna led. Hade varit bra.

Hade varit bra med en sammanfattande reflexion av vad vi lärt, hur vi utvecklats och hur vi ska gå vidare.

När en deltagare får svåra arbetsmiljöproblem skulle det vara värt mycket om konkret hjälp kunde tillhandahållas inom programmet på individbasis.

När det gäller programmets fokus på genusfrågor framgår det av deltagarnas kommentarer att vissa är mycket insatta i detta område och

därför tycker att programmets avsnitt på temat varit för grundläggande. Här framkommer svårigheten för kursledningen att utforma ett program som tillgodoser önskemålen från deltagare med olika bakgrund men också olika förkunskaper och erfarenheter av jämställdhetsarbete och genusforskning. Denna svårighet formuleras mycket väl av den sista av de 24 kommentarerna, nämligen:

Behoven är så stora att det är svårt att föreslå förbättringar. Ett program kan inte svara emot hur mycket som helst.

Vad tycker deltagarna om ledarprogrammets stödaktiviteter?

Som nämnades i inledningskapitlet omfattar denna utvärdering förutom själva ledarprogrammet även den individuella coaching som erbjöds deltagarna under programmets gång och det mentorsprogram som tog vid efter avslutat program. Anledningen är att dessa insatser betraktas som stödaktiviteter till programmet.

Vid ledarprogrammets start höll en person från Kompetensforum individuella samtal med varje deltagare. Syftena med dessa samtal var flera. Dels syftade samtalet till att få en första bild av deltagaren, hur hennes arbetssituation såg ut och vilket ledningsuppdrag deltagaren hade. Dels syftade samtalet till att bjuda in till kontinuerliga samtal under programmets gång, det som här kallas individuell coaching. Slutligen handlade en del om samtalet om det mentorsprogram som skulle ta vid efter ledarprogrammets slut. Här efterfrågades om deltagaren var positiv till att ha en mentor och vilka förväntningar som hon i så fall hade. Utöver detta första samtal var erbjudandet om individuell coaching alltså helt frivilligt. Det erbjöds samtliga deltagare men att acceptera erbjudandet var frivilligt och även hur många gånger man vill gå i samtal. Detta innebär att vissa deltagare inte alls utnyttjade denna möjlighet, vissa utnyttjade den vid ett fåtal tillfällen medan andra regelbundet fick coaching under hela programmets gång.

Det mentorsprogram som inleddes vid ledarprogrammets slut var inte frivilligt utan samtliga deltagare fick en mentor utsedd till sig. Under programmets gång fick deltagarna ge förslag på lämpliga mentorer och presentera dem för de övriga deltagarna som sedan fick lämna önskemål till kursledningen. Olika önskemål kunde vara att perso-

nen skulle befinna sig inom eller utanför akademien, ha kommit en viss bit på väg i karriären, vara en man eller en kvinna eller ha en viss typ av ledningsuppdrag. I de flesta fall fick deltagaren den mentor som hon önskade, men om flera deltagare önskade samma mentor fick kursledningen gå in och styra något. Så långt det var möjligt fick dock deltagaren den typ av mentor som man hade önskat. Mentorsprogrammet styrdes så till vida att det skulle pågå under ett år, men utöver detta fanns inga direkta riktlinjer för relationen mellan mentor och adept.

När enkätsvaren diskuteras kring dessa två stödaktiviteter är det ett par förhållanden som bör beaktas. Att den individuella coachningen var frivillig innebär att det finns ett större bortfall på de frågor som rör coachningen än på andra frågor, helt enkelt för att vissa inte utnyttjade erbjudandet och därför inte kan svara på frågorna. Mentorsprogrammet var inte frivilligt på så sätt att en deltagare kunde avböja, men det har inte funnits någon möjlighet att styra relationen mellan mentor och adept. I vissa fall har samarbetet fungerat mycket bra och personerna har träffats regelbundet, medan det i vissa fall inte har etablerats någon relation över huvud taget. Detta gör att svaren på enkätfrågorna även gällande mentorsprogrammet har större bortfall än andra frågor. Det som komplicerar det hela ännu mer är att de deltagare som gick programomgång tre inte haft kontakt med sin mentor särskilt länge. Kanske har man bara etablerat en kontakt via telefon eller e-post men inte hunnit träffas.

Individuell coaching

Den fråga som inledde avsnittet i enkäten som behandlar den individuella coachningen löd: ”Vid programmets start hölls individuella samtal med varje deltagare. Utnyttjade du utöver detta möjligheten till individuell coaching under programmet?”.

Den långa frågan beror på att det, som tidigare nämnts, precis vid kursstart genomfördes personliga samtal med varje deltagare som inte var en del av den individuella coachningen. För att undvika missförstånd på denna fråga formulerades den som ovan. Svaren fördelade sig enligt följande:

Tabell 13. I vilken grad individuell coachning utnyttjades

Svarsalternativ	Antal svar	Procentsats
Ja, vid ett fåtal tillfällen	22	49%
Ja, vid ett flertal tillfällen	6	13%
Nej, inte alls	17	38%
Totalt	45	100%

Tabellen visar att ungefär hälften av alla respondenter någon gång utnyttjat möjligheten till individuell coachning. Fördelat på de olika omgångarna av programmet ser fördelningen ut som följer:

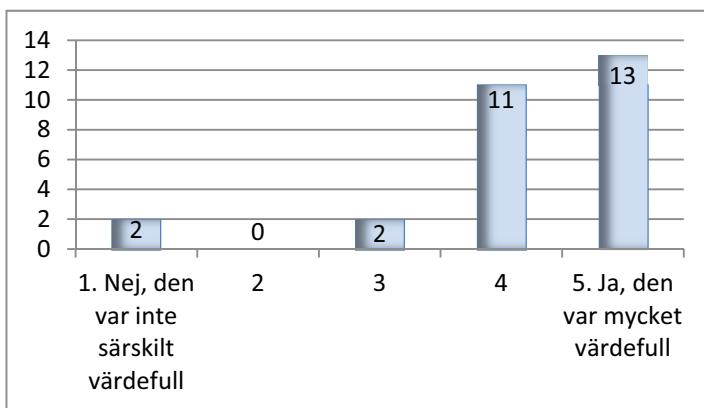
Tabell 14. Individuell coachning per deltagargrupp

Programomgång	Svarsalternativ:	Svarsalternativ:	Svarsalternativ:
	Ja, vid ett fåtal tillfällen	Ja, vid ett flertal tillfällen	Nej, inte alls
2008/2009	54% (7 svar)	31% (4 svar)	15% (2 svar)
2009/2010	53% (8 svar)	7 % (1 svar)	40% (6 svar)
2010/2011	41% (7 svar)	6% (1 svar)	53% (9 svar)

Det framgår av tabellen av deltagarna i omgång 1 av programmet i större utsträckning än de andra deltagargrupperna utnyttjat den individuella coachningen vid ett flertal tillfällen. Jämfört mellan de olika programomgångarna är det fler under de senare omgångarna som inte alls tar emot erbjudandet om individuell coachning under programets gång.

Nästa fråga löd: ”Om du svarat ja på föregående fråga, anser du att coachningen var värdefull för dig?” Svarsalternativen var en skala från 1 (= Nej, den var inte särskilt värdefull) till 5 (= Ja, den var mycket värdefull). Svaren fördelades enligt följande:

Diagram 1. Hur deltagarna värderar den individuella coachningen



Här framgår det att flertalet respondenter anser att coachningen var värdefull eller mycket värdefull. Endast två personer ansåg att den inte var det medan ytterligare två markerat sitt svar på mitten av skalan. Medelvärdet på denna fråga är 4,2.

I anslutning till denna följdfråga fanns möjlighet att genom öppna svar beskriva vad deltagaren ansåg var den största behållningen av den individuella coachningen. På denna öppna fråga lämnade respondenterna totalt 21 kommentarer. Dessa kommentarer sorterades efter sitt innehåll i kategorier. Dessa kategorier ger en sammanfattande bild av vilka aspekter av den individuella coachningen som hade mest betydelse för deltagarna.

Tabell 15. Behållning av den individuella coachningen

Innehåll	Antal kommentarer	Procentsats
Få andra perspektiv	5	24%
Få hjälp till självhjälp	4	19%
Få tala om sig själv, ökad självinsikt	4	19%
Få tid för reflektion	3	14%
Konkreta råd	3	14%
Att någon lyssnar	1	5%
Röst användning	1	5%
Totalt	21	100%

Några exempel är:

Tid för reflektion och hjälp att tänka vidare.

Möjlighet att få distans till problem på arbetsplatsen och få hjälp att se på organisationen utifrån olika perspektiv. Stöd till att tänka strategiskt kring karriärplanering.

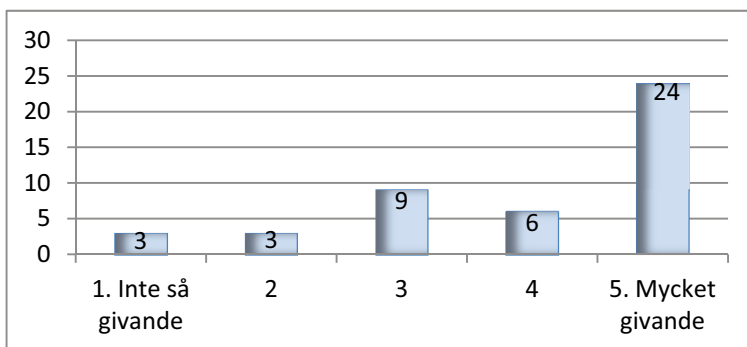
Att kunna diskutera känsliga eller personliga frågor med någon som förstår situationen men inte är involverat och kan tillföra nya perspektiv.

Tydligt är att de deltagare som anser att den individuella coachningen var värdefull på olika sätt har uppskattat tillfällena att få sitta ner med en annan person som har sin fulla uppmärksamhet riktad mot deltagaren i fråga. Av kommentarerna framgår att man tagit tillfället i akt att samtala om olika saker som den egna personligheten, besvärliga beslut, konflikter och att coachens hjälp till självhjälp och andra perspektiv har varit värdefulla.

Mentorsprogrammet

Frågorna som rör mentorsprogrammet inleddes med frågan: ”Vid programmets slut tog ett mentorsprogram vid. Vad är din uppfattning om mentorsprogrammet?” Deltagarna ombads ta ställning från 1 (= inte så givande) till 5 (= mycket givande). Då mentorsprogrammet till skillnad från den individuella coachningen inte var frivillig har samtliga respondenter besvarat frågan:

Diagram 2. Uppfattningar om mentorsprogrammet



Av diagrammet framgår att hälften av deltagarna anser att mentorsprogrammet varit givande och att tre personer anser att det inte varit så givande. Resterande respondenter har följaktligen placerat sitt svar däremellan vilket ger ett medelvärde på 4. Jämfört med resultatet på frågan om individuell coaching är medelvärdet i princip det samma, men svaren är på frågan om mentorsprogrammet mer spridda. Av de öppna svar som lämnats på en följlfråga om mentorsprogrammet framgår också att sex personer anser att det är för tidigt att utvärdera mentorsprogrammet då de antingen inte hunnit träffas eller bara träffats någon enstaka gång. Detta kan också förklara de interna bortfallen på nästa fråga som handlar om att utvärdera olika dimensioner av mentorsprogrammet.

Frågan löd: ”Här vill vi att du bedömer mentorsprogrammets värde för dig utifrån olika dimensioner” och sedan följde ett antal påståenden som respondenten ombads ta ställning till från 1 (= instämmer inte alls) och 5 (= instämmer helt).

Tabell 16. Mentorsprogrammets värde

Påstående	Antal svar	Medelvärde
Min mentor har delat/delar med sig av värdefulla erfarenheter	40	4,3
Min mentor har utgjort/utgör ett bra stöd för mig	41	3,9
Min mentor har utgjort/utgör bra bollplank för mig	41	4,1
Tack vare kontakterna med min mentor upplever jag en större trygghet som ledare	40	3,3
Jag skulle rekommendera andra ledare att skaffa sig en mentor	41	4,4
När något händer kan jag vända mig till min mentor för vägledning	39	3,8

Av tabellen framgår att det lägsta medelvärdet är 3,3 och detta avser påståendet att deltagaren tack vare kontakterna med mentorn känner sig tryggare som ledare. Resterande medelvärden ligger från 3,8 till 4,4 vilket är förhållandevis högt med tanke på att det är en 5-gradig skala. Medelvärdet är på dessa frågor dock något missvisande då svaren är ganska spridda. Exempelvis är det sex personer som på sista påståendet svarat att de inte alls upplever att de kan vända sig till sin mentor för vägledning om något händer. Likaså är det fyra personer på vardera påstående om mentorn som stöd och bollplank som inte upplever att det är så. För dessa personer har följaktligen inte mentorsprogrammet fungerat bra. Några förklaringar återfinns i följdfrågan med öppet svarsalternativ som lyder: ”Om du har förslag på förbättringar av mentorsprogrammets upplägg kan du skriva dem här!”. Här framkommer inte bara förslag på förbättringar utan också beskrivningar av vad som inte fungerat mellan mentorn och adept. Några exempel är:

Personligen gav mentorskapet mig ingenting mer än trevliga pratstunder. Vi var för olika och kom från för olika bakgrunder och kanske var mina frågor i och min rätt omfattande "yrkeserfarenhet" inget som min mentor kunde tackla.

Det hela blev helt misslyckat med min mentor, eftersom jag bara hann träffa honom en gång innan jag blev chef över honom! Då insåg jag - och även han - att mentorsrelationen nog inte kunde funka. Och det hela självdog, kan man säga.

I mitt fall tog det lång tid innan jag fick en fungerande mentorsrelation. Den första personen som hade ställt upp som mentor var omöjlig att få tag i men meddelade inte heller att hon antagligen inte ville/inte kunde. Detta tog 3 mån. den andra personen gick allt bra med.

När det gäller förslag till förbättringar av mentorsprogrammet går det att se två olika linjer i dessa. En linje handlar om själva upplägget av träffarna mellan mentor och adept. De förslag som framkommer här är:

- Tydliga instruktioner, t ex ha vissa teman vid vissa möten med mentorn så att det inte bara blir trevliga fikastunder.
- Uppge ett visst antal möten istället för en tidsperiod. Exempelvis ange 10-15 möten istället för att säga att mentorsprogrammet ska pågå under ett år som kan vara för kort om man träffas sällan.
- Försöka att under mötena med mentorn fokusera på sakfrågor, det blir lätt att man pratar om personer och händelser som båda känner igen.

Det framgår av kommentarerna att instruktioner och riktlinjer inte saknats för mentorsprogrammet men att de kunde vara tydligare (vilket kursledningen ansvarar för) och tillämpas striktare (vilket mentor och adept ansvarar för).

Den andra linjen i förbättringsförslagen som lämnats gällande mentorsprogrammet gäller rekryteringen av mentorer och hur dessa bör förhålla sig till uppgiften. De förslag som framkommer här är:

- Det vore bra att inte ha en mentor från den egna fakulteten.
- De som rekryteras till mentorer bör vara väl insatta i uppgiften och ha tid att prioritera den.
- Mentorn måste vara motiverad och avsätta tid, ha förståelse för andra perspektiv och kontexter än den egna.

Sammanfattningsvis är det många av deltagarna som är nöjda med mentorsprogrammet, men det framkommer exempel på när relationen mellan mentor och adept inte fungerat.

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Den tydligaste förändringen för min del är den enkla insikten att det verkar vara roligt att vara ledare! Det har inte varit självklart för mig. Jag kommer från en forskningsmiljö som starkt betonat betydelsen av strukturen snarare än individens avsiktliga handlingar för att förklara skeenden. I den litteraturen kan jag lova er att det inte finns en rad om att det kan vara roligt att vara ledare! Och jag tror, även om jag inte kan vara säker, att insikten har tillkommit till tack vare och inte trots kursen. Det som skulle tala för det senare är att vi gång på annan fått klart för oss att det inte är lätt att vara ledare. Det är inte alls lätt. Det finns mängder med regler, krångliga organisatoriska strukturer, byråkrati, professionella stridigheter, motsättningar, svårigheter att få finansiering, oklara roller, etc. Och sedan är vi kvinnor. On top of it. Nej, det är inte lätt. Men det verkar i alla fall vara kul.”

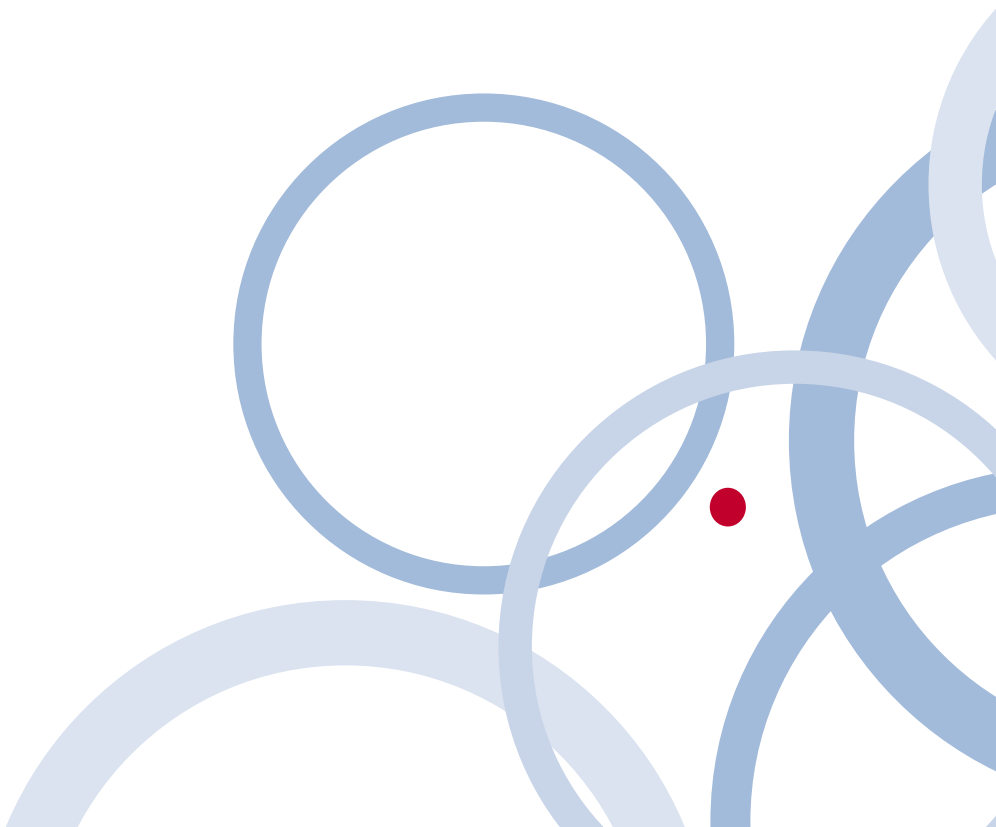
Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Det inledande internatet då fokus var på oss och hur vi kommit dit vi är, var mycket intressant. Att tänka om sig själv, men också på vad jag ville berätta och inte, gav en del tankar. Framför allt också att lyssna på allas öppen hjärtiga berättelser om livet, vad man upplevt och hur man hanterat olika situationer var värdefullt för mig. Vi är trots allt människor med årtal av erfarenheter bakom oss. Dessa erfarenheter ser man inte på ytan, men när man hör om dem skapar de en särskild sorts förståelse. I mötet med andra människor sker alltid en viss ”spegling”. Med det menar jag att jag ser mig själv i andra och också funderar över vad andra ser i mig. Det gör att kursen också varit en privat inre resa. Inte minst när det gäller hur jag är som ledare (och chef). Vad är det som är viktigt för mig?”

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Begreppet auktoritet inom högskolevärlden präglas av många motsägelser. I teorin gäller ofta det goda argumentets prioritet: vid seminariet är titlar och positioner idealt sett irrelevanta; auktoriteten finns hos den som argumenterar bäst och har tydligast belägg för sin sak. I dess idealtypiska form kan modellen ses som en form av deliberativ demokrati, där målet är konsensus: av det goda argumentet låter alla sig övertygas. Mot denna kanske blåögda, men, tror jag, för akademins självbild viktiga föreställning om auktoritet står en av hävd starkt hierarkisk struktur med den tröghet och de ibland repressiva strukturer som den kan innebära. Jag tänker nog att den ena av dessa självbilder inte är mindre sann än den andra: de samexisterar och utgör en av grunderna för det akademiska ledarskapets komplexitet. I enlighet med detta utövas ledarskap inom akademien i ett otal former och funktioner, inte bara av administrativa ledare, utan också av forskningsledare, gruppledare, handledare och andra informella och formella ledare.”

Att utvärdera ledarutvecklingsprogram



Vad innebär det att utvärdera något?

Enligt Svenska akademiens ordlista betyder ordet *utvärdera* att ”fastställa eller bedöma värdet eller resultatet av något” vilket kan framstå som en tämligen enkel definition. Att fastställa värdet av något kan ändå vara långt ifrån enkelt även om vi hela tiden gör det. Ta till exempel en vardagsnära situation när en person ska köpa kläder, en bil eller en bostad och säljaren har satt ett pris. Köparen gör då en bedömning om det som ska köpas är värt det pris säljaren har satt. Genom att jämföra med andra varor av liknande kvalitet och genom att luta sig mot erfarenhet och ”magkänsla” gör personen sedan sin bedömning och fattar så småningom ett beslut att köpa, att inte köpa eller kanske att förhandla om priset. Ett annat vardagsnära exempel är när en sak har ett affektionsvärde för att den förknippas med känslor av olika slag. Kanske hade mormor en likadan sak, eller så har saken ärvts genom flera generationer inom en familj. Att i det sammanhanget tala om ”värde” sker då utifrån helt personliga uppfattningar och det innebär samtidigt att saken kan betraktas som rent skräp av många andra. Det finns alltså många vardagliga situationer när vi gör bedömningar av värdet av något och många gånger har våra känslor stor betydelse i sammanhanget.

I vardagliga situationer använder vi både fakta och mer subjektiva kriterier för vår värdering, men när det gäller utvärderingar i arbetslivet krävs en mer systematisk arbetsgång för att utvärderingens resultat ska vara trovärdigt. Enligt Sandberg och Faugert³¹ är utvärdering ett samhällsfenomen som blivit alltmer framträdande inom såväl privat som offentlig sektor. Inom många företag och offentliga organisationer skrivs utvärderingar av den egna verksamheten in i måldokument och det är då av stor betydelse *hur* utvärderingarna görs för att samhällsmedborgare eller andra intressenter ska kunna lita på resultaten. Dessa författare poängterar att betydelsen av begreppet utvärdering varierar i olika sammanhang och att det utvecklas och förändras kontinuerligt.

En statlig myndighet som ägnar sig mycket åt utvärdering är Skolverket. Enligt denna myndighet används ofta begreppet *uppföljning* synonymt med utvärdering men det finns vissa skillnader som kan vara viktiga att ha i åtanke när en utvärdering planeras. En uppföljning

³¹ Sandberg, Bo och Faugert, Sven, 2007, *Perspektiv på utvärdering*, Studentlitteratur, Lund.

syftar enligt Skolverket ofta till att ge en samlad och översiktlig bild av en genomförd satsning. Ambitionen är ofta också att ge en saklig och värderingsfri information om en satsnings genomförda aktiviteter, kostnader, resultat mm. En utvärdering sker till skillnad mot detta ofta av vissa utvalda delar av en satsning, vid särskilda tillfällen, ofta på uppdrag av någon och syftar till en djupare analys och/eller förståelse för insatsen än vad en uppföljning ger. Den viktigaste skillnaden mellan en uppföljning och en utvärdering är enligt Skolverket att utvärderingen innehåller ett värderande inslag då det insamlade materialet värderas mot kriterier av något slag.³² Ett annat begrepp som ligger nära utvärdering är *utredning*. Enligt Svenska akademiens ordlista betyder att utreda ”reda ut orsakerna till något” och utredning betyder ”en fråga eller förslag från en utredning tillsatt av regeringen”. Själva begreppet utredning förknippas således ofta med de större och av regeringen tillsatta projekt som syftar till att utreda orsakssamband och/eller effekter av reformer eller samhällseliga insatser av olika slag. En utredning kan också ha värderande inslag och det kan då vara svårt att särskilja utredningen från en utvärdering. Möjligtvis kan utvärderingen vara en typ av utredning. I det här sammanhanget har vi valt att endast använda ordet utvärdering för att undvika förvirring mellan begreppen.

Här har vi valt att ta vår utgångspunkt i den definition av utvärdering som Sandberg och Faugert föreslår, nämligen ”en systematisk undersökning av en aktivitets värde och betydelse”. Skälen till att vi valt denna definition är att den är grundläggande, tämligen enkel och att fokus ligger på *en aktivitets värde och betydelse* vilket gör den lämplig för en utvärdering av ett ledarutvecklingsprogram. Med aktivitet menas alltså att en särskild insats, ett program eller annan intervention står i fokus. Att undersökningen ska vara systematisk betyder att arbetsgången ska vara transparent och organiserad. Med aktivitetens värde och betydelse menas slutligen att det material som samlas in gällande aktivitetens utfall värderas mot en eller flera kriterier. Kriterierna kan vara målen för en aktivitet och/eller olika intressenters förväntningar eller personliga uppfattningar.

³² Skolverket, 1999, *Att genomföra utvärdering – exempel från skolor och kommuner*, Liber, Stockholm.

Utvärderingars syfte, genomförande och kvalitet

En grundläggande skillnad brukar göras mellan formativa och summativa utvärderingar. En formativ utvärdering syftar till, som själva begreppet antyder, att forma själva utvärderingsobjektet. Det kan till exempel vara en utbildning eller ett utvecklingsprogram som kontinuerligt utvärderas och där informationen som samlas in hela tiden återförs för att göra insatsen bättre. En summativ utvärdering sker till skillnad mot den formativa efter det att insatsen genomförts för att bedöma och värdera dess resultat, effekter mm. Enligt Evert Vedung, som är en välkänd författare på området, krävs det i båda fallen att den aktivitet som utvärderas åtminstone har påbörjats då utvärdering per definition sker *ex-post*, men den behöver inte vara avslutad.³³

Utvärderingar kan utformas på olika sätt i olika situationer beroende på dess utgångspunkter, syfte mm men enligt Skolverket finns det olika faser eller steg i ett utvärderingsarbete som ofta återkommer och som kan ge värdefull struktur åt planeringen av en utvärdering. Dessa steg mosvaras av följande frågor:

- Varför? Preciserar utvärderingens syfte och vad resultatet ska användas till.
- Vad? Klargöra utvärderingens objekt och bedömningskriterier.
- Vilka? Definiera målgrupp för utvärderingen, vilka som ska delta och vilka som ska genomföra den.
- Hur? Upprätta tidplan, välj datainsamlingsmetod.
- Resultat? Diskutera hur resultatet ska värderas, spridas och användas.

Genom att tänka igenom dessa frågor och noggrant planera genomförandet kan det säkerställas att en utvärdering genomförs på ett systematiskt och trovärdigt sätt. Med detta menas bland annat att det går att följa utvärderingsarbetet och att de val som gjorts framstår som rimliga. Utöver detta kan vanliga misstag undvikas, exempelvis att irrelevanta uppgifter samlas in eller att man efter genomförd utvärdering inte riktigt vet hur resultatet ska användas.

De olika stegen ovan kan också användas för att kritiskt granska en utvärderings kvalitet genom att formulera frågor som ”Framgår det

³³ Vedung, Evert, 2004, *Utvärdering i politik och förvaltning*, Studentlitteratur, Lund.

tydligt vad utvärderingens syfte är?” etc. För att bedöma en utvärderings kvalitet är det annars vanligt att, precis som för vetenskapliga undersökningar i allmänhet, tala om *validitet* och *reliabilitet*. Med validitet menas att det som mäts och analyseras i utvärderingen motsvarar det som är relevant, med andra ord att man mäter det man avser att mäta. Med reliabilitet avses hur tillförlitligt utvärderingens resultat kan bedömas vara, med andra ord utvärderingens precision, systematik och noggrannhet.³⁴

Om lärande i arbetslivet

Det övergripande syftet med ledarutvecklingsprogram är att deltagarnas ledarskap på olika sätt ska utvecklas under programmets gång. Frågan är hur vi kan veta om detta skett? Hur kan ledarutvecklingsprogram utvärderas? Även om svaret på frågan troligen är mycket komplicerat tycks det rimligt att i det här sammanhanget diskutera begreppet *lärande*.

Enligt Ellström och Hultman har det skett en förändring av synen på lärande och kompetens i arbetslivet.³⁵ Enligt den traditionella synen på lärande sker en kunskapsöverföring till människor främst genom olika slag av institutionaliserad utbildning där faktakunskaper är centralt. Lärandet är instrumentellt, rationellt, produktions- och effektivitetsinriktat. I linje med detta avses också med kompetens den formella kompetensen och en persons utbildningsnivå. En modernare syn på lärande och kompetens innebär en förändrad uppfattning från att lärande sker separat från det dagliga arbetet till att det är just i vardagen som det verkliga lärandet sker. Istället för att anse att kunskap överförs mellan människor i en specifik utbildningsprocess betonas i den modernare synen på lärande att individens lärande istället sker i en process där sammanhanget spelar stor roll. Med detta menas att en person kontinuerligt integrerar det han eller hon lär sig med tidigare kunskaper och erfarenheter i ständig interaktion med den verksamhet personen befinner sig i. En person kan enligt detta synsätt utvecklas på

³⁴ Begreppet kausalitet diskuteras inte här då det avser klarläggandet av orsakssamband mellan en aktivitet och dess effekter. Kausalitet är av centralt intresse vid genomförandet av vissa utvärderingar, men begreppet är främst relevant vid kvantitativa mål- och effektutvärderingar.

³⁵ Ellström, Per-Erik och Hultman, Glenn, 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

många olika sätt beroende på dels vad personen tar till sig och hur det sammanfogas med tidigare kunskaper och färdigheter. Detta gör att en persons lärande på många sätt går hand i hand med hans eller hennes yrkesidentitet och personliga utveckling i arbetslivet. Detta innebär också att begreppet kompetens får en mer nyanserad innebörd till att omfatta fler aspekter än de rent formella och utbildningsmässiga.

Sammantaget har det enligt Ellström och Hultman skett en förskjutning från ett *anpassningsperspektiv* på lärande och utbildning till ett *utvecklingsperspektiv*. Det handlar i dagens arbetsliv inte så mycket om att en person ska tillägna sig faktakunskaper i relation till en given uppgift eller given situation³⁶ utan mer om att både individ och verksamhet utvecklas genom att för givet tagna förställningar och arbets sätt ifrågasätts och omprövas. Människor betraktas mindre som objekt som kunskap kan överföras till, och mer som lärande subjekt som själv tar ansvar för sitt lärande. Lärandet sker genom subjektets samspel med sin omgivning vilket gör att lärande kan betraktas både som en process och som en produkt av detta samspel. Det betyder också att lärande inte alltid är medvetet eller avsiktligt.

När det gäller lärandets innehåll, eller med andra ord *vad* en person lär sig, beror det i specifika fall på den uppgift eller situation i vilket lärandet sker. I allmänna termer menar Ellström att lärande ändå kan förstås utifrån följande tre dimensioner:

- **Subjektiv dimension:** Avser aspekter av en individs personliga kompetens och då inte bara den formella utan även saker som förhållningssätt och självförtroende. Den subjektiva dimensionen omfattar således många olika delar av en persons yrkesidentitet, från rena faktakunskaper och färdigheter till värderingar och vanor.
- **Utförandedimension:** Avser hur en person *använder* det hon eller han lärt sig. Det kan handla om att prova nya lösningar, hantera en situation på ett nytt sätt eller förbättra sig i att utföra en uppgift.

³⁶ Enligt Ellström och Hultman betyder detta inte att all kunskapsöverföring i traditionell mening, t.ex. viss utbildning av "skolkarakter" där faktakunskaper är centrala, inte har sin plats. I vissa situationer kan sådan utbildning tvärtom tillgodose viktiga behov.

- **Strukturell dimension:** Omfattar den omgivning som en person befinner sig i inklusive den uppgift eller situation som står i fokus för lärandet. Denna dimension avser hur en person reproducerar eller förändrar sin omgivning i någon eller några avseenden, eller med andra ord reproducerar eller förändrar förhållanden som existerar oberoende av individen själv.

Med dessa dimensioner som utgångspunkt är det möjligt att skapa förståelse för lärandets olika delar. En person kan till exempel ha mycket stor behållning av en aktivitet som tillför något i den subjektiva lärandedimensionen utan att det märks utåt (i vare sig utförandedimensionen eller den strukturella dimensionen). Förändringar i förhållningssätt och värderingar kan exempelvis ha stor betydelse för en persons yrkesidentitet och personliga utveckling. Om förhållanden i personens omgivning ska förändras krävs att personen använder det han eller hon lärt sig (utförandedimensionen) för att reproducera eller förändra den struktur hon eller han verkar inom (den strukturella dimensionen).

Att utvärdera pedagogiska processer

Kompetensutveckling är något som många anställda idag förväntar sig att få ägna en del av sin arbetstid åt, även om det inte är självklart hur kompetensutvecklingen ska gå till. Detta gäller även för ledarskapsutveckling. Definitionen av ledarskap som vi presenterade tidigare, det vill säga att ledarskap är en process mellan människor, visar med all tydlighet att det är allt annat än självklart vad en ledare behöver lära sig och under vilka former. Det beror på ledarens person, situation och organisation. Vilken kompetens en ledare behöver och när är således en svår fråga. Ellström menar att kompetens är en egenskap som gör att en person kan genomföra sina arbetsuppgifter väl och denna definition torde gälla även för chefer.³⁷ Utifrån detta kan man påstå att det för att bli chef krävs vissa formella kvalifikationer men det är först tillsammans med vissa kompetenser som det skapas en möjlighet för ledarskap.

³⁷ Ellström, Per-Erik, 1992, *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*, Stockholm: Publica.

Det är enligt Nilsson och Hultman numera väl belagt att utbildning i traditionell mening är en svag faktor när det gäller lärande och förändring, och att det snarare är andra faktorer som leder till utveckling. Utbildning i sig är inte betydelselös, men för att leda till utveckling krävs utbildning i samspel med andra omständigheter. En sådan omständighet att det skapas tid för reflektion på arbetsplatsen, något som ofta saknas. Studier visar att man i många organisationer under 1990-talet dragit ner kraftigt på personal, vilket lett till ökad tidspress och sämre möjligheter till informellt lärande på arbetsplatsen.³⁸ En person som går en utbildning och som inte har tid för reflektion, har svårt att utvecklas helt enkelt för att det inte finns utrymme för att infoga det man lärt sig med tidigare kunskaper och erfarenheter. För att ta till vara människors inneboende potential menar Nilsson och Hultman att det skulle behöva skapas "slack" i våra organisationer, med andra ord skapa ett medvetet utrymme för nya tankar och idéer att ta form. Det krävs en beredskap för interaktion och improvisation och även möjlighet att pröva nytt och göra fel. Utifrån detta menar Nilsson och Hultman att det inte är kompetensutveckling som ska planeras in i våra snäva arbetsscheman utan utvecklingsprocesser. Dessa författare menar också att om vi i våra organisationer utnyttjade det människor redan kan fullt ut skulle inte heller så mycket resurser behöva satsas på kompetensutveckling.³⁹

När det gäller ledarutvecklingsprogram visar studier att dessa, liksom andra typer av utbildningar, inte i sig nödvändigtvis leder till lärande och utveckling.⁴⁰ Interaktionen mellan den påverkan som ledarutvecklingsprogram gör på deltagarna, de sätt som deltagarna prövar och använder det de lärt sig i sitt vardagliga sammanhang och erfarenhetsutbyte mellan deltagarna kan emellertid skapa både lärande

³⁸ Ellström, Per-Erik, 2000, *Lärande och kompetensutveckling i "magra organisationer": problem och möjligheter*, i Lennerlöf (red.) *Avveckla eller utveckla? En antologi om verksamhetskonsekvenser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

³⁹ Hultman, Glenn och Nilsson, Magnus, *Leder utbildning till utveckling? Om konsten att skapa Växtkraft*, i Hultman, G., Ellström, P-E och Hultman, G, (red.) 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

⁴⁰ Hultman, Glenn, 1981, *Organisationsutveckling genom ledarutbildning: en utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar*, Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

och utveckling.⁴¹ Både utbildningar i mer traditionell mening och utvecklingsprogram kan således vara viktiga för att de utgör *medvetet igångsatta pedagogiska processer* som på olika sätt påverkar deltagarna. En medvetet igångsatt pedagogisk process skiljer sig från den påverkan vi kontinuerligt utsätts för i vardagen, genom att den första till skillnad mot den senare har ett särskilt planerat syfte. Vad som i grunden avses med en medvetet igångsatt pedagogisk process är att målen med insatsen är uttryckta och att det finns en idé om hur påverkan ska gå till.

En principiell modell för att utvärdera medvetet igångsatta pedagogiska processer utgår ifrån de tre begreppen bakgrund, process och utfall.

- Bakgrund: aktivitetens förutsättningar av olika slag. Relevant här kan vara mål, innehåll och ramar, deltagare och kursledning.
- Process: aktivitetens arbetsformer, omfattning och genomförande.
- Utfall: aktivitetens resultat och effekter.

Ovanstående modell utgår ifrån en helhetssyn som möjliggör en förståelse för en aktivitets utfall. Genom att förstå bakgrund och process för en genomförd insats kan dess resultat också förstås på ett nyanserat sätt.⁴² Det är i det här sammanhanget viktigt att inte förväxla denna modells definition av ”effekter” med den typ av effekter som analyseras vid klagörandet av kausala samband, så kallade orsakssamband. Med resultat avses här vad deltagarna uppger att de direkt har lärt sig under en aktivitet. Individrelaterade resultat är kunskaper och färdigheter, medan kursrelaterade resultat är vad deltagarna tycker om arbetsformer, litteratur mm. Med effekter avses de följdverkningar en aktivitet får för individen eller organisationen. Denna dimension avser *kunskapsanvändningen*, det vill säga hur deltagarna omsätter det de lärt sig i praktiken.

⁴¹ För ett resonemang om erfarenhetslärande, se t.ex. Kolb, D.A. 1984, *Experimental learning*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

⁴² Forsberg, Barbro, Hede, Gunnar, Lundmark, Annika och Söderström, Magnus, 1985, *Att planera utbildning – en bok om utbildning i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

Utifrån synen på lärande och utveckling som diskuterats ovan integreras hela tiden det en person lär sig med tidigare kunskaper och erfarenheter. Det är alltså omöjligt att hävda att det skulle finnas ett direkt kausalt samband mellan en aktivitet och det en person sedan gör i praktiken. En aktivitet kan ge en person nya kunskaper eller perspektiv som förstärker eller kompletterar det en person redan kan eller vet och på så sätt kan man hävda att en aktivitet lett till vissa effekter. Här hävdar vi inte att ledarprogrammet för kvinnor som isolerad faktor gett vissa effekter. Vi har ställt frågor till deltagarna och bett dem göra en bedömning av vad programmet gett dem. Det som presenteras i nästa kapitel är alltså deltagarnas egna bedömningar av vilka följdverkningar programmet lett till, här kallat effekter.

Sammanfattande diskussion av centrala begrepp

Det som presenteras och diskuteras i föreliggande rapport är en *utvärdering*, det vill säga ”en systematisk undersökning av en aktivitets värde och betydelse”. Med *aktivitet* menas att en särskild insats, ett program eller annan intervention står i fokus. Att undersökningen ska vara *systematisk* betyder att arbetsgången ska vara transparent och organiserad. Med aktivitetens *värde och betydelse* menas slutligen att de material som samlas in värderas mot en eller flera kriterier. Den aktivitet som står i fokus här är de tre första omgångarna av ledarutvecklingsprogrammet för kvinnor vid Uppsala universitet. Detta program undersöks genom en enkät riktad till de deltagare som deltagit i programmet och arbetsgången beskrivs utförligt. Programmets värde och betydelse värderas slutligen dels mot de mål som formulerats för programmet, dels gentemot deltagarnas personliga uppfattningar.

Genom att utvärderingen genomförs efter det att programmen avslutats kan den karakteriseras som en *summativ* utvärdering och inte en *formativ* då den senare utförs under en aktivitets genomförande för att möjliggöra kontinuerliga förbättringar. För att så långt det är möjligt säkerställa utvärderingens kvalitet har följande steg beaktats vid planeringen:

- Varför? Precisera utvärderingens syfte och vad resultatet ska användas till.
- Vad? Klargöra utvärderingens objekt och bedömningskriterier.

- Vilka? Definiera målgrupp för utvärderingen, vilka som ska delta och vilka som ska genomföra den.
- Hur? Upprätta tidplan, välj datainsamlingsmetod.
- Resultat? Diskutera hur resultatet ska värderas, spridas och användas.

Vidare ansluter vi oss i denna utvärdering till synen på lärande som en process där individens utveckling sker i det vardagliga arbetet och i interaktion med den verksamhet som individen verkar inom. Med ett *utvecklingsinriktat lärande* menar vi ett lärande som inte bara innebär att ett effektivt arbete kan utföras utan också att kunskap, kompetens och andra mänskliga resurser utvecklas vilket främjar såväl individen som verksamheten. När det gäller lärandets innehåll, eller med andra ord *vad* en person lär sig, utgår vi här från de tre lärandedimensionerna *subjektiv dimension*, *utförandedimension* och den *strukturella dimensionen*.

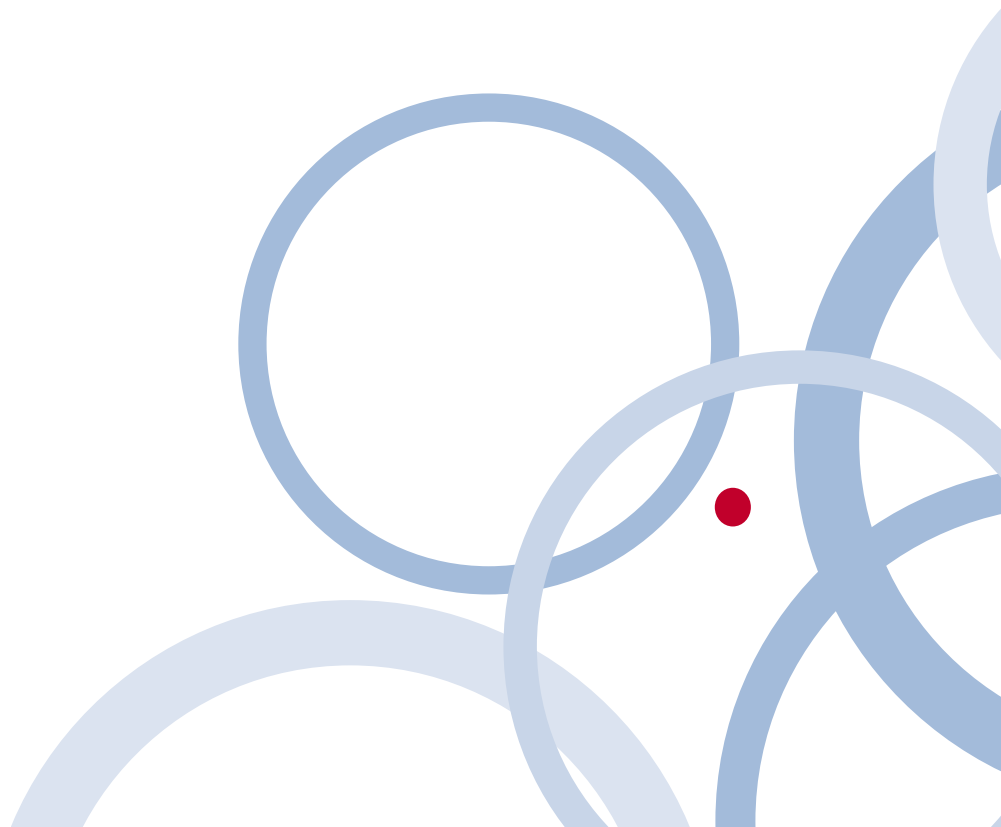
Ledarprogrammet för kvinnor betraktas som en *medvetet igångsatt pedagogisk process*. Utvärderingen följer den principiella modellen bakgrund, process och utfall. *Bakgrunden* till programmet beskrivs i det inledande kapitlet och *processen* i kapitel tre liksom programmets *kursrelaterade resultat*. De *individrelaterade resultaten* ligger inom ramen för den subjektiva lärandedimensionen och dessa presenteras i kapitel fem liksom programmets *effekter*. Programmets effekter diskuteras i termer av utförandedimensionen och den strukturella lärandedimensionen.

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Insikter om ledarskap som jag fick under kursens gång:

- *Chefskap är inte lika med ledarskap.*
- *Ledarskap i akademien ställer delvis annorlunda krav än ledarskap utanför den.*
- *Att vara kvinna och ledare är en utsatt position utan många förebilder.*
- *Den perfekta ledaren är inte född än.*
- *Min bästa tid är nu också om jag fattar ett felaktigt beslut.*
- *Jag är inte ensam med mina funderingar. Det finns alltid någon att prata med.*
- *Effektivitet kan uppnås utan stress. Det gäller att prioritera.*
- *Att känna till organisationen – har kunskaper om strukturer och funktioner – gör att man känner sig hemma i den.*
- *Inte allt beror på mig som ledare utan kan också bero på situationen eller andra faktorer.*
- *Jag kan inte driva mina projekt ensam.”*

Ledarprogram för kvinnor – utfall



Ledarprogrammets resultat – subjektiv lärandedimension

Detta avsnitt inleds med att presentera de resultat av ledarprogrammet för kvinnor vid Uppsala universitet som kan hänföras till den subjektiva lärandedimensionen, det vill säga aspekter av en individs personliga kompetens. Den subjektiva dimensionen omfattar många olika delar av en persons yrkesidentitet, från rena faktakunskaper och färdigheter till värderingar, förhållningssätt och självförtroende.

I enkäten ställdes frågan: ”Vad har ditt deltagande i programmet gett dig som person?” och sedan följde ett antal påståenden som respondenten ombads ta ställning till från 1 (= instämmer inte alls) och 5 (= instämmer helt). Påståendena formulerades utifrån målen för programmet som var:

- Ge kunskap om vad akademiskt ledarskap innebär
- Skapa förutsättningar för det egna ledarskapet
- Skapa nya nätverk
- Öka medvetenheten om kön och ledarskap

För målen gällande akademiskt ledarskap respektive kön och ledarskap formulerades direkta påståenden (se tabellen nedan). Målet ”skapa förutsättningar för det egna ledarskapet” behövde dock formuleras tydligare. Detta gjordes genom de tre aspekterna: ökad självinsikt, bättre självförtroende som ledare och tydligare identitet som kvinna och ledare. För målet om att skapa nätverk ställdes ett antal separata frågor vars resultat redovisas längre fram. Svaren på dessa påståenden fördelade sig enligt nedan:

Tabell 17. Ledarprogrammets resultat i relation till målen

Påstående	Antal svar	Medelvärde
Ökade kunskaper om ledarskap inom akademien	45	4,2
Ökade insikter om kön och ledarskap	45	3,8
Ökad självinsikt	45	4,4
Bättre självförtroende som ledare	45	4,1
Tydligare identitet som kvinna och ledare	45	3,8

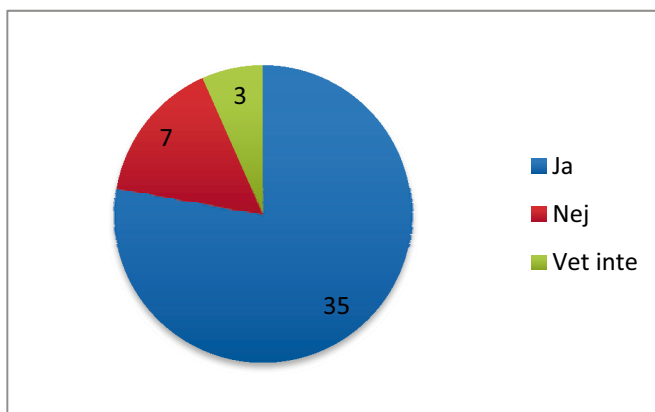
Av tabellen framgår att medelvärdena på samtliga påståenden är relativt höga då det lägsta är 3,8 på en skala från 1 till 5. En slutsats som kan dras är att deltagarna anser att programmet i hög utsträckning gett dem flera saker som kan relateras till den subjektiva lärandedimensionen. Det högsta medelvärdet (4,4) får påståendet om ”ökad självinsikt” vilket är intressant. En god självinsikt är en bra förutsättning för ett gott ledarskap och flera av inslagen på programmet syftade till att deltagarna skulle reflektera över sig själva och hur de fungerar som person, som ledare och som gruppmedlem. När det gäller de mer faktabetonade inslagen i programmet får påståendet ”ökade kunskaper om ledarskap inom akademien” medelvärdet 4,2 och påståendet ”ökade insikter om kön och ledarskap” medelvärdet 3,8. De något lägre medelvärdet på det senare påståendet kan förklaras av att många av deltagarna redan hade goda kunskaper om kön och ledarskap vilket går att utläsa i de öppna svaren på vissa frågor. Ett exempel på detta är en deltagare som menar att:

Nivån på avsnittet om genus bör höjas, nu kändes stora delar av det som om de var avsedda för personer utan någon som helst tidigare information.

Citatet ovan visar på svårigheten med att utforma ett utvecklingsprogram som ska passa många personer med olika grader av förförståelse. Medelvärdet för påståendet ”bättre självförtroende som ledare” är vidare 4,1 och för påståendet ”tydligare identitet som kvinna och ledare” är medelvärdet 3,8. Även dessa resultat av programmet är mycket positiva då både självförtroende och tydlig identitet är goda förutsättningar för ett gott ledarskap.

En annan fråga som ställdes i enkäten och som kan relateras till den subjektiva lärandedimensionen är: ”Anser du att ditt deltagande i programmet påverkat din benägenhet att ta på dig ledningsuppdrag?”. Svaren på denna fråga fördelade sig enligt följande.

Diagram 3. Påverkan på deltagarnas benägenhet att ta på sig ledningsuppdrag



Efter noga överväganden formulerades denna fråga så som den återgivits ovan. Här efterfrågades alltså medvetet om *benägenheten* att ta på sig ledningsuppdrag påverkats av deltagandet i programmet eftersom det kan finnas många orsaker till att en person har ledningsuppdrag eller inte. Det efterfrågades således inte om deltagarna agerat på något annorlunda sätt efter att ha deltagit i programmet. I anslutning till frågan ställdes istället följdfrågan: ”Om du svarat ”ja” på föregående fråga, på vilket sätt har ditt deltagande i programmet påverkat din benägenhet att ta på dig ledningsuppdrag?” Totalt gav respondenterna 33 olika kommentarer på följdfrågan. Av dessa handlar de flesta (16 st) om att deltagaren som ett resultat av programmet har fått bättre självförtroende, känner sig tryggare som ledare och fått mer ”råg i ryggen”. Några exempel på dessa kommentarer är:

Jag känner mig tryggare i min roll som ledare inom akademien. Förutom detta har jag fått tillgång till ett nätverk och mentor som i sin tur ökar benägenheten att ta ledningsuppdrag.

Jag har en större tilltro till min egen förmåga att hantera olika situationer och jag har lärt mig en hel del om mig själv och om att vara en god ledare.

Jag känner mig säkrare på min förmåga att ta plats i t ex diskussioner och att prioritera, vilket är en förutsättning för att lyckas med ledningsuppdrag.

Åtta av svaren handlar om att deltagarna som ett resultat av programmet fått ett större intresse för ledningsuppdrag. Några av deltagarna uppger här att de insett vikten av att synas och vara med och påverka medan andra menar att de blivit mer positiva till att ta ledningsuppdrag för att de bättre förstår vad det innebär. Två av svaren handlar om att benägenheten att ta på sig ledningsuppdrag ökat för att det känns tryggt att ha ett nätverk inom universitetet som kan stötta. Slutligen är det sju personer som uppger att de som ett resultat av programmet agerar på ett annat sätt än tidigare. Man uppger att man prioriterar och väljer bland ledningsuppdragen mer medvetet och att man också vågar välja bort ledningsuppdrag som inte verkar intressanta. Några exempel är:

Jag är mer kräsen. Jag köper inte grisen i säcken. Bara de senaste månaderna har jag erbjudits två olika uppdrag som vid första anblicken låtit smickrande men som visat sig vara rena "kvinnofällorna" så jag har tackat nej.

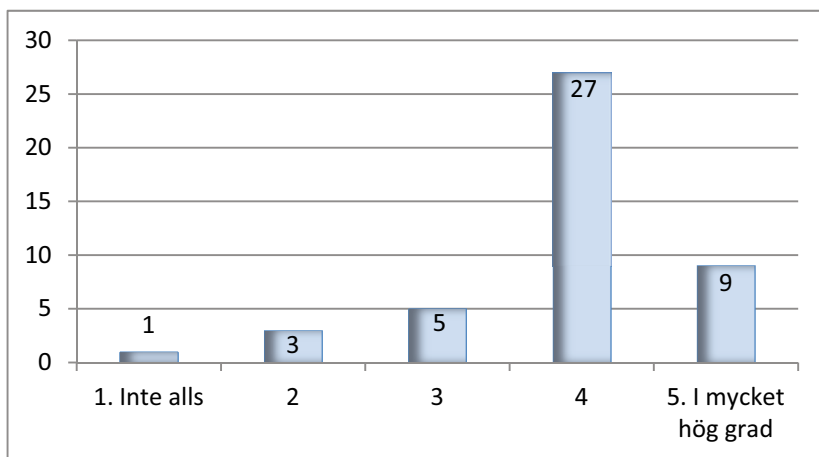
Programmet har gett mig större intresse för ledningsuppdrag, men också verktyg för att prioritera och välja eller välja bort uppdrag.

Jag har fått bättre självförtroende och sökt jobb som jag inte hade vågat söka annars.

Av citaten ovan framgår det att det alltså inte bara är benägenheten att ta på sig ledningsuppdrag som förändrats hos många av respondenterna utan att det också är flera personer som uppger att de förändrat sitt beteende efter att ha gått programmet. I dessa fall kan dra slutsatsen att programmet också gett vissa effekter, det vill säga följdverkningar. Dessa effekter kan relateras till utförandedimensionen som diskuteras mer ingående i nästa avsnitt, det vill säga att deltagarna använder det man lärt sig under programmet i praktiken.

Nästkommande fråga i enkäten löd: "Anser du att ditt deltagande i programmet motiverat dig att satsa mer på din karriär inom universitetet?" Respondenterna ombads ta ställning på en skala från 1 (= inte alls) till 5 (= i mycket hög grad). Svaren på frågan fördelades enligt följande:

Diagram 4. Om programmet motiverat deltagarna att satsa på sin karriär



Medelvärde på denna fråga är 3,9 vilket är positivt då ett övergripande syfte med programmet är att uppmuntra kvinnor att nå högre positioner inom universitetet.

Ett sätt att främja sin karriär inom universitetet är att meritera sig vetenskapligt, pedagogiskt eller i sin roll som chef och ledare. För att undersöka i vilken grad deltagarna på programmet meriterat sig efter sitt deltagande ställdes frågan: "Hur uppfattar du att du meriterat dig efter att du deltog i programmet?" Här efterfrågades alltså deltagarnas egna uppfattningar om sin meritering och det krävdes inte här att meriteringen är dokumenterad på något sätt. Eftersom det var möjligt att välja flera svarsalternativ här är antalet svar totalt 86 st. Svaren på denna fråga fördelade sig enligt följande.

Tabell 18. Deltagarnas meritering efter programmet

Svarsalternativ	Antal svar
Jag har meriterat mig vetenskapligt	24
Jag har meriterat mig pedagogiskt	11
Jag har (förutom ledarprogrammet för kvinnor) vidareutvecklat mitt ledarskap	27
Alltför kort tid har gått sedan jag deltog i programmet för att jag ska kunna bedöma detta	5
Jag har vidareutvecklat mig i min administrativa roll	14
Jag har inte meriterat mig nämnvärt sedan jag deltog i programmet	1
Övrigt	4
Totalt antal svar	86

Då kontinuerlig meritering är ett naturligt inslag om man kommit en bit på väg i sin karriär inom universitetet är denna fråga inte så intressant i sig. Det intressanta i detta sammanhang är om deltagandet i ledarprogram för kvinnor bidragit till att en person meriterat sig mer än vad hon annars skulle ha gjort. För att fånga detta ställdes följdfrågan: ”Om du meriterat dig på något sätt, i vilken grad har ditt deltagande i programmet bidragit till detta?”

Tabell 19. Om programmet bidragit till meritering

Svarsalternativ	Antal svar
Jag bedömer att det påverkat lite grann	10
Jag bedömer att det påverkat mycket	14
Jag upplever att det påverkat mig, men jag kan inte bedöma i vilken grad	15
Jag bedömer att det inte påverkat alls, jag skulle ha meriterat mig lika mycket även utan att ha deltagit i programmet	2
Vet inte	1
Totalt antal svar	42

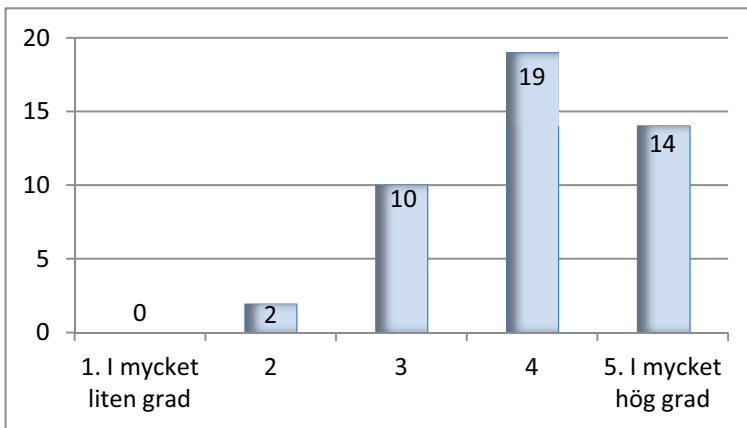
Totalt 42 personer besvarade följdfrågan och så många som 14 av dessa uppger att deltagandet i programmet påverkat dem mycket att meritera sig vidare. Tio personer menar att det påverkat lite grann och 15 personer uppger att de upplever att det påverkat men att de inte kan bedöma i vilken grad. Endast två personer säger att det inte påverkat alls och en person uppger att hon inte vet.

Ledarprogrammets effekter – utförandedimensionen

I det föregående avsnittet diskuterades ledarprogrammets resultat, det vill säga vad deltagarna tycker att ledarprogrammet gett dem avseende ökade kunskaper, bättre självinsikt mm. Här övergår vi till att tala om ledarprogrammets *effekter* och avser då vilka följdverkningar deltagarna anser att ledarprogrammet lett till. Det kan handla om att prova nya lösningar, hantera en situation på ett nytt sätt eller förbättra sig i att utföra en uppgift. Vi diskuterar här med andra ord effekterna i termer av utförandedimensionen av ett lärande och avser då hur deltagarna uppper att de *använt* det de lärt sig under ledarprogrammet.

För att i bred bemärkelse undersöka om deltagarna använt det de lärt sig under programmet ställdes inledningsvis frågan: ”I vilken grad har du kunnat använda det programmet gav dig?”. Här svarade respondenterna enligt följande:

Diagram 5. Om deltagarna kunnat använda det man lärt sig



Medelvärde på denna fråga är 4 vilket ger en god indikation på att det deltagarna lärt sig under ledarprogrammet för kvinnor också betraktas som användbart i praktiken. Det är samtidigt intressant att också få reda på *hur* deltagarna använt det de lärt sig. Därför ställdes den övergripande frågan: ”På vilket sätt har du kunnat använda det programmet gav dig?” som följdes av fyra olika påståenden som relaterar till

utförandedimensionen. För varje påstående ombads deltagarna att ta ställning från 1 (= instämmer inte alls) till 5 (= instämmer helt). Påståendena och medelvärdena på dessa var:

Tabell 20. Hur deltagarna använt det de lärt sig

Påstående	Medelvärde
Jag har tillämpat de kunskaper och insikter jag fick under programmet i mitt arbete	3,8
Jag har blivit tydligare i mitt ledarskap	3,8
Jag har blivit bättre på att hantera vissa situationer	4,0
Jag agerar mer medvetet i mitt ledarskap	4,2

Återigen är medelvärdena höga med tanke på att skalan är från 1 till 5. Deltagarna uppger alltså att de på flera olika sätt har kunnat använda det programmet gett dem. Det fanns i anslutning till denna fråga också en möjlighet att ge exempel på hur man använt det man lärt sig under programmet. Totalt 27 exempel lämnades här och några av dem är:

Jag har från första början av en mandatperiod försökt vara tydlig med vilka mötesregler som skall gälla på formella möten där närvaro och mötesordning är särskilt viktig. Jag har också försökt tackla konflikter i arbetsgrupper genom den kunskap och de referenser vi fick på kursen.

Lösningsfokuserade metoder. För att ge en väldigt enkel beskrivning: att mer medvetet än tidigare ställa frågor av typen ”Hur skulle du vilja att det blev?”. Att ta fasta på de positiva aspekterna i en diskussion och att se och förstärka medarbetare.

Jag stöttar min personal på ett för dem tydligt sätt vid behov och har fått positiv respons på det.

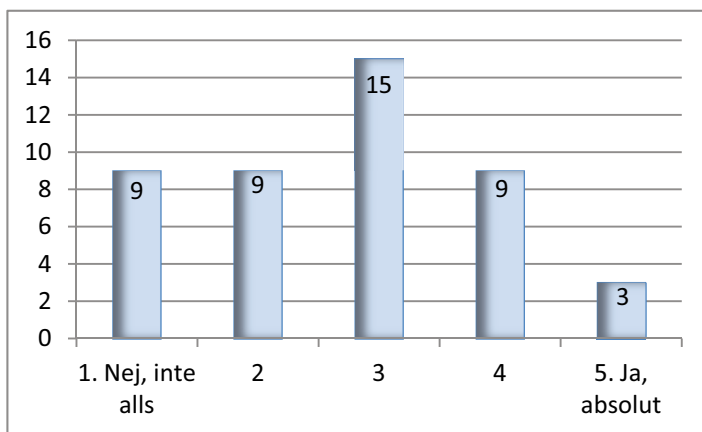
Ledarprogrammets effekter – strukturell dimension

I detta tredje och sista avsnitt i detta kapitel diskuteras de enkätsvar som kan relateras till den strukturella lärandedimensionen. Denna dimension avser hur en person reproducerar eller förändrar sin omgivning i någon eller några avseenden, eller med andra ord reproducerar eller förändrar förhållanden som existerar oberoende av individen

själv. Även här avser vi fånga följdverkningar av programmet, det vill säga även här vilka effekter deltagarna uppger att programmet lett till.

Ett vanligt bekymmer med utbildningar eller andra medvetet igångsatta pedagogiska processer är när en person kommer tillbaka till sitt vanliga arbete och då möter de invanda sätten att arbeta. En enskild individ kan då ha svårt att tillämpa sina nya kunskaper eftersom strukturerna är så fasta. För att undersöka förutsättningarna för deltagarna att omsätta det de lärt sig i praktiken ställdes en fråga i enkäten som löd: ”Upplever du att din organisation förvaltar det du lärt dig väl, det vill säga intresserar sig för hur du utvecklats och tar emot det du lärt dig?” Svarsalternativen var en skala från 1 (= nej, inte alls) till 5 (=ja, absolut). Svaren på denna fråga fördelade sig enligt följande:

Diagram 6. Om organisationen förvaltar kunskaperna



I diagrammen framgår att det är många som upplever att det inte finns något direkt intresse för vad ledarprogrammet för kvinnor gett deltagaren. Medelvärde på frågan är också förhållandevis lågt, endast 2,7 på skalan från 1 till 5. Några kommentarer som gavs av deltagarna var här:

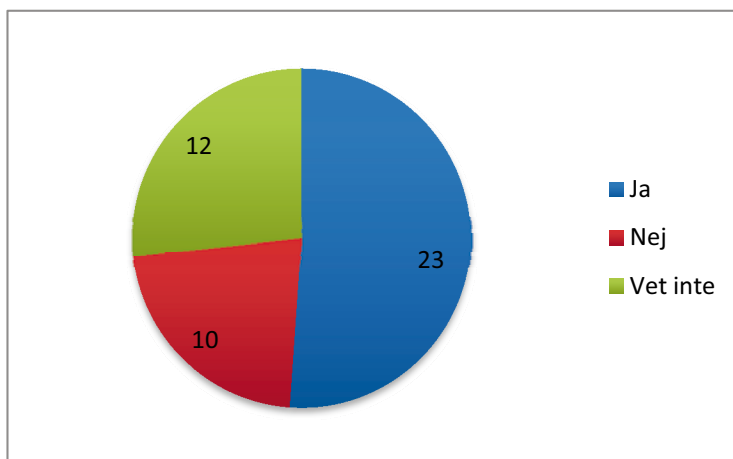
Väldigt svagt intresse, inga frågor från prefekt eller andra ledande personer. Några kollegor som är intresserade att själva gå har hört av sig.

Det som verkar intressera flera är att jag nu är professor, och med titeln kommer en del frågor och erbjudanden om ledningsuppdrag, men som jag upplever det är de inte kopplade till vad jag lärt mig under ledarprogrammet.

Min nuvarande chef känner till att jag gått kursen och även andra kurser som chefsprogrammet för prefekter och för diskussioner med mig med jämna mellanrum om vilken roll jag kan tänka mig inom institutionen.

En fråga som mer direkt avsåg att fånga deltagarnas agerande var: ”Har ditt deltagande i programmet resulterat i att du fattat något beslut gällande din karriär som du inte skulle ha fattat annars?” Svartalternativen här var ja, nej och vet inte. Respondenterna svarade så här:

Diagram 7. Om programmet påverkat till beslut gällande karriär



Även i anslutning till denna fråga fanns möjlighet att lämna kommentarer. Totalt 16 kommentarer lämnades här och av dem handlar fem kommentarer rent allmänt om att programmet påverkat deltagarnas beslut gällande karriär, men det uppges inte hur. Fyra av kommentarerna handlar om att deltagarna efter programmet mera medvetet väljer och väljer bort ledningsuppdrag. Detta är ett tydligt exempel på en betydelsefull effekt av programmet som kan relateras till den strukturella dimensionen. Genom att förändra det sätt på vilket en person tar på sig ledningsuppdrag påverkas också den omgivning som deltagaren är en del av. Ett par personer säger exempelvis att:

Jag fick tillfälle att tänka igenom min arbetssituation och göra ett mer medvetet ställningstagande till olika tjänster och uppdrag.

Speciellt när det gäller antal uppdrag man tar på sig. En in, en ut... och att välja de som känns utvecklande. Jag har haft väldigt många olika roller inom institutionslivet. Jag skulle inte vara så intresserad att ta en "lägre" position utan är mer sporrad uppåt mot nya mål och utmaningar.

Fyra av kommentarerna handlar om att deltagaren efter att ha gått programmet bestämt sig för att meritera sig ytterligare vetenskapligt. Detta är också en betydelsefull effekt av programmet då en ambition inom universitetet är att fler kvinnor ska nå högre positioner. Den allra tydligaste effekten som kan relateras till den strukturella dimensionen framgår av de sista tre kommentarerna som handlar om att deltagare bytt anställning eller position. Enligt egen utsago är det tack vare att man deltagit i ledarprogrammet för kvinnor som man tagit steget till förändring:

Tackat ja till professur på annat lärosäte, ett steg jag nog inte vågat ta utan peppning från min grupp.

Jag sökte min nuvarande ledningsposition.

Skulle inte tackat ja till mitt ledaruppdrag annars (tror jag).

Ett mål med programmet var, som tidigare uppgivits, att skapa nätverk. Om detta skett kan det också relateras till den strukturella lärandedimensionen då deltagarens omgivning förändrats. För att fånga detta i enkäten ställdes fem frågor om det tack vare programmet skapats nya nätverk och hur de i så fall värderas av deltagarna. Rubriken här formulerades till: "Ett mål med programmet var att skapa nya nätverk. Här vill vi att du bedömer om du fått nya kontakter under programmet och hur värdefulla de i så fall är för dig." De följande fem frågorna formulerades som påståenden och respondenterna ombads att ta ställning till varje påstående på en skala från 1 (= instämmer inte alls) till 5 (= instämmer helt). Påståendena och dess medelvärden är:

Tabell 21. Deltagarnas uppfattning av de nätverk som skapats

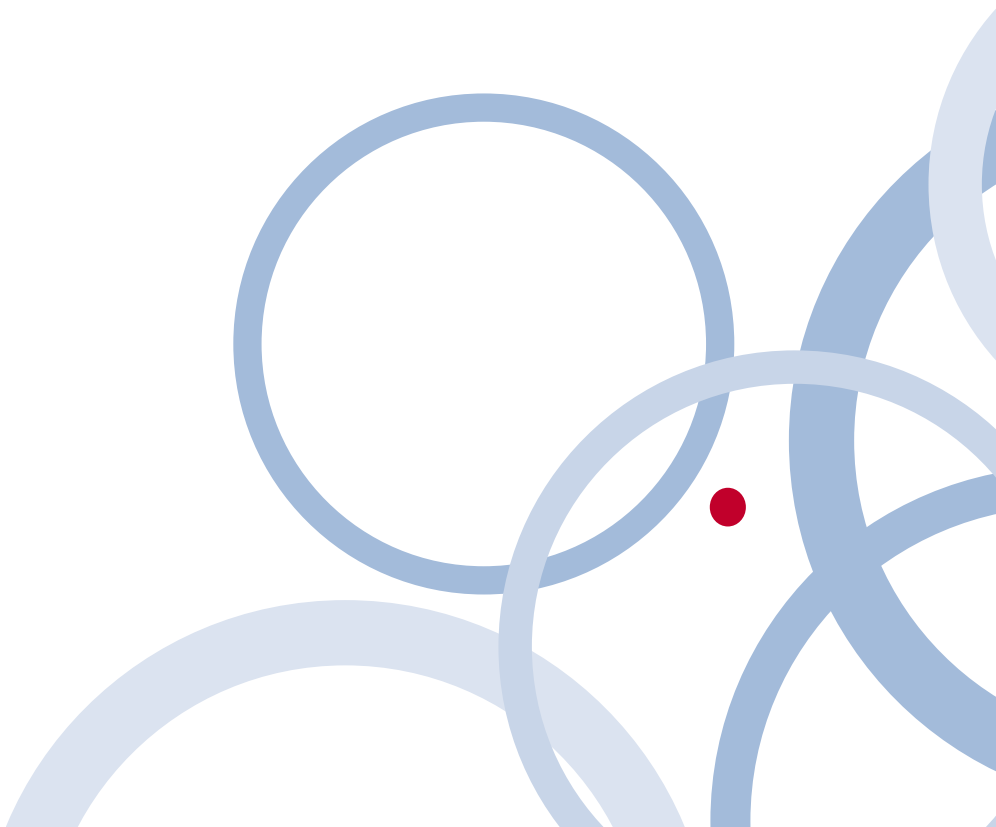
Påstående	Antal svar	Medelvärde
Under programmet fick jag kontakt med andra inom universitetet som jag annars inte skulle ha träffat	45	5
Kontakterna med andra i deltagargruppen var värdefulla under programmet	45	4,9
Kontakterna med andra i deltagargruppen har varit värdefulla efter programmet	43	4,4
Jag kan kontakta någon av de jag lärde känna under programmet om jag vill prata om något	45	4,5
Jag bedömer att jag kommer att hålla kontakt med åtminstone någon av dem jag lärde känna under programmet på längre sikt	44	4,5

Av tabellen framgår det att det finns två interna bortfall på påstående tre och ett internt bortfall på påstående fem. Genomgående är medelvärdena mycket höga då det lägsta är 4,4 och det högsta är 5 på en femgradig skala. Mot bakgrund av detta kan slutsatsen dras att en betydelsefull effekt av ledarprogrammet för kvinnor är att nätverk skapats som enligt deltagarna själva kommer att upprätthållas även på längre sikt.

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Jag har alltid hamnat i ansvarspositioner, inte som en magnet som drar till sig andra, som en naturbegåvad idrottsledare, utan genom att jag sett helheten, velat ta ansvar och ha inflytande och är fokuserad på lösningar istället för på problem. Jag blir ofta bollplank, rådgivande till andra men har inte riktigt känt mig redo att själv ta rodret. Har inte känt mig som den där karismatiska, entusiasmerande, drivande, självsäkra person som jag inbillar mig att man bör vara. Kursen och nätverket som vi deltagit i det senaste året har tydligt visat att en ledare kan se ut på väldigt olika sätt, och kan ha olika drivkrafter och ändå fungera bra. Det viktiga är att känna sig själv, sina styrkor och svagheter. Vi har också fått en bra verktyglåda att hämta tips ifrån om man hamnar i situationer man inte alls är bekväm i. Och ett nätverk som sagt. Personer att prata med utanför den egna enheten.”

Ledarprogrammets värde och betydelse



Ledarprogrammets utfall

I ett av de föregående kapitlen presenterades ledarprogrammets mål, upplägg och genomförande och där redovisades också svaren på vissa frågor i den enkät som deltagarna besvarat. I det kapitlet valde vi att endast presentera de kursrelaterade resultaten av programmet, det vill säga vad deltagarna tycker om programmets innehåll, genomförande mm. Här framgick det att deltagarna generellt sett är mycket nöjda med programmet. Det enda som möjligtvis kan betraktas som ett bekymmer är att deltagarna många gånger har mycket olika förkunskaper om kön och ledarskap. Vissa deltagare tycker att innehållet på detta tema bör höjas, medan andra tycker att det har varit mycket bra innehåll på detta tema. Även om ett av programmets mål är att ge ökad medvetenhet om kön och ledarskap är det svårt att veta på vilken kunskapsnivå deltagarna ligger på gällande detta. Det kan också vara viktigt att hålla innehållet på detta tema grundläggande så att alla deltagare har samma ”plattform” som utgångspunkt för erfarenhetsutbyte och samtal.

I det närmast föregående kapitlet presenterades ledarprogrammets resultat och effekter och dessa diskuterades i termer av den subjektiva lärandedimensionen, utförandedimensionen och den strukturella dimensionen. Som en utgångspunkt för frågorna i enkäten användes de mål som formulerats för programmet. En slutsats som kan dras mot bakgrund av resultatet av enkäten är att målen med programmet i hög grad uppnåtts. Med andra ord upplever deltagarna att de både har fått ökade kunskaper om ledarskap inom akademien och ökade insikter om ledarskap och kön samtidigt som man skapat bättre förutsättningar för det egna ledarskapet genom ökad självinsikt, bättre självförtroende som ledare och tydligare identitet som kvinna och ledare. Alla dessa resultat kan relateras till den subjektiva lärandedimensionen. Andra positiva resultat av programmet är att deltagarnas benägenhet att ta på sig ledningsuppdrag påverkats, att de motiverats att satsa mer på sin karriär inom universitetet och att meritera sig på olika sätt.

När det gäller effekter av programmet uppger deltagarna att de i hög grad kunnat använda det man lärt sig på programmet genom att tillämpa nya kunskaper, vara tydligare i sitt ledarskap, att de har blivit bättre på att hantera vissa situationer och agera mer medvetet i sitt ledarskap. Detta är effekter som kan relateras till utförandedimensionen, med andra ord hur deltagarna använder det de lärt sig. När det gäller den strukturella dimensionen, det vill säga om och i så fall hur

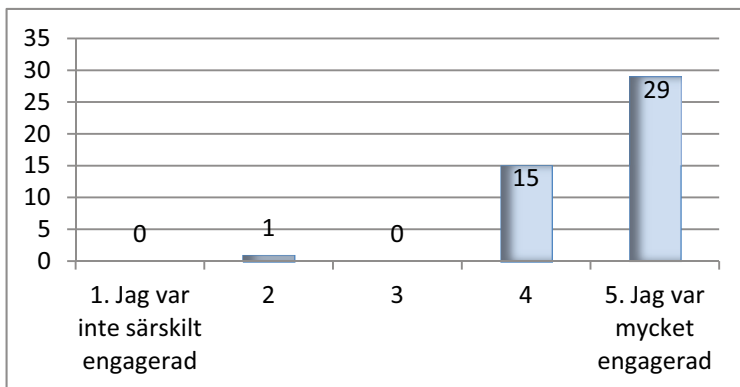
deltagarna som ett resultat av programmet agerat på ett sätt som på något sätt påverkar den kontext man befinner sig i, är det många av deltagarna som uppger att de fattat något beslut gällande sin karriär som de inte skulle ha fattat annars. Exempel på detta är att söka ledningsuppdrag och byta anställning inom universitetet. Deltagarna upplever också de nätverk som skapats under programmet som mycket positiva och att man kommer att hålla kontakten även på längre sikt. Nätverken har gett kontakter inom universitetet som man inte hade haft annars och hit kan man vända sig om man behöver prata om något.

Några förutsättningar för lärande

Mot bakgrund av ovanstående kan slutsatsen dras att de allra flesta deltagare är mycket nöjda med programmet och att det gett flera olika resultat och värdefulla effekter. I detta avsnitt vill vi peka på några omständigheter som vi tror påverkat programmets positiva utfall, nämligen deltagarnas egna engagemang, grad av aktivitet och det arbetsklimat som har rått i deltagargrupperna.

En fråga som ställdes i enkäten var: ” Hur ser du på ditt eget engagemang i programmet?” och svarsalternativen var en skala från 1 (= jag var inte särskilt engagerad) till 5 (= jag var mycket engagerad). Svartsfördelningen på denna fråga framgår av följande diagram:

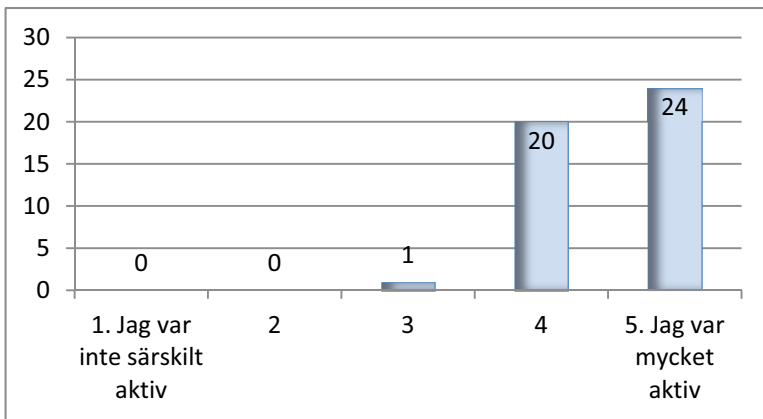
Diagram 8. Deltagarnas engagemang



Som framgår av diagrammet är det bara en person som genom att markera svarsalternativ 2 uppger att hon inte var så engagerad, medan de resten av deltagarna svarat fyra eller fem. De flesta av deltagarna uppger alltså att de var engagerade eller mycket engagerade i programmet.

Att en deltagare känner engagemang behöver samtidigt inte innebära att hon är aktiv, det vill säga deltar aktivt i övningar mm. För att fånga denna dimension ställdes följande fråga i enkäten: ”Hur aktiv upplever du att du var under programmet?” och även här erbjöds svarsalternativen på en skala från 1 (= jag var inte särskilt aktiv) till 5 (= jag var mycket aktiv). Svaren på denna fråga blev:

Diagram 9. Deltagarnas aktivitet



Svaren på denna fråga visar att flertalet deltagarna upplever att de varit aktiva eller mycket aktiva då endast en person markerat mittenalternativet tre. Slutsatsen kan alltså dras att flertalet deltagare både känt ett stort engagemang i kursen och varit aktiva eller mycket aktiva i övningar mm. Detta är troligen en bidragande orsak till att programmet utfallit positivt eftersom de individuella insatserna är viktiga förutsättningar för en persons lärande.

Samtidigt är det viktigt att komma ihåg gruppens betydelse. På ledarprogrammet för kvinnor vid Uppsala universitet bearbetades en stor del av innehållet i programmet genom samtal och erfarenhetsutbyte mellan deltagarna. Under det första internatet på programmet lades också stor vikt vid att deltagarna skulle lära känna varandra för

att skapa ett klimat i gruppen där alla kommer till tals och där man vågar dela med sig av såväl positiva som negativa erfarenheter. Mot bakgrund av detta betraktas även arbetsklimatet i gruppen som viktigt för deltagarnas lärande under programmets gång och därför ställdes en fråga med ett antal underrubriker om detta i enkäten.

Den övergripande frågan var: ”Hur skulle du karakterisera arbetsklimatet i den grupp av deltagare som du var en del av?” och underrubrikerna var:

- Öppen kommunikation
- Vilja att dela med sig av sina erfarenheter
- Tillit och förtroende
- Delaktighet (alla kom till tals)
- Engagemang i uppgifter och övningar
- Ömsesidigt givande och tagande av konstruktiv feedback
- Samarbetsvilja
- Ömsesidig respekt
- Aktivt lyssnande

Att så många underrubriker användes gällande arbetsklimatet i gruppen var för att säkerställa att så många dimensioner av gruppens karaktärsdrag som möjligt skulle täckas. Det kan till exempel tänkas att deltagarna i en grupp har samarbetsvilja men att man inte aktivt lyssnar på varandra. Likaså kan det råda en hög grad av tillit och förtroende i en grupp men det ges inte någon konstruktiv feedback mellan deltagarna. I det här sammanhanget är det viktigt att komma ihåg att gruppen av deltagare på varje omgång av programmet inte arbetar tillsammans i en vardaglig situation under en längre tid. Syftet är alltså inte att gruppen av deltagare ska bli ett effektivt och högpresterande *team*.⁴³ Däremot är det viktigt att gruppen fungerar tillräckligt väl för att varje deltagare ska känna sig bekväm med att ge och ta emot feedback från de övriga, våga dela med sig av erfarenheter, känna delaktighet mm. I annat fall, det vill säga om detta inte sker, kan deltagarna inte ta till sig det programmet erbjuder fullt ut.

I nedanstående tabell presenteras medelvärdet på varje dimension gällande arbetsklimatet i gruppen fördelat på de tre omgångarna av

⁴³ Wheelan, S.A., 2010, *Att skapa effektiva team*, Studentlitteratur, Lund.

programmet. Det genomsnittliga medelvärdet för de tre omgångarna av programmet för varje dimension uppges sist i tabellen.⁴⁴

Tabell 22. Deltagarnas uppfattningar om arbetsklimatet i gruppen per deltagargrupp

Dimension av arbetsklimat	2008/2009	2009/2010	2010/2011	Medelvärde
Öppen kommunikation	4,9	4,8	4,8	4,9
Vilja att dela med sig av sina erfarenheter	4,8	4,9	4,9	4,9
Tillit och förtroende	4,8	4,7	4,8	4,8
Delaktighet (alla kom till tals)	4,4	4,4	4,6	4,5
Engagemang i uppgifter och övningar	4,3	4,6	4,6	4,5
Ömsesidigt givande och tagande av konstruktiv feedback	4,6	4,3	4,6	4,6
Samarbetsvilja	4,8	4,8	4,7	4,7
Ömsesidig respekt	4,9	4,8	4,7	4,8
Aktivt lyssnande	4,8	4,6	4,9	4,8

Av tabellen framgår att alla medelvärden är mycket höga och endast skiljer sig marginellt åt mellan de olika grupperna. Arbetsklimatet i deltagargrupperna har utifrån dessa dimensioner alltså varit gynnsamt och detta har med all säkerhet bidragit till programmets positiva utfall. Ingen av deltagargrupperna skiljer sig systematiskt från de andra, även om marginella skillnader exempelvis finns i hur väl man lyckats skapa delaktighet eller lyssna aktivt på varandra.

Deltagarnas syn på framtiden inom akademien

För att fånga upp några fritt formulerade tankar från deltagarna gällande deras arbete och karriär inom universitetet fanns en avslutande fråga i enkäten som löd: "Hur ser du på din framtid inom akademien?". Totalt 37 kommentarer lämnades på denna fråga och av utrymmesskäl

⁴⁴ Avrundningen till en decimal kan på vissa dimensioner göra att uppgiften i tabellen ser felaktig ut. Det genomsnittliga medelvärdet baseras på samtliga 45 svar.

återger vi endast ett fåtal. Vi har på denna fråga undvikit att kategorisera kommentarerna efter deras innehåll i exempelvis ”positiva” och ”negativa” då bara den person som skrivit kommentaren egentligen vet vad dess innebörd är. Några exempel på framtidsspaningar är:

Just nu finns det ett antal möjligheter men jag har inte bestämt mig vilka områden jag mest vill satsa på. Verktygen jag fick under kursen är mycket värdefulla för att utvärdera olika alternativ och komma fram till hållbara beslut. Även om det finns en del oklarheter för närvarande så är jag optimistisk att det blir en positiv utveckling. Nu prioriterar jag arbetet med min vetenskapliga meritering. Jag har insett att man måste vara professor för att komma ifråga för de mest intressanta ledningsuppdragen inom universitetet. När jag är professor kan jag börja fundera på om jag skall engagera mig i "större sammanhang" utanför institutionen. Jag har snarare vänt blicken utåt och har sökt pengar för ökat samarbete med näringslivet. Just nu känns det som ett bra sätt att bredda mig, och inte minst lära mig mer om ledarskap och organisation.

Jag kommer att stanna den närmaste tiden vid akademien och även ta på mig olika ledningsuppdrag. Utmaningarna ser jag i att kunna leda även i tider när de finansiella förutsättningar inte är goda och när medarbetarantalet sjunker.

Största utmaningen just nu är min vetenskapliga meritering som av olika skäl blivit lidande. Målet är att ansöka om befordran till professor inom några år. Möjligheterna är något oklara.

Positivt, varje ny uppgift/steg har hittills varit utmanande och spännande. Jag tror att framtiden kommer att bli lika bra. En utmaning är att lyckas få en lektorstjänst där jag har möjlighet att bygga upp en större forskargrupp än den jag har idag.

Ledarprogrammet har gjort mig mer motiverad att försöka stanna inom akademien, gärna vid Uppsala universitet. Mina framtidsutsikter beror mycket på hur väl jag lyckas meritiera mig vetenskapligt. Målet är att ansöka om docentkompetens så snart som möjligt.

Ledarprogrammets värde och betydelse

Som framgått på olika sätt och på olika ställen i denna rapport är kvinnorna som deltagit i ledarprogrammet för kvinnor vid Uppsala universitet mycket nöjda med dess innehåll och genomförande. Det har också framgått att programmet enligt deltagarna gett både goda resultat och betydelsefulla effekter. Programmets värde kan beskrivas i termer av deltagarnas personliga utveckling och exempel på det är ökade kunskaper, bättre självinsikt och självförtroende. Programmets betydelse har framträtt genom deltagarnas egna exempel på hur de fattat beslut om karriären som de inte skulle ha gjort annars.

Det har på flera sätt framgått av den här utvärderingen att målen för ledarprogrammet för kvinnor uppnåtts mer än väl. Om denna satsning tillsammans med de övriga delarna av ”Kraftpaket för jämställdhet” kommer att leda till att fler kvinnor når professorsnivå återstår att se. Det kommer att ta tid innan kraftpaketets satsningar får genomslag i statistiken. Det har dock framgått tydligt av utvärderingen att många av ledarprogrammets deltagare inte bara blivit motiverade att meritera sig vetenskapligt och ta på sig (väl valda) intressanta ledningsuppdrag utan också aktivt agerat i den riktningen.

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Var och en behöver sätta sin egen personliga prägel på ledarskapet, just för att det är ett ledarskap och inte ett chefskap. Min erfarenhet är min resurs och andras förtroende för att jag kan genomföra uppgiften är luften som finns omkring mig. Det är en svår balans. Risken finns att jag får skygglappar, blir hemmablind och självupptagen. Behöver odla min förmåga till självdistans och humor; vara väl förankrad utanför arbetsplatsen och i andra sammanhang. Universitetet är extremt hierarkiskt, med många parallella formella och informella beslutsgångar, och människor agerar emellanåt som självklara individuella anarkister i strid med gemensamt fattade beslut. Det skapar vissa problem för chefskap, andra för ledarskap. Ledare har inte samma instrument att få ett arbetslag att följa en gemensamt diskuterad och beslutad agenda som en chef har. Ledarskapet blir på ett särskilt sätt beroende av tydlighet, förutsägbarhet och transparens.”

Deltagarnas egna reflektioner om ledarskap

”Att erkänna att man haft fel kräver självinsikt, och det kräver också mod. Det kan därför vara svårt, men om man lyckas är vinsterna dubbla. Dels får ju den, som kanske blivit illa behandlad, upprättelse, dels så växer, paradoxalt nog, trovärdigheten och anseendet hos den som gör erkännandet. Även detta är något som jag tror att ledare på alla nivåer har nytta av och det är något man kan träna på. När jag tänker på vikten av mod i olika situationer och tider så drar jag slutsatsen att vi alla måste träna oss i att vara modiga. Vissa är kanske naturligt mer modiga än andra, men alla kan träna upp sitt mod och sin integritet. För blivande ledare kan mod-workout vara bra!”

Tabellförteckning

Tabell 1. Deltagarnas närvaro vid programmets träffar	14
Tabell 2. Könnsstrukturen vid Uppsala universitet per vetenskapsområde.....	35
Tabell 3. Könnsstrukturen vid Uppsala universitet per fakultet	35
Tabell 4. Könnsstrukturen vid de tio största enheterna.....	36
Tabell 5a. Könnsstrukturen vid de tio enheterna med högst andel kvinnor	37
Tabell 5b. Könnsstrukturen vid de tio enheterna med högst andel män	38
Tabell 6. Könnsstruktur efter yrkesgrupp	38
Tabell 7. Könnsstruktur inom gruppen anställda med ledande befattningar	40
Tabell 8. Andel kvinnor med ledande befattning per vetenskapsområde.....	40
Tabell 9. Deltagarnas titel under programmet	49
Tabell 10. Deltagarnas ledningsuppdrag före och under programmet ..	50
Tabell 11. Förändring av ledningsuppdrag efter programmet	51
Tabell 12. Hur nöjda deltagarna är med programmet	52
Tabell 13. I vilken grad individuell coachning utnyttjades.....	56
Tabell 14. Individuell coachning per deltagargrupp	56
Tabell 15. Behållning av den individuella coachningen	57
Tabell 16. Mentorsprogrammets värde	60
Tabell 17. Ledarprogrammets resultat i relation till målen.....	78
Tabell 18. Deltagarnas meritering efter programmet.....	83
Tabell 19. Om programmet bidragit till meritering	83
Tabell 20. Hur deltagarna använt det de lärt sig	85
Tabell 21. Deltagarnas uppfattning av de nätverk som skapats	89
Tabell 22. Deltagarnas uppfattningar om arbetsklimatet i gruppen per deltagargrupp	96

Figur- och diagramförteckning

Figur 1. Översiktlig bild av Uppsala universitets organisation	22
Diagram 1. Hur deltagarna värderar den individuella coachningen ..	57
Diagram 2. Uppfattningar om mentorsprogrammet.....	59
Diagram 3. Påverkan på deltagarnas benägenhet att ta på sig ledningsuppdrag	80
Diagram 4. Om programmet motiverat deltagarna att satsa på sin karriär	82
Diagram 5. Om deltagarna kunnat använda det man lärt sig	84
Diagram 6. Om organisationen förvaltar kunskaperna	86
Diagram 7. Om programmet påverkat till beslut gällande karriär	87
Diagram 8. Deltagarnas engagemang	93
Diagram 9. Deltagarnas aktivitet	94

Litteraturförteckning

Arcadius, Kerstin, 1999, *Ett särskilt handlag*, Höskoleverkets skriftserie 1999:2, Stockholm.

Benokraitis, Nijole och Joe R. Feagin (1995) *Modern Sexism. Blatant, Subtle and Covert Discrimination*, Second edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ehn, Billy, 2001, *Universitetet som arbetsplats. Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*, Studentlitteratur, Lund.

Ehn, Billy och Löfgren, Orvar, 2004, *Hur blir man klok på universitetet?*, Studentlitteratur, Lund.

Ellström, Per-Erik, 1992, *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*, Stockholm: Publica.

Ellström, Per-Erik, 2000, "Lärande och kompetensutveckling i "magra organisationer: problem och möjligheter", i Lennerlöf (red.) *Avveckla eller utveckla? En antologi om verksamhetskONSEKVENSER I MAGRA ORGANISATIONER*, Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

Ellström, Per-Erik och Hultman, Glenn, 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

Eriksson, Carin B., 1997, *Akademiskt ledarskap*, Uppsala universitet, Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Oeconomiae Negotiorum 43.

Forsberg, Barbro, Hede, Gunnar, Lundmark, Annika och Söderström, Magnus, 1985, *Att planera utbildning – en bok om utbildning i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

Haake, Ulrika, 2004, *Ledarskapande i akademien. Om prefekters diskursiva identitetsutveckling*, Psykologiska institutionen, Umeå universitet, s. 63-69.

Hultman, Glenn, 1981, *Organisationsutveckling genom ledarutbildning: en utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar*, Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

Hultman, G. och Nilsson, M, "Leder utbildning till utveckling? Om konsten att skapa Växtkraft", i Hultman, G., Ellström, P-E och Hultman, G, (red.) 2004, *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*, Studentlitteratur, Lund.

Husu, Liisa (2004) "Gate-keeping, gender equality and scientific excellence", s. 69-76 i *European Commission Gender and Excellence in the Making*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.

Husu, Liisa, 2005, *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtilt*, Höskoleverket, Rapport 41R, s. 23.

Jacobsen, Dag Ingvar och Thorsvik, Jan, 2007, *Hur moderna organisationer fungerar*, Studentlitteratur, Lund, sid. 473.

Jonnergård, Gunnar., Sewerin, Thomas och Birgersson, Lisbeth., *Akademiska ledningsrum – en tankemodell*, arbetspapper, Chalmers tekniska högskola, 2009-12-16.

Lövkrona, Inger, Agrell, Cecilia och Widén, Kajsa, 2006, *AKademiska Kvinnors Ansvar, Ledarutvecklingsprogram för kvinnor vid Lunds universitet, 2004-2005*, Personalenheten, Lunds universitet.

Kolb, D.A. 1984, *Experimental learning*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Markusson Winkvist, Hanna., 2003, *Som isolerade öar: De lagerkransade kvinnorna och akademien under 1900-talets första hälft*, doktorsavhandling, Umeå universitet.

Mark, Eva, 2003, *Meritvärdering ur jämställdhetsperspektiv: Rekrytering av lärare och forskare. En begreppsanalys*, Jämställdhetskommitténs skriftserie 7, Göteborgs universitet.

Neu Morén, Elizabeth och Hård af Segerstaqd, Peder, 2010, *Uppdrag Ledare. Om konsten att bli en bättre centrumföreståndare*, VINNOVA Rapport VR 2010:18.

Nisser, Ulrika, 2006, *Prefekt och kvinna*, Kompetensforum vid Uppsala universitet.

Sandberg, Bo och Faugert, Sven, 2007, *Perspektiv på utvärdering*, Studentlitteratur, Lund.

Sandström Ulf, Wold, Agnes, Jordansson, Birgitta, Ohlsson, Björn och Smedberg, Åsa, 2010, *Hans Excellens: om miljardsatsningarna på starka forskningsmiljöer*, Delegationen för jämställdhet i högskolan.

Skolverket, 1999, *Att genomföra utvärdering – exempel från skolor och kommuner*, Liber, Stockholm.

Strömholm, Stig, 1994, *Den svenska högskolan. Lägesbestämning och framtidsdebatt*, Ratio, Stockholm.

Vedung, Evert, 2004, *Utvärdering i politik och förvaltning*, Studentlitteratur, Lund.

Wheelan, S.A., 2010, *Att skapa effektiva team*, Studentlitteratur, Lund.