

RAPPORT RAPPORT

Rasjonalitet, organisering og klok ledelse i høyere utdanning

Svein Møthe



HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISBN 82-91116-98-9
ISBN 978-82-91116-98-3

ISSN 0807-4488

Rapporter fra Høgskolen i Buskerud

Nr. 74

**Rasjonalitet, organisering og klok ledelse
i høyere utdanning**

Av

Svein Møthe

Kongsberg 2010

FORORD

Dette nokså teoretiske notatet tar utgangspunkt i interesse for noen enkle spørsmål: hvilke forståelse har ledere i høyere utdanning av ledelse, hvilke bilder har de av sin egen organisasjon og på hvilket grunnlag fatter de beslutninger. Tanken er at notatet skal bidra til noe av det teoretiske rammeverket for en empirisk studie av slike spørsmål.

I notatet presenteres ulike modeller av organisering i høyere utdanning som kobles til ulike former for rasjonalitet i beslutningsprosesser. Notatet er drøftende: hovedargumentet er at det enkle formålsrasjonelle bildet vi får av organisasjoner og beslutninger i New Public Management ideologien, neppe kan danne et solid grunnlag for akseptable beslutninger basert på det verdigrunnlag som universitetene og høgskolene tradisjonelt bygger sin virksomhet på.

Vi trenger klokt lederskap og kloke ledere i høyere utdanning. Avslutningsvis drøftes hva som ligger i begrepet klokskap og hvordan det kan realiseres institusjonelt og individuelt i sektoren.

Jeg har gjennom mange år hatt stort utbytte av å drøfte de spørsmålene som tas opp her med to gode kollegaer: Førsteamanuensis Åsmund Dimmen ved Høgskolen i Buskerud og professor Bernt Hagtvet ved Universitetet i Oslo. Men akkurat dette notatet står jeg alene ansvarlig for.

Svein Møthe

University of California, Santa Cruz
Våren 2010

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. Innledning	s. 3
2. Modernisering og New Public Management	s. 5
3. Styring, ledelse og organisering ved universitetene	s. 7
4. Om rasjonalitet. En kort innføring	s. 11
5. Byråkrati og kollegialitet	s. 18
6. Et alternativ: Kommunikativ ledelse	s. 25
7. Klok ledelse i høyere utdanning?	s. 29
8. Oppsummering	s. 38
Referanser	s. 39

1. INNLEDNING

Det skjer mange endringer i høyere utdanning for tiden, både i Norge og internasjonalt. I en bok om norsk utdanningspolitikk, hevder Karlsen (2006) at det eneste stabile er forandring og siterer Ivar Aasen: *"Der er so mange Hendingar i Bygdom komne til, me sjaa så mange Vendingar alt på eit litet Bil"*. For dem som arbeider ved universiteter og høyskoler er det nok ikke bare i bygdom at det er mange hendingar komne til: en sterk økning i studenttall, omorganisering, fusjoner og universitetsstrev, nye styrings- og ledelsesformer, krav om kvalitet, relevans og ressursutnytting, og internasjonalisering; alt dette og mer til gjør at høyere utdanning i dag er nokså annerledes enn for ikke så mange år tilbake.

Men Ivar Aasen mente også at noe var stabilt, " dei gamle fjell i syningom er alltid eins å sjå". For universitetene (som her brukes som en fellesbetegnelse på høyere utdanningsinstitusjoner) blir utfordringen nettopp å finne en rimelig balanse mellom nye krav fra omgivelsene og institusjonell stabilitet, blant annet knyttet til det verdi- og idégrunnlag som de bygger på. Manglende evne til tilpasning kan føre til redusert ressurstilgang og også til at universitetene mister legitimitet og oppslutning fra omgivelsene. En overtilpasning kan på den annen side føre til at de lar seg forme av eksterne krav, kriterier og standarder på en slik måte at de mister sin identitet, autonomi og integritet.

Det er ikke enkelt for universitetene å finne sin plass i skjæringspunktet mellom vitenskap, politikk og marked. Det er dem som mener at balansen mellom universitetene som vitenskapelige institusjoner og omgivelsene sakte men sikkert er blitt forrykket i den forstand at det skjer en overtilpasning til markedskrav og politisk styring (Kirp, 2003; Shapiro; 2005, Bok, 2004, Slaughter

& Rhoades, 2009). Det hevdes at universitetene blir mer og mer like private bedrifter, og at kriterier og standarder for vurdering av deres virksomhet - både internt og eksternt - bør ta utgangspunkt i de samme effektivitets- og produktivitetsmål som vi finner i markedet. Slike synspunkter settes gjerne i forbindelse med den generelle moderniseringen av offentlig sektor som går under navnet New Public Management (eller ny offentlig styring) og de verdier disse programmene bygger på (Claes, Lie og Mydske, 2007; Deem, Hillyard og Reed, 2007).

Hovedformålet med dette notat er å drøfte enkelte spørsmål i tilknytning til moderniseringens styringsfilosofi på den ene side og organisering og særlig ledelse ved universitetene på den annen side. Utgangspunktet er en antagelse om at mange av de utfordringer til institusjonell design og ledelse som universitetene står ovenfor, krever en annen handlingslogikk enn den som dominerer NPM-ideologien og generelt markedsøkonomisk tenkning. Siktemålet er å drøfte hvordan antagelser om ulike typer rasjonalitet kan være et fruktbart inntak til bedre forståelse av hvilke former for organisering og kompetent ledelse som kan være i overensstemmelse med det verdigrunnlag som universitetene tradisjonelt bygger på. Tanken er at ulike organisasjonsformer (som ofte lever side om side i akademiske institusjoner) krever ulike typer av rasjonalitet og at klok ledelse stiller krav til et bredere repertoar av handlingsalternativer enn det som foreskrives gjennom det rasjonalitetsbegrep som NPM bygger på.

Begrepet "klok ledelse" nyttes ikke så ofte i forbindelse med høyere utdanning. Et siste formål her er da å drøfte hvordan dette begrepet kan forstås og hva det betyr i praksis. En slik drøfting innebærer ikke en nedvurdering av verdien av teknisk og teoretisk kunnskap som preger mye (men ikke all)

tenkningen om ledelse i et NPM-perspektiv. God ledelse i høyere utdanning krever noe mer, og drøftingen av klokskap er et forsøk på å presisere hva dette ”mer” kan være.

2. MODERNISERING OG NEW PUBLIC MANAGEMENT

Ansatte i høyere utdanning (og i utdanningssektoren ellers) er ofte oppgitt over at det er nettopp denne sektoren som kontinuerlig skal reformeres og endres. Det er av og til lett å glemme at andre sektorer, for eksempel Forsvaret og til dels helsesektoren, nok har gjennomlevd atskillige større endringer enn det utdanningssektoren har gjort. Men felles for alle endringer er at de må forstås i lys av den alminnelige moderniseringsprosess som skjer i norsk offentlig forvaltning og som også akademiske institusjoner er en del av. Med ”modernisering” forstås gjerne effektiv vare- og tjenesteproduksjon ved hjelp av vitenskap og teknikk kombinert med kapitalistisk markedsøkonomi og byråkratiske organisasjonsprinsipper (Eriksen, 1993, Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo, 2001). Konkret manifesterer moderniseringen seg gjennom felles planleggingssystem for all offentlig virksomhet, nye regler for personalforvaltning, for eksempel utarbeidelse av arbeidsplaner for den enkelte faglig ansatte, og nye prinsipper for registrering av tilstedeværelse, samt nye ledelsesformer og styringsprinsipper. Som blant annet Johan P. Olsen (1988) peker på, er siktemålet med å reformere offentlig forvaltning gjennom moderniseringsprogrammer å introdusere mer management-tenkning og markedsmentalitet slik det for eksempel beskrives i boken *Markedets makt over sinnene* (Tranøy, 2006).

Hva er så "galt" med økt markedsorientering i høyere utdanning. Det prinsipielle problemet med markedsorienterte moderniseringsprogrammer i offentlig forvaltning, hevdes det, er det rasjonalitetsbegrep som programmene og de konkrete reformene bygger på (Etzioni, 1988; Birnbaum, 1988 ; Olsen 2000). Rasjonalitet oppfattes kun å angå forholdet mellom mål og midler og fanger ikke opp de komplekse hensyn og mangfoldige mål som offentlig sektor skal ivareta. Det mikro-økonomiske paradigme, der det individuelle rasjonalitetsbegrep står sentralt, klarer ikke å gripe fatt i det særegne ved offentlige institusjoner. Etzioni mener også at det er et relativistisk paradigme i den forstand at alle preferanser er like gode; det finnes ikke målestokker for å vurdere i hvilken grad valg og beslutninger i tillegg til å være effektive og resultatorienterte også oppfyller allment aksepterte moralske normer.

Moderniseringen av offentlig sektor legger stor vekt på betydningen av ledelse. Ledere antas å være særlig forpliktet til å bidra til at institusjonene og etatene oppfyller sine målsettinger. Sentralt i managementmodellene finner vi en klar behavioristisk orientering med lederidealer preget av tradisjonell autoritet, en hierarkisk beslutningsstruktur, deterministisk virkelighetsoppfatning skjult i en humanistisk språkdrakt og en påtakelig idealisering av den heroiske leder (Trollestad, 1994).

Spørsmålet her er hvordan det perspektiv på instrumentell rasjonalitet og regelstyrt ledelse som er fremtredende i moderniseringsprogrammene lar seg forene med det idé- og verdigrunnlag som universitetene tradisjonelt bygger på. Spørsmålet er viktig fordi det knytter an til debatten om universitetets legitimitetsgrunnlag og dets tilpasning til omgivelsene. Men problemstillingen har også praktisk relevans i flere retninger fordi den antyder at spørsmålet om (klok) ledelse ved universitetene dreier seg om noe mer og annet enn evnen til å

treffe rasjonelle beslutninger, et synspunkt nok de fleste vil være enig i. For samfunnsvitere med interesse for høyere utdanning, bør også en slik drøfting av forholdet mellom rasjonalitet og institusjonelle verdier være med å bygge opp et kunnskapsgrunnlag for praktiske handlinger der fornuftig ledelse vil være et siktemål. I bunn og grunn er spørsmålet her hva som konstituerer klok ledelse i høyere utdanning - gitt bestemte synspunkter hva universiteter er til for.

3. STYRING, LEDELSE OG ORGANISERING VED UNIVERSITETENE

Det kan være hensiktsmessig med noen korte, generelle betraktninger om styring, organisering og ledelse ved universitetene som innledning til den mer sentrale drøftingen om begrensningene i og betingelsene eller mulighetene for å treffe rasjonelle beslutninger i akademiske institusjoner.

I motsetning til mange andre offentlige institusjoner er universitetene svært komplekse organisasjoner. Det er også ofte lett å glemme at universitetene formelt er offentlige forvaltningsorganer og således underlagt statens styringsrett. Selv om tilknytningsformen er endret fra å være ordinære forvaltningsorganer til forvaltningsorganer med særskilte fullmakter kan staten i praksis i stor utstrekning legge premisser for beslutninger på en rekke sentrale områder for virksomheten, blant annet knyttet til økonomistyring, personalforvaltning, ledelse og administrasjon. Staten har også styringsmidler når det gjelder faglig virksomhet for eksempel ved å fastsette hvilke grader og utdanningsprogram på visse nivåer den enkelte institusjon kan tilby. Også finansiering kan nyttes som effektive virkemidler for å styre den faglige virksomheten i bestemte retninger. Den politisk/administrative styringen er

imidlertid ikke enerådende. Andre styringsimpulser får universitetene gjennom korporative organer, markeder og akademisk selvstyre. Oppfatningen av utviklingstrekkene når det gjelder styringsformer varierer. Generelt synes det å ha vært en utvikling fra akademisk selvstyre via politisk/byråkratisk styring til økt grad av markedsstyring (Premfors, 1986, Bleiklie, 1996).

Universitetene har en del særtrekk som skiller dem fra mange andre organisasjoner: enda mer skiftende, uklare og motsetningsfylte mål, "kunder" som selv vil være med å fatte sentrale beslutninger om virksomheten, uklare sammenhenger mellom mål og virkemidler og et faglig og profesjonelt personale som krever autonomi i sitt daglige arbeid og som også har sin lojalitet delt mellom fag og institusjon. Men universitetene er også ulike seg imellom og ulike deler av universitetet kan også utvise ulike trekk. En skisse av fire ulike idealmodeller kan illustrere dette enkle poenget (Beckmann, 1989).

Universitetet som *oase* kan knyttes til en moderat anarkisk modell med vekt på allmenne kulturkritiske oppgaver; et skjermet område for kreativitet uten for sterk strukturering eller veldefinerte mål. *Tempelet* står for den teknokratiske modell med stor uavhengighet, klar intern autoritet dominert av ledende faglig personale og med veldefinerte vitenskapelige paradigmer og disiplingrenser. Metaforen *basar* viser til det markedsorienterte universitet som hovedsaklig styres ut fra prioriteringer i et kjøpekraftig marked i et tett samvirke med "brukerne". Tilslutt har vi *fabrikken*; det byråkratiske system der virksomheten sees som et virkemiddel i offentlig politikk og hvor nøkkelveidien er effektivitet.

Trolig finner vi trekk fra alle disse ulike idealmodellene ved den enkelte institusjon. De bidrar til å gi både et uklart og mangfoldig bilde av universitetene, både internt og eksternt. Hvilken modell som dominerer ved den enkelte institusjon er et empirisk spørsmål. Trolig er både oasen og tempelet på retur og

basaren og fabrikken på fremmarsj i moderniseringens og markedsøkonomiens tidsalder.

Universiteter er på mange måter paradoksale institusjoner. Keller mener at de *”constitute one of the largest industries in the nation (USA) but are among the least businesslike and well managed of all organizations”* (1983, s. 5). Det tilsynelatende paradoks er at de er *”poorly run, but highly effective”* (Birnbaum, 1988, s. 3). Nå kan det hende at ett eller begge disse utsagnene er feil, men hva hvis begge er rett? Det kan bety at akademiske institusjoner fungerer bra (ut fra en bestemt standard), selv om de er dårlig administrert eller ledet. Det kan også bety at det ikke er noen nær sammenheng mellom ledelse og resultater og til og med at styrking av ledelse i betydningen management kan ha uforutsette eller negative konsekvenser for institusjonen. Den alminnelige oppfatningen av ledere er at de skal bidra til å oppfylle institusjonens mål gjennom å fatte rasjonelle beslutninger. Det er grunnlaget, mulighetene og begrensningene for å fatte rasjonelle beslutninger som står i sentrum for den videre drøftingen. Det tas ikke her som utgangspunkt at ledere er særskilt viktige i høyere utdanning. Det er snarere slik at det stilles spørsmålstegn ved de tildels overdrevne forventninger som stilles til ledere og den betydning de har for virksomhetens ve og vel. Det er ikke noe enkelt ja eller nei på spørsmålet om ledere *”teller”* eller ikke i høyere utdanning. Mer fruktbart er det nok å stille spørsmål om hvilke former for ledelse som er fornuftige under hvilke betingelser og for hvem de er fornuftige. Et mulig inntak til en slik drøfting kan vi få ved å se nærmere på ulike former for rasjonalitet og for eksempel spørre om det ledersyn og den forståelsen av rasjonalitet vi finner i moderniseringens av offentlig forvaltning er i tråd med det tradisjonelle verdigrunnlag høyere utdanningsinstitusjoner bygger på og de oppgaver de har.

Men har vi noe grunnlag for å tro at det er noen problemer med ledelse i høyere utdanning i det hele tatt? Vi vet ikke så mye om synet på ledelse blant faglig ansatte nasjonalt. En interessant, riktignok noe tilårskommen internasjonal studie er gjennomført av The Carnegie Foundation for the Advancement of Science (1994) som blant annet undersøker i hvilken grad akademiske ledere har tillit i sin egen institusjon. Blant 12 land er det kun i Japan at et flertall av fagpersonalet mener at ledelsen gjør en kompetent jobb; i mange land opplever ansatte at de er fremmedgjort i forhold til ledere som ofte defineres som "autokratiske" (eneveldige). Årsakene kan være flere ifølge rapporten:

"One possibility is that as higher education dramatically expanded to accommodate increasing numbers of students, colleges and universities developed a hierarchical "industrial model" of governance....Decisions emanating from afar often seemed at odds with daily realities, creating within the institution a climate of confusion and sometimes distrust. Worldwide, governance arrangements in universities and colleges which increased "efficiency" also reduced communication and collegiality, becoming a clear source of faculty frustration "(1994:16).

Evalueringen av høgskolereformen i Norge gir et noe mer varierende bilde av det faglige personalets synspunkter og vurderinger av ledelse, men generelt er innstillingen kritisk.

I rapporten fra Carnegie Foundation fremstilles ledelse som et legitimitetsproblem, i første rekke som et resultat av masseutdanning og organisasjonsform i høyere utdanningsinstitusjoner. Spørsmålet vi stiller her er om vi ikke også i dag står overfor et legitimitetsproblem knyttet til ledelse, ikke bare på grunn av ekspansjon, men også fordi det normative grunnlaget for

ledelse slik det tradisjonelt har vært oppfattet er i ferd med å endre seg. Uttrykket "normativt grunnlag" kan vise til minst to forhold: det ene gjelder institusjonene. Er det slik at det verdigrunnlag som universiteter og høyskoler bygger på er i ferd med å endre seg slik at også ledelsesformer bør endre seg. Det spørsmålet skal bare kort berøres videre. Det andre spørsmålet gjelder på hvilket grunnlag ledelse utøves i det daglige praktiske arbeidet, spesielt hva som er grunnlaget for de beslutninger som ledere fatter og på hvilke måter de fattes. Det bringer oss inn i en drøfting av ulike former for rasjonalitet i høyere utdanning.

4. OM RASJONALITET. EN KORT INNFØRING

Begrepet rasjonalitet brukes i mange sammenhenger. I samfunnsvitenskap kan rasjonalitet betraktes som en bestemt type formålsforklaring. Handlinger forklares som et resultat av rasjonelle valg. Det kan være vanskelig nok å vite hva som er et rasjonelt valg, gitt menneskers ulike preferanser og ønsker. Enda mer komplisert er spørsmålet om også preferanser og ønsker kan eller bør underkastes krav om rasjonalitet (se f. eks Føllesdal et al., 1986).

Det finnes mange definisjoner av rasjonalitetsbegrepet. Etzioni (1988) mener det er minst 60 ulike definisjoner (og det var for over 20 år siden). De fleste definisjoner peker på at en handling er rasjonell når den bidrar til å realisere et mål aktøren har satt seg. Aktøren forholder seg resultatorientert til sine omgivelser. Kriteriet på rasjonalitet er hvorvidt de beste midler for å nå et

gitt mål, er valgt. Weber har gitt den klassiske definisjon av det som kalles formålsrasjonalitet:

”Handlinger som er bestemt av forventninger om hvordan objekter i omgivelsene opptrer og forventninger om andre aktørers adferd, og om disse forventningene er brukt som ”betingelser” eller ”midler” for å realisere aktørens egne rasjonelt kalkulererte mål” (1978:24).

Begrepsbruken er komplisert, hva menes for eksempel med ”handling”? Et utgangspunkt for å forstå dette begrepet kan være å skille mellom sosiale og ikke-sosiale handlinger. Ikke-sosiale handlinger er orientert mot formelle og tekniske regler for handling, de er knyttet til det vi kan kalle instrumentell rasjonalitet. Slike regler gir grunnlag eller setter standarder for å vurdere forholdet mellom mål og midler. Sosiale handlinger er i tillegg til å være orientert mot regler også orientert mot andre aktørers valg. Gjennom strategiske vurderinger av andres handlinger, blir aktøren bedre i stand til å fatte fornuftige beslutninger.

De resultatorienterte handlingstypene har nedfelt seg i teorien om rasjonelle valg. Handlinger forklares som nevnt ut fra to grunnbegreper: mulighetsområde og preferanser. Å handle rasjonelt er å gjøre så godt man kan med utgangspunkt i det mulighetsområde som finnes og de preferanser aktøren har. Klare mål, klare konsekvenser av hvert handlingsalternativ og full informasjon er de teoretiske forutsetningene. Men forutsetningene oppfylles sjelden: i samfunnsvitenskapene snakker vi mer om begrenset rasjonalitet hvor vi i hovedsak må være fornøyd med å nå tilfredsstillende løsninger mer enn optimale (Simon, 1945). I tillegg er det mange individuelle grenser for rasjonelle valg eller handlinger: viljesvakhet, ønsketenkning og selvbedrag er utbredte former for irrasjonalitet (Elster, 1989).

Å handle rasjonelt er altså å gjøre så godt en kan, gitt ens mulighetsområde og preferanser (Elster, 1989). Rasjonalitet kan drøftes både i forhold til handlinger, atferd og følelser. Kjernen i begrepet er intern konsistens og effektivitet. Rasjonelle handlinger bør begrunnes i mål som er fri for logiske selvmotsigelser og effektivitet er knyttet til aktørens valg av de midler han tror best fremmer de mål han har satt seg. Når vi forstår rasjonalitet ut fra den handlendes synspunkt og forutsetter at både målsettingen for handlingen er bevisst til stede og handlingen er optimal i forhold til den informasjon aktøren har, blir rasjonalitet et subjektivt begrep som er det er vanskelig å skjelne fra intensjonalitet (Elster, 1979).

Rasjonelle handlinger analyseres i utgangspunktet på individnivå i tråd med det grunnleggende kravet i den metodologiske individualisme:

“Methodological individualism is a doctrine about explanation which asserts that all attempts to explain social (or individual) phenomena are to be rejected (or accorded to a current, more sophisticated version, rejected as “rock-bottom” explanations) unless they are couched wholly in terms of facts about individuals” (Lukes, 1973: 110).

Dersom en med metodologisk individualisme mener, som Lukes antyder, at det kun er individer som handler er vel dette et både trivielt og nærmest ufalsifiserbart utsagn. Et mer komplisert spørsmål er om også forklaringer av sosiale fenomener skal skje på individnivå. Dette er det som kjent ulike syn på. En nokså vanlig oppfatning er at forklaringer på sosiale fenomener må hentes på det Boudon (1981) kaller kollektivt nivå. Elster derimot, mener at en i samfunnsvitenskapene også skal være orientert mot individuelle forklaringer av sosiale fenomener. Men synet på makrovariabler som forklaringer er felles for Boudon og Elster: det er gjennom de virkninger strukturer, institusjoner o. I har

på individene at de har forklaringskraft; ikke som selvstendige forklaringer. Den sosiale verden legger sterke føringer og strukturelle begrensninger på den enkelte - men det er fortsatt individet som handler.

Det er flere som har sett behov for å utvikle et alternativt perspektiv på rasjonalitet som går ut over individuelle kalkyler av tap og vinning, og som knytter an til et mer kollektivistisk forankret rasjonalitetsbegrep. Perspektivet reflekterer at selv om det er egeninteressene som styrer aktørenes handlinger, skjer det innenfor et nettverk av regler, normer og felles verdier. Offerdal (1986) lanserer begrepet om "det rimelege" som et alternativ til det tradisjonelle rasjonalitetsbegrepet. Han mener at "det rimelege" viser til at hendelser og fenomener er åpne for ulike vurderinger, normer og skjønn som grunnlag for forståelse, innsikt og aksept. Et slikt rasjonalitetsbegrep er sosialt i den forstand at det er flere som er med på å avgjøre hva som er rimelig, ikke bare fordi andres vurderinger er noe du må ta hensyn til fordi du må eller fordi du tjener på det, men fordi du mener at andre har et rettmessig krav på at du tar hensyn til deres vurderinger når beslutninger fattes. Rimelige handlinger er sosiale, de har sin egen logikk og de må derfor vurderes ut fra andre standarder enn det individuelle rasjonalitetsbegrepet. Her ser vi også paralleller til et annet skille i samfunnsvitenskapene: etnometodologisk orientert sosiologi drøfter forskjellene mellom vitenskapelig logikk og dagliglivets logikk, og fremhever farene ved å nytte vitenskapelig logikk (eller rasjonalitet) som grunnlag for å forstå og fortolke dagliglivets handlinger (Garfinkel, 1967).

Også Etzioni (1988) stiller spørsmål ved den metodologiske individualismen. Han kritiserer særlig det nyklassiske paradigmet i sosialøkonomi for å betrakte individet løsrevet fra den eller de grupper det er medlem av. For å forstå individuelle handlinger må vi gå til makronivået, mener Etzioni. Det er i

første rekke sosiale kollektiver som er den sentrale enhet for beslutninger, samtidig som de også danner den sosiale kontekst som beslutninger blir fattet innenfor. Etzioni mener også at sosiale kollektiver, hvis de er fornuftig organisert, på mange områder fatter mer rasjonelle beslutninger enn enkeltindivider. For Etzioni blir derfor spørsmålet om rasjonalitet knyttet til måter å organisere og strukturere kollektiver på når det gjelder for eksempel kommunikasjon, sentralisering/desentralisering, beslutningskanaler og samordning.

Uansett om handlinger kan eller bør forklares på individuelt eller kollektivt nivå, bør ifølge Farr (1985) også den situasjon handlingen finner sted i, trekkes inn i analysen for å forstå handlinger. Situasjonsanalyse har to dimensjoner: en modell av situasjonen og rasjonalitetsprinsippet. Modellen må gi en presis beskrivelse av de omgivelser eller den kontekst som aktiviteten eller handlingen finner sted innenfor. Beskrivelsen, og forståelsen, av situasjonen må ta utgangspunkt i aktørens ståsted, ikke forskerens. Farr peker på det han kaller den hermeneutiske dimensjon der innsikt i aktørens mening, definisjon og forståelse blir avgjørende når handlinger skal forstås. Selv om forskeren i sine forklaringer ikke kan være begrenset av de vurderinger eller tolkninger aktøren selv gi - han kan selv ta feil, misopfatte og misforstå sine omgivelser og den situasjon handlingen finner sted i - må forskeren i sin søken etter innsikt og forståelse allikevel nytte de begreper som er meningsfulle for aktørene. Hvis ikke, sier Farr, vil forskeren

"impose a different problem-situation altogether. In principle, this accessibility is the only way actors can discover mistakes or inadequate solutions to their problems and proceed to revise them in a critical manner" (s. 1089).

Videre i analysen av handlinger må rasjonalitet (eller fornuft) vektlegges for å forstå handlinger som adekvate innenfor de rammer som situasjonen setter. Farr mener at forskeren må gå så langt som mulig for å vise at handlinger er rasjonelle og betrakter vel rasjonalitetsprinsippet som et ikke-falsifiserbart metodologisk prinsipp.

Lukes (1977) er også inne på betydningen av å forstå og fortolke handlinger i sin kontekst i en drøfting av hvordan både universelle og kontekstavhengige rasjonalitetskriterier er nødvendige for å forstå det han kaller "beliefs": å legge universelle rasjonalitetskriterier til grunn for forståelse av ulike handlinger fører sjelden langt; de må suppleres med innsikt i aktørens mening med handlingene og en analyse av den kontekst handlingen finner sted innenfor. Betydningen av situasjonsanalyse finner en parallell til språkforskerens vekt på indeksikalitet; dvs hvordan språklige uttrykk først får sin mening gjennom sin pragmatiske kontekst som Bar-Hillel (1954) kaller det. Perspektivet er videreutviklet i etnometodologien der kontekst ikke tas som noe gitt, men noe som skapes gjennom de metoder folk i dagliglivet nytter for å danne et inntrykk av sosial orden og derigjennom skaper både kontekst og mening (se for eksempel Leiter, 1980; Garfinkel, 2002)

Én side ved rasjonalitet er ikke drøftet så langt. Neo-klassiske definisjoner av rasjonalitet synes å betrakte aktører og handlinger som enten rasjonelle eller ikke. Vi får en dikotomi der begrepet ikke differensierer mellom ulike grader av rasjonalitet. Det er vel et spørsmål om rasjonalitet - som begrep - bør betraktes som en såkalt kontinuerlig variabel og forutsette at aktører har varierende grad av rasjonalitet, avhengig av blant annet individuelle trekk, strukturelle forhold og konkret kontekst. Som Etzioni er inne på:

"... It is not helpful to assume that all people are rational; it is more productive to assume that under some conditions their rationality is well protected and enhanced and relatively high, while under other circumstances it is low and undermined" (1988:140).

Individuelle handlinger kan ta ulike former, noe som avspeiler seg i ulike rasjonalitetsbegreper. Foran er det gitt en kort antydning av noe av meningsinnholdet i et generelt rasjonalitetsbegrep, forholdet mellom ulike typer forklaringsmåter (individuelle vs, kollektive) er kort berørt og et par metodologiske spørsmål skissert. Fremstillingen presenterer to rendyrkede rasjonalitetsmodeller: en moderne med vekt på instrumentell rasjonalitet der effektivitet er kjerneverdien, som bygger på metodologisk individualisme og som er kontekstuavhengig, og et mer kollektivistisk forankret rasjonalitetsbegrep der beslutninger sees som et sosialt anliggende i en konkret kontekst.

Oppgaven nå blir nå å se nærmere på forholdet mellom organisering og særtrekk ved høyere utdanning og ulike former for rasjonalitet. Problemstillingen er som nevnt: er det rasjonalitetsbegrep som preger moderniseringen av offentlig forvaltning forenlig med det tradisjonelle verdigrunnlag og de institusjonelle særtrekk som høyere utdanning bygger på. Med verdigrunnlaget menes idealer som undervisnings- og lærefrihet, koblingen mellom undervisning og forskning, institusjonell og individuell autonomi, mao den klassiske tyske universitetsmodellen slik den ble utformet av Humboldt.. Spørsmålet som reiser seg i tilknytning til særlig akademiske institusjoner er om ikke en ensidig nytteetikk må suppleres med en etikk der handlinger og beslutninger på være forpliktet på moralske kriterier av imperativ karakter. Det er det spørsmål vi skal drøfte i det følgende.

Men først må denne nokså teoretiske drøftingen kobles til en forståelse av enkelte organisatoriske og institusjonelle trekk ved universitetene.

5. BYRÅKRATI OG KOLLEGIALITET

Det finnes altså både prinsipielle og praktiske begrensninger for rasjonelle handlinger. De praktiske begrensningene kan være knyttet til trekk ved aktørene, organisatoriske karakteristika eller forhold i omgivelsene. Spørsmålet som nå reises er følgende: hva er mulighetene for å treffe rasjonelle beslutninger ved universitetet gitt dets organisatoriske trekk.

Det er mange måter å beskrive akademiske institusjoner på. Ulike modeller velger å beskrive enkelte trekk ved universitetene til foretrekk for andre. Hva som er fruktbare modeller eller idealtypiske bilder, vil variere over tid. Vi velger her å drøfte to nokså vanlige modeller av universitetene, den byråkratiske og den kollegiale.

Den byråkratiske modellen tar utgangspunkt i en forståelse av universitetet som en nokså lukket organisasjon med formell struktur og entydige målsettinger. Universitetet minner om det vi foran kalte fabrikken, et instrument for oppnåelse av politiske mål og der organisasjonsformen er et virkemiddel for å nå slike mål. Forståelsen er at universitetet lar seg styre etter regler og prosedyrer. Kalkulasjon og strategisk planlegging er viktige instrumenter for å styre utviklingen i riktig retning. Byråkratiseringen gir seg til dels til kjenne gjennom et økt antall administrative stillinger i et hierarkisk system karakterisert av over-underordning, arbeidsdeling, spesialisering og rutinisering. Intern

struktur og ytre omgivelser er rimelig stabile med unntak av enkelte symbolske interne reorganiseringer. Organisasjonen utgjør forutsigbare rammer for handling. Modellen har mange fortrinn: likebehandling, nøytralitet, rettssikkerhet og forutsigbarhet. Det kan skilles mellom to utgaver av modellen. Max Webers (1971) rene byråkratimodell er preget av uavsettelige byråkrater (i en nøytral betydning av begrepet), skriftlig saksbehandling, upersonlighet og ansvarlighet i et kjent og anerkjent normsystem. Den andre modellen er en renere bedriftsmodell der organisasjonen sees som et målrettet system for nyttemaksimering basert på mål-middel rasjonalitet.

La oss se nærmere på denne modellen, i første rekke målstyringsprinsippet som er et sentralt trekk i begge utgavene av den byråkratiske modell av universitetene (og også andre offentlige institusjoner).

Spørsmålet er: hva betyr egentlig "mål" for virksomheten ved universitetene. Alle har mål: overordnede mål, underordnede mål, strategiske mål og operasjonelle mål. Mål er gjerne noe som fremstilles i skriftlige dokumenter, men det er sjelden noe som diskuteres seriøst i det daglige. Cohen og March reiser også spørsmål om hvor retningsgivende de egentlig er for institusjonenes virksomhet:

"Almost any educated person could deliver a lecture entitled "The Goals of the University". Almost no one will listen to the lecture voluntarily. For the most part, such lectures and their companion essays are well-intentioned exercises in social rhetoric, with little operational content. Efforts to generate normative statements of the goals of the university tend to produce goals that are either meaningless or dubious" (1974:195)

Målstyring slik det ble fremstilt i de gamle virksomhetsplaner og som inngår i det nye NPM-regimet er en teknikk for bedre styring av offentlige virksomheter, inklusive universiteter. Folkevalgte skal fastsette målene for virksomheten og institusjonene selv skal få bestemme midlene. Men i praksis vil institusjonen få stor innflytelse også på fortolkningen av målene. De må operasjonaliseres slik at de kan være retningsgivende for konkrete handlinger og vedtak, og det må også være mulig å evaluere i etterkant hvorvidt målene er nådd. Målstyringen som prinsipp er basert på forutsetninger om at institusjonen har klare forhåndsoppstilte mål, at individuelle og kollektive handlinger påvirkes av slike mål og at klare og konsistente mål fører til bedre, dvs mer rasjonelle beslutninger. Hvor realistiske er slike forutsetninger?

Universiteter har mange mål knyttet til både undervisning, forskning og utadrettet virksomhet, noen manifeste, andre latente. Hvert mål konkurrerer med andre om tid, oppmerksomhet og ressurser. Ikke alle mål kan oppfylles optimalt. Ofte blir det derfor slik at institusjonen forsøker å oppfylle flere mål så noenlunde tilfredsstillende i stedet for å oppfylle få optimalt. Det som må kreves er at måloppnåelsen ligger innenfor en akseptabel ramme eller i hvert fall ikke kommer under et visst nivå. Slik sett er mål i høyere utdanning mer å betrakte som veivisere som antyder retning enn konkrete anvisninger på hva som forventes. Det er derfor målene har en noe vag karakter; de skal tilfredsstillende mange, motstridende og skiftede hensyn. Men virksomhetsplaner og aktverdige mål kan ha andre funksjoner enn å være grunnlag for handlinger. De kan være motiverende innad og legitimerende utad. Ofte er det å ha en plan det sentrale, det symboliserer at institusjonen er à jour med dagens planleggingssystemer og en har noe å vise frem dersom noen skulle spørre etter for eksempel en strategisk plan.

Det kan tenkes ulike resultatmål i høyere utdanning. Noen vil være rettet mot økt effektivitet, et komplisert og mangetydig, men politisk sentralt mål. Ofte er det nok slik at effektivitet på et område er omvendt relatert til mål på andre sentrale områder. Det er ikke enkelt å kombinere høy gjennomstrømming og kvalitet (i betydningen studenters læring og utvikling).

I tillegg til et komplisert effektivitetsbegrep, har det instrumentelle rasjonalitetsbegrepet også andre problemer som kort skal berøres. De fleste beslutninger vil kunne få forskjellige utfall eller konsekvenser. Rasjonalitet krever at mål og utfall av beslutninger kan kalkuleres og sammenlignes. Noen utfall kan nok sammenlignes, særlig når de kan kvantifiseres. Men mange beslutninger er imidlertid orientert mot mål som er diffuse, som for eksempel kvalitet, deltakelse, dannelse eller likhet.

Det er en utfordring å sammenligne mål og utfall der noen kan kvantifiseres og andre ikke. "Løsningen" ligger da ofte i forsøk på å kvantifisere og operasjonalisere "kvalitative" begrep. Men det skaper igjen andre problemer, overmåling og målforskyving er to. Problemer med kvantifisering av mål er kanskje særlig påtrengende i verditunge institusjoner med mange og motstridende mål. Som Eriksen er inne på i en drøfting av planlegging ved sykehus. "... det er noe ved kjernevirksomheten som kolliderer med formale evalueringskriterier" (1993:91).

Strevet etter mer entydige, klare og konsistente mål i høyere utdanning er nok fåfengt av flere grunner. Et siste poeng er antydnet av Baldrige (1991): mål er ment å være uklare. Som politiske institusjoner må universitetene måtte fatte beslutninger der det er legitim uenighet om både mål og virkemidler. Beslutninger blir derfor et resultat av forhandlinger, koalisjoner og hestehandel.

Da kan det ofte være nødvendig å operere med uklare mål eller i hvert fall mål som ikke er for bastante for i det hele tatt komme frem til rimelige eller akseptable beslutninger.

Mange forskere som har studert høyere utdanning har avvist den byråkratiske modellen som relevant for studier av høyere utdanningsinstitusjoner generelt og for konkrete beslutningsprosesser spesielt. De mener den gir et lite dekkende bilde av hvordan beslutninger fattes eller i det minste at den kun dekker en liten del av institusjonenes virkelighet, hovedsakelig deler av det administrative apparatet. Dette er, mener noen, en lite interessant del av virksomheten og de lanserer en alternativ modell. Universiteter forstås her i første rekke som faglige, profesjonelle og kollegiale institusjoner. De er preget av medlemmenes rett til styring og deltakelse i et faglig fellesskap hvor det er gjensidig respekt mellom de ulike faggruppene som finnes ved institusjonen (Bowen og Schuster, 1986). Ideelt sett er en slik institusjon så lite hierarkisk som mulig, den er uformell, egalitær og demokratisk. De sentrale aktørene er det faglige personalet. Administrasjonen betraktes hovedsakelig som mer eller mindre kvalifisert service-personell. Felles bakgrunn, kontinuerlig interaksjon, tradisjoner og noenlunde like oppfatninger om virksomhetens mål, skaper en sterk og klar akademisk kultur med markante symboler, ritualer og myter. Beslutninger tar lang tid og er et resultat av drøftinger og forhandlinger, fortrinnsvis blant det faglige personalet. Ledere velges for et bestemt tidsrom og er å betrakte som tillitsmenn for dem de velges av og blant.

Den kollegiale institusjon er på mange måter lukket. De ansatte er det Gouldner kaller "locals" og forpliktelser er knyttet vel så mye til institusjon som

til fag. Det er institusjoner der kravene til kvalitet, definert på ulike måter, er sterkere enn kravene til effektivitet.

Men modellen gir trolig et lite dekkende bilde av universiteter i dag (om den noensinne har gjort det). Modellen bygger på en forutsetning om størrelse. Kollegialitet krever små miljøer som gir grunnlag for kontinuerlig interaksjon der normer, verdier og felles oppfatninger kan utvikles i den daglige virksomheten. Men selv om slik interaksjon ikke er mulig ved større institusjoner, kan det lett idealiserte bildet som er gitt over kanskje være dekkende for enkelte faggrupper, institutter og avdelinger. I slike tilfeller blir tilknytningen, identiteten og forpliktelsen rettet mot den nære gruppen, institusjonen blir fjern og til tider en hindring for å gjennomføre egen prioritering. Slike lokale enheter kan bli ganske ustyrlige, de får en tendens til å leve sitt eget liv, særlig når fysiske forhold gir mulighet for det. I et slikt perspektiv blir universiteter å betrakte som mer eller mindre løse føderasjoner der representanter for de ulike enhetene forsøker å fremme sine interesser i lokale beslutningsprosesser. Universitetet blir mer en forhandlingsarena bestående av mange enheter enn en samlet institusjon - virksomheten blir mer rettet mot motsetningen mellom særinteresser, representasjonsordninger, ressurser og allianser (Olsen 1988). Vi får med andre ord en strategisk rasjonalitet preget av de ulike gruppenes evner til å ta hverandres strategier i betraktning i sine egne handlingsvalg. Målet for samhandlingen blir å realisere egne mål i samspill og konkurranse med andre aktører.

Vi har så langt gitt en kort omtale av instrumentell og strategisk rasjonalitet og satt disse to beslutningsformene i sammenheng med to typer av organisasjoner, den byråkratiske og den kollegiale. Videre har vi antydnet noen praktiske og prinsipielle begrensninger i den formålsrasjonelle handlingstypen i

akademiske institusjoner preget av den byråkratiske organisasjonsformen. Implisitt i drøftingen ligger en tvil om formålsrasjonalitet lar seg gjennomføre i akademiske institusjoner. Spørsmålet er ikke kun teoretisk, svaret får konsekvenser for hvordan en ser på og i praksis mener at beslutninger kan fattes og institusjoner styres.

Fremstillingen foran er nokså tradisjonell og også forenkelt. Universiteter er ikke først og fremst, eller bare, byråkratiske eller kollegiale. De har elementer av begge modellene. Felles for begge modellene er at de bygger på forutsetninger om rasjonalitet, enten den er instrumentell eller strategisk. Siden 1970-tallet er disse to modellene utfordret av et tredje perspektiv, som mange nå mener gir en mer dekkende beskrivelse av både universitetene som organisasjoner og av hvordan beslutninger fattes. I sterk kontrast til de rasjonelle modellene legger de vekt på irrasjonelle og tilfeldige sider ved beslutninger i organisasjoner. Mens rasjonelle modeller er individorientert i tråd med den metodologiske individualismen, finner vi i denne modellen et fokus på organisasjonen som beslutningstaker. Modellen gis forskjellige betegnelser, mest kjent er vel begrepet Garbage Can modellen, slik den ble utviklet av March, Cohen og Olsen på 1970-tallet (1976, for en kritikk, se Rasch, 1989). Modellen er vanligvis koblet med en analyse av organisasjoner som "organiserte anarkier". Med dette begrepet menes at organisasjoner og beslutningsprosesser er preget av tre forhold: uklare og problematiske preferanser, uklar teknologi (dvs, spørsmålet om hvilke midler som best kan bidra til å nå målet) og flytende deltakelse. Beslutningsprosesser preges av tvetydighet:

*" All organizations confront elements of ambiguity in decision making.
For some organizations ambiguity is a major feature of decision making;
it seems to characterize a wide variety of organizations when they are*

young and when their environment is changing "(March and Olsen, 1976:12).

I anarkiske organisasjoner finner vi ifølge teorien fire ulike "strømmer" som kobles sammen på ulikt vis og som påvirker utfallet av beslutninger. Måten problemer, løsninger, deltakere og beslutningsmuligheter relateres til hverandre, påvirker hvorvidt beslutninger fører til at problemer løses, om vi får rent tilfeldige beslutninger som er nokså frikoblet fra problemer eller om vi får beslutninger som ikke løser noen problemer i det hele tatt – og som kanskje også skaper nye problemer.

Garbage can modeller for beslutningsfatning bryter nokså klart med rasjonelle modeller. Det er for eksempel slik at mål i dette perspektivet er lite styrende for beslutninger og aktiviteter generelt; det er heller slik at målene og preferansene oppdages i ettertid. Heller ikke er det slik at det er problemene som kommer først, det kan ofte være slik at det i organisasjonen ligger løsninger som "leter" etter problemer. Modellen utfordrer med andre ord mange av våre intuitive og innlærte forstillinger om organisasjoner og beslutninger. Hvor fruktbar modellen er for å forstå og fortolke empiriske fenomen er det liten enighet om. Her trekkes perspektivet frem fordi også en slik forståelse av organisasjoners virkemåte og beslutningsfatning får konsekvenser for oppfatning av fornuftig ledelse i høyere utdanning.

6. ET ALTERNATIV: KOMMUNIKATIV RASJONALITET

Fremstillingen så langt gir en ufullstendig forståelse av akademiske institusjoner. Vel har de byråkratiske trekk, særlig gjelder dette for administrasjonen ved universitetene.

Her er det den instrumentelle rasjonaliteten som dominerer. Det er også klare innslag av kollegialitet, spesielt i fagmiljøene på lavere nivå. Beslutninger fattes i en kombinasjon av instrumentell og strategisk rasjonalitet. Det anarkiske perspektivet gir et bilde av institusjonene der kompleksitet, rigiditet og desintegrasjon truer institusjonenes virkemåte og der irrasjonaliteten hersker. Det er med andre ord ikke slik at rasjonalitet er noe negativt, spørsmålet er hvilken type av rasjonalitet som best kan ivareta universitetets verdigrunnlag og samfunnsfunksjoner. Det fundamentale spørsmålet som sjelden reises er: Hva - og for hvem - er universitetene til for? Som samfunnsinstitusjon er universitetet kjennetegnet av forpliktelser knyttet til positive verdier som undervisning, forskning og folkeopplysning. Det har behov for legitimitet og tillit og må kunne begrunne og rettferdiggjøre sin virksomhet både internt og eksternt. Det synes å være et kontinuerlig behov for debatt om hva vi vil med universitetene, hva akademisk felleskap og kollegialitet innebærer og hvordan vi kan finne en rimelig balanse mellom eksterne krav og egen identitet.

Særlig internt er det behov for rasjonelle ordninger i betydningen fornuftige og allment aksepterte beslutninger. Faglig autonomi, spesialisering og ikke minst de uformelle strukturene gjør det nødvendig å etablere ordninger som styrker samarbeid, helhetstenkning, moralsk og kollektiv bevissthet og ikke minst en felles standard for hva som er fornuftig problemdefinering og beslutningstaking.

Et alternativt perspektiv på rasjonalitet, kommunikativ rasjonalitet, innebærer at aktørene i en organisasjon har evnen til å innta det Eriksen (1993) kaller en forståelsesorientert innstilling der beslutninger skal fattes. Det innebærer at det å komme til enighet med sine medmennesker er overordnet det å realisere mål som i den formålsrasjonelle modellen eller realisere egne interesser som i den strategiske modellen. Kriteriet på rasjonalitet blir da at en makter å oppnå gjensidig forståelse med andre gjennom drøftinger og begrunnelser. Ulike standpunkt skal veies og prøves og

utfallet av en beslutning skal avgjøres av styrken i argumentasjonen, ikke av hvem som fremfører argumentene.

Rettferdiggjørelsesprinsippet står sentralt; alle beslutninger må tåle dagens lys og hva som er fornuftig kan ikke avgjøres før alle relevante parter er hørt. Aktørene må ha evne til å sette til side sine egeninteresser, dvs de må utvikle evne til ikke-instrumentell handling og forholde seg til andre som prinsipielt likeverdige. Utgangspunktet for samhandling er at aktørene behandler hverandre som rasjonelle (fornuftige) for at det i det hele tatt skal bli mulig å løse uoverensstemmelser på en legitim måte. Videre innebærer kommunikativ rasjonalitet at selve innholdet i beslutningen kan bedømmes som fornuftig eller ikke; vi får en normativ rasjonalitet der det også gjelder å finne svar på verdispørsmål, formulere mål og prioritere mellom ulike interesser. Habermas (1980) viser til at ideen om kommunikative handlinger ikke bare forutsetter åpne sosiale sammenhenger i organisatorisk betydning, men også at medlemmene sikres individuelle verdier som autonomi og ansvar.

Det er ikke alltid lett å skille mellom strategisk og kommunikativ handling. Når handles det ut fra egeninteresser og når handles det ut fra målet om å komme frem til enighet? I praksis går vel handlingsformene over i hverandre. En del handlinger bør forstås i lys av begge modellene og i noen tilfeller kan også den ene modellen ligge som forutsetning for den andre. Eriksen (1993) har pekt på at skillet mellom strategiske og kommunikative handlinger kan knyttes til skillet mellom interesser og verdier. Der det står mellom materielle interesser forhandles det; der det "bare" står om kulturelle og verdimessige størrelser samtales det.

Hvilke konsekvenser får teorien om kommunikativ rasjonalitet for organisering og beslutningsprosesser i høyere utdanning? Og hvordan kan vi utforme akademiske institusjoner på en slik måte at betingelser for også en slik form for rasjonalitet blir

ivaretatt best mulig? For det første er det vel grunn til å understreke at kommunikativ rasjonalitet ikke er noe nytt i akademisk virksomhet, selv om dette begrepet er ukjent for de fleste. I praksis er det vel, eller har vært, denne formen for samhandling og samtale som dominerer mange typer av faglige drøftinger. Som et mer administrativt organisasjonsprinsipp må det brukes med fornuft. Det kan ikke komme til erstatning for andre former for organisasjonsprinsipper, men sees som et supplement på en del områder og i en del sammenhenger. Alle organisasjoner står overfor situasjoner der det må handles raskt, beslutninger må fattes, aktiviteter koordineres og det må rageres på utspill, særlig fra politiske myndigheter, som ingen kan forutsi. Å etablere en kommunikativ beslutningsmodell som skal gjelde i alle situasjoner, vil være nokså meningsløst. Ofte må kommunikasjon avsluttes raskt; avstemminger og valg, formell autoritet og hierarkisk beslutningsmyndighet trer i kraft. Men kommunikativ rasjonalitet kan være viktig i høyere utdanning fordi styringsbehovene, avveiiingsprosessene og prioriteringene er påtrengende, samtidig som det er mange mål og kompliserte beslutningsprosesser.

Eriksen utleder følgende antagelser om bruk av kommunikativ rasjonalitet i organisasjoner:

- Kommunikativ rasjonalitet lykkes best der deltakere har felles mål, verdier og noenlunde lik kompetanse
- Kommunikativ rasjonalitet er viktigst der det står om verdier og prinsipper

Det innebærer at kommunikativ rasjonalitet vil være særlig ressurskrevende der det er store forskjeller i medlemmenes interesser og kompetanse.

Denne fremstillingen har så langt bygget på en antagelse om at vi i akademiske institusjoner finner ulike organisasjonsformer som bygger på ulike rasjonalitetsbegreper. Det er antydnet at moderniseringen av offentlig sektor, gjennom

stadig mer NPM-inspirerte tiltak, innebærer at formålsrasjonaliteten ekspanderer slik at likevekten i organisasjonen forrykkes. Alternative eller supplerende rasjonalitetsformer, som kommunikativ rasjonalitet, kan være med å opprettholde likevekten samtidig som det vel også er et rasjonalitetsbegrep som er mer i tråd med det verdigrunnlag høyere utdanning bygger på. Det er imidlertid verdt å ha i minne at mange studier av beslutninger i høyere utdanning, særlig med utgangspunkt i Garbage Can-modeller, viser at det er ikke rasjonaliteten som dominerer, men mer irrasjonalitet og tilfeldigheter som preger beslutningsprosesser.

Ett tema gjenstår: dersom det er slik at universiteter kan forstås med utgangspunkt i ulike organisasjonsmodeller som bygger på forskjellige former for rasjonalitet, hvilke konsekvenser kan det få for ledelse i høyere utdanning? Og ikke minst: er det slik at det finnes et annet og utvidet perspektiv på god ledelse i høyere utdanning enn det som fremstilles i NPM-perspektivet (og som det gis en antydning av i drøftingen av kommunikativ ledelse foran)?

7. KLOK LEDELSE I HØYERE UTDANNING?

Det er nokså lett å ha meninger om ledelse; det er et fenomen alle er kjent med. Men vi vet lite om ledelse generelt og særlig har vi få kunnskaper om fenomenet i høyere utdanning. Det er liten enighet om hvordan begrepet skal defineres, måles, hva forholdet mellom ledelse og resultater er, hva som skiller ledere fra ikke-ledere og hva som er forskjellen mellom effektive og mindre effektive ledere.

Universiteter er mangfoldige og komplekse institusjoner som skiller dem fra mange andre typer av offentlige organisasjoner. Hva som er god ledelse vil variere med forholdene; god ledelse på en liten profesjonsorientert høgskole vil være forskjellig fra ledelse ved Universitetet i Oslo. Mange mener at høyere utdanning bør hente sine lederidealer fra privat sektor i tråd med NPM-tenkning. Innledningsvis viste vi til synspunkter som utfordrer dette perspektivet og hevder at ledelse i betydningen "management" neppe fører til bedre ledelse, snarere tvert imot.

Uansett er det nok slik at ledelse i høyere utdanning neppe lar seg beskrive langs én dimensjon. Formålet og siktepunktet for ledelse også vil variere, avhengig av hvilken del av institusjonen vi snakker om: Byråkratier krever formålsrasjonalitet, den kollegiale virksomheten er tjent med kommunikativ rasjonalitet der konsensus om viktige spørsmål er målet. En konsekvens av et slikt syn er vel at det ikke er mulig å satse på en bestemt type ledelse i akademiske institusjoner. Dette er noe de fleste vet. Det vi vet mindre om er hvordan ledere selv definerer sin rolle og hva de legger i begrepet ledelse. Dette er spørsmål som er av mer enn teoretiske interesse; hvordan ledere definerer sin plass og rolle både internt og eksternt vil påvirke deres handlinger og hvordan de fortolker sine erfaringer. Det er med andre ord av interesse å vite noe om deres implisitte teorier om ledelse i bred forstand. Disse spørsmålene forfølges ikke i dette notatet, men er viktige å følge opp empirisk.

En sentral problemstilling skal drøftes avslutningsvis: Er det slik at selve forståelsen av ledelse må endres eller revideres? I stedet for å knytte begrepet til formelle lederposisjoner, kan det kanskje være mer hensiktsmessig å forstå ledelse som samspillet mellom de som innehar formelle lederposisjoner og dem de leder. Ledelsens autoritet vil kanskje i første rekke være avhengig av hvor langt det faglige personalet er villig til å akseptere den, mer enn egenskaper ved ledere eller deres formelle posisjon. Ledelse blir da i mange tilfelle å forstå hva medlemmene, særlig det faglige personalet

ønsker, hva deres prioriteringer er og hvilke forventninger de har til ledelse. Ledere må på sett og vis forsøke å ta personalets rolle og leve seg inn deres situasjon. Det er imidlertid ikke nok å forstå, det forventes også i et slikt perspektiv at ledelsen makter å artikulere de forventinger og interesser personalet har. Satt på spissen er spørsmålet om ikke ledelse i høyere utdanning best kan forstås som tjenerskap. Og: hvem som er ledere problematiseres også. Kanskje er det slik at alle på sett og vis er ledere innenfor sitt avgrensede ansvarsområde. Et slikt perspektiv bringer oss over i en drøfting av hva som kan forstås med klokt lederskap i høyere utdanning.

Fremstillingen foran har reist spørsmål om den instrumentelle rasjonaliteten som følger av et NPM-perspektiv på organisering og ledelse er forenlig med det verdigrunnlag høyere utdanningsinstitusjoner bygger på. Hovedargumentet har vært at enkel instrumentell rasjonalitet er lite egnet som beslutningsgrunnlag. Et slikt syn får konsekvenser for oppfatningen av hva som menes med god, fornuftig eller klok ledelse i høyere utdanning (i det følgende brukes disse begrepene om hverandre, men utfordringen ligger i å presisere klok ledelse eller klokskap). Det reiser også et annet interessant spørsmål: Er det slik at klokt lederskap i høyere utdanning er så veldig forskjellig fra klokt lederskap i andre typer av organisasjoner og etater? Hvis svaret på det spørsmålet er nei, kan det kanskje være nyttig for dem som er interessert i ledelse i høyere utdanning å undersøke nærmere hva vi kan lære av andre. Hva kan vi for eksempel hente av gode eksempler og innsikt fra forskning om og ledelse i grunnskolen (som har arbeidet langt mer med lederspørsmål enn vi har gjort i høyere utdanning), fra Forsvaret der forskjellen mellom god og dårlig ledelse kan få langt mer katastrofale følger enn i høyere utdanning eller fra teologi som fagområde som kan gi mer grunnleggende innsikt i fundamentale spørsmål om ledelse? Slike problemstillinger er blant annet behandlet i Paul Otto Brunstads bok *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder* (2009) som mye av den følgende drøftingen bygger på.

Brunstads enkle hovedpoeng er at instrumentell rasjonalitet ikke er tilstrekkelig for å utøve klokt lederskap. Klokskap sier han, "*er ikke-instrumentell i sin karakter*" (s. 77). Hans bekymring, som deles av blant andre Habermas, er at den instrumentelle rasjonaliteten fortrenger klokskapens vesen i sin streben etter å perfektionere midler for å oppnå oppsatte mål. Perspektivet innebærer ikke noen nedvurdering av tekniske ferdigheter eller av teoretisk innsikt. Ledere må kjenne formelle prosedyrer, rutiner og uformell praksis i den organisasjonen de leder. De bør også ha teoretisk innsikt, for eksempel ved å forstå at et universitet er nokså forskjellig fra et forsikringsselskap både med hensyn til verdigrunnlag, mål og oppgaver. Men tekniske ferdigheter og teoretisk, abstrakt kunnskap er ikke nok. Godt lederskap krever klokskap, sier Brunstad, fordi det i tillegg til gode erfaringer og kunnskap kreves innsikt i det han kaller øyeblikkets kunst: nye og uventede situasjoner oppstår hele tiden, de lar seg ikke fange av tidligere praksis og faste rutiner. Klokskap innebærer respekt og innsikt i det unike i enhver situasjon og evnen til å operere i et foranderlig grenseland der vi sjelden har full kontroll og innsikt. Klokskap blir dermed også en form for rasjonalitet, men en rasjonalitet der situasjonsbevissthet og kunnskapsbevissthet forenes for å finne rette midler eller fatter de beste beslutninger i tilfeldige og komplekse situasjoner. Klokskap knyttes dermed ikke til administrasjon, til systemverden og faste rutiner; den kommer til sin rett i øyeblikkets usikkerhet, i arbeidet i grensesnittet mot komplekse omgivelser og der erfaring og teknisk innsikt ikke lenger er tilstrekkelig.

Klokskap knyttes dermed til det uventende, til situasjoner, til arbeid i grenselandet mot komplekse omgivelser. Men hva betyr det å handle klokt? Hvilke egenskaper er det som preger det situasjonsbevisste lederskap i det utfordrende grenseområdet? Brunstad peker på tre viktige forhold: hukommelse, der fortidens erfaringer og innsikter bringes inn i nåtiden for å løse utfordringer i fremtiden; lærevillighet, dvs evnen til å lytte til - og ta hensyn til - andres innsikt og det han kaller imaginasjon, evnen til å se løsninger eller muligheter som ikke ligger oppe i dagen. I det siste ligger

evnen til å handle, feighet eller mangel på mot, mener Brunstad, er klokskapens motstykke.

En slik drøfting av klokskapens vesen kan virke livsfjern og lite relevant for praktisk ledelse i høyere utdanning. Brunstad mener at klokskap verken representerer noe mystisk eller overmenneskelig. Egenskaper som erfaring, modenhet, lærevillighet situasjonsbevissthet og god moralsk forankring blir viktige trekk ved klokt lederskap. Klokskap kan læres, men ikke på en kjapp måte ved hjelp av eksterne konsulenter eller enkle kursopplegg. Utvikling av klokt lederskap kan kanskje knyttes til en annen egenskap ved begrepet klokskap som Brunstad også er inne på, evnen til å bygge og vedlikeholde gode og skapende menneskelige relasjoner. Klokt lederskap er for Brunstad relasjonell ledelse. Han skriver at:

”Kraften som beveger organisasjonen fremover, og som gjør at aktuelle utfordringer kan løses, ligger vel så mye gjemt i medarbeidernes kapasiteter som i lederen selv” (28).

Klokt lederskap innebærer å være både situasjons- og handlingsorientert. Men kraften i handlingen er gitt av medarbeiderne ved at lederen blir gitt tillit og oppslutning. Den beste leder, sier Brunstad, er den som har fått mest fra sine medarbeidere. Det er dette perspektivet som gir mening i å snakke om ledelse som tjenerskap.

Går det an å summere og utlede noen praktiske konsekvenser av denne drøftingen for praktisk lederskap i høyere utdanning? Kanskje følgende punkter dekker noe av det som kan forstås med klok ledelse i høyere utdanning:

1. Klokt lederskap har et sentralt institusjonelt trekk. Det er distribuert. Klokt lederskap innebærer et utvidet syn på ledelse der det ikke bare er den formelle

leder eller det formelle lederskapet som utøver ledelse. Fordi klokt lederskap knyttes til det vanskelige grenselandet alle organisasjoner opererer i, vil de fleste i organisasjonen måtte utøve lederskap. Brunstad drøfter førstelinjetjenestens betydning i møtet med omgivelsene og lærenes møte med elevene. Fungerer disse møtene dårlig, kan det få negative konsekvenser for hele organisasjonen. Studenter møter sjelden det formelle lederskapet; erfaringer, inntrykk og vurderinger skapes i møtet med faglærere og administrasjon. Det er derfor det formelle lederskapets oppgave å bevisstgjøre om det distribuerte lederskapets betydning.

Begrepet distribuert lederskap kan også avgrenses til det formelle lederskapet. I høyere utdanning innebærer det ulike former for lederskap. Det skilles av og til mellom faglig og administrativt lederskap. Her er interessen konsentrert om det faglige lederskapet som da ofte består av rektor, prorektorer, dekaner, studieledere osv. Brunstad er inne på hvordan et slikt kollektivt lederskap kan være et godt grunnlag for den kloke (topp)leder. Fordi klok ledelse knyttes til virke i det vanskelige, uoversiktlige, fragmenterte og ufortsigbare grenselandet, bør den kloke leder skaffe seg et så helhetlig bilde av dette grenselandet og av de utfordringer han som leder står overfor. Kollektiver har, som Etzioni også drøfter, mulighet for å treffe mer fornuftige beslutninger enn enkeltindivider fordi flere perspektiver og alternative løsninger kan komme frem i dagen. Dette krever imidlertid at lederen er villig til å ta inn over seg alternative synspunkter, være åpen for korrigeringer av eget syn og ha mot og evne til omgi seg med ledere som til tider kan spille djevelens advokat. Det krever også at andre ledere, mellomledere, har mot og integritet til å påta seg en slik rolle og ikke kun fungerer som en ukritisk forlenger av topplederen synspunkter og ideer. Kanskje en skal være på vakt overfor et akademisk lederskap som i alle henseender er enig?

Distribuert ledelse kan være forførende. Det kan gi et inntrykk av at de fleste bestemmer og at en er sin egen herre, uavhengig av organisasjonen for øvrig. Vi kan få et utflytende, konturløst lederskap. Det er derfor viktig at distribuert lederskap ikke innebærer noen ansvarsfraskrivelse for det formelle lederskapet, men at det er ment som en støtte og grunnlag for kloke beslutninger, basert på en åpen, kommunikativ rasjonalitet.

2. Klokt lederskap har også et annet institusjonelt trekk: det er relasjonelt, dvs. klokt ledelse dreier seg om kvaliteten i de menneskelige relasjonene i organisasjonen. Å utvikle klokt lederskap blir derfor ikke bare en oppgave for lederen selv, men vel så mye - og kanskje mer - et ansvar for dem som ledes. Det er dem som bestemmer hvor mye og hva slag ledelse de er villig til å akseptere. Brunstad formulerer det slik at lederen er utlevert til sine medarbeidere. Vekten på det relasjonelle i klokt lederskap, viser også begrensningen i den teoretiske og tekniske kunnskapen hos ledere. I møtet med andre mennesker kreves dømmekraft, skjønn og god vurderingsevne. Det er her de klassiske dydene - klokskap, som den viktigste, men også rettferdighet, selvbesinnelse og mot - kommer til sin rett; her kan den gode leder hente hjelp til å styrke relasjonene til sine medarbeidere.

Det relasjonelle perspektivet på ledelse kan også bidra til å stille spørsmål ved fornuften i ropet på sterk ledelse som av og til høres i høyere utdanning, særlig i vanskelige tider. Såkalt sterke ledere er ofte mennesker med stor selvbevissthet, de krever stort rom og det er ikke alltid at begrensningene i egen kompetanse er like fremtredende. Fra et relasjonelt perspektiv blir problemet at sterke ledere ofte ikke utvikler sterke medarbeidere, de kan i stedet bidra til å gjøre andre svake. Dermed svekkes grunnlaget for å utvikle et

godt og tillitsfullt forhold mellom ledere og medarbeidere, noe som igjen kan virke ødeleggende på hele organisasjonen.

3. Klokt lederskap må ha en verdimeessig forankring. Lederskapet må ha et gjennomtenkt moralsk og ideologisk ståsted for sin virksomhet som ligger utenfor egne interesser og daglig praktiske gjøremål. Brunstad formulerer det slik at det kloke lederskap har et navigasjonspunkt som lederskapet må være forpliktet på. Hva dette punktet skal være, vil ofte variere fra institusjon til institusjon. Men alle universiteter bygger på et sett av klassiske verdier som har vært førende for virksomheten, som for eksempel forskningsbasert undervisning, frihet til å velge forskningstema ut fra egen interesse og institusjonell autonomi; alle verdier som for tiden er under sterkt press. Uansett verdigrunnlag, bør lederskapet og institusjonen være seg dette bevisst, formidle det klart internt og eksternt og la det være rettesnoren for mer jordnære utfordringer enten det gjelder ønske om universitetsstatus eller målet om å bli landets fremste institusjon på et bestemt fagområde. Det er det kloke lederskapets oppgave å realisere verdigrunnlaget gjennom praktiske handlinger.
4. Alt lederskap bygger på erfaring, kunnskap og tekniske ferdigheter. Det som ikke har vært drøftet, er hvilke erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som er relevante. Denne problemstillingen skal ikke forfølges her, men et par poeng kan antydes: det er vanskelig å tenke seg at en uerfaren leder, kan være en klok leder. Klokskap dreier seg blant annet om evnen til å nytte tidligere erfaringer til å fatte fornuftige beslutninger i nåtiden til beste for institusjonen i fremtiden. Kanskje alder betyr noe? Som Brunstad er inne på "*..... alder er ikke til noe hinder for å utøve godt lederskap, heller tvert om*" (s. 105). Et spørsmål som kanskje sjelden drøftes er om all erfaring er av verdi eller om det spesielt er erfaring fra høyere utdanning som teller. Dette kan det neppe gis noe klart svar på. I boken

Socrates in the boardroom (Goodall, 2009)) antydes et klart svar: det er de faglige ansatte (fortrinns de "beste" med lang fartstid) som bør velges/tilsettes som ledere; det er dem som har de nødvendige erfaringer for å fungere som gode ledere.

Erfaringer har kanskje også noe å gjøre med innsikt i egne begrensninger. Det er en alminnelig erfaring at en lærer mer av sine feil enn av sine seire, en blir klok av skade. Sportsjournalister registrerer ofte at refleksjonsnivået, evnen til å tenke gjennom hva som ikke fungerte og forsøke å finne bedre løsninger neste gang, alltid er høyest i garderoben til det tapende laget etter en kamp. Så vilje til å lære, av egne og andres feil, og av nære medarbeidere, er trolig et godt grunnlag for klok ledelse.

Heller ikke har spørsmålet om hvilke ferdigheter og kunnskaper som er relevante for den gode leder i høyere utdanning blitt berørt. Ledelse er ikke administrasjon, men den gode leder bør også kjenne det administrative apparatet, rutinene, prosedyrene, formalitetene, jussen. I høyere utdanning er prosedyrerasjonalitet viktig; ting skal gå skikkelig for seg, det skal ikke tas snarveier og det formelle regleverket som statsinstitusjoner er underlagt, skal følges. Men den kloke leder må kunne noe mer: forståelse av universitetenes særpreg, verdigrunnlag, spesielle arbeidsoppgaver knyttet til undervisning, læring, forskning og utadrettet virksomhet og merkelige organisasjonsformer der ulike modeller lever side ved side gir godt grunnlag for kloke beslutninger. Gode utdanningsledere kan trolig ha ulike faglig bakgrunn, men kanskje alle bør være litt historikere, organisasjonsteoretikere og sosialantropologer?

5. Fremstillingen over er konsentrert om institusjonelle trekk ved det kloke lederskap. Hvilke krav eller egenskaper (ut over det som er nevnt i pkt. 4) som

skal stilles til den individuelle kloke leder er i liten grad berørt. Noe er antydning i drøftingen av Brunstads bok: et godt grunnlag gis i overholdelse av de klassiske dyder (i tillegg til klokskap): rettferdighet, selvbesinnelse og mot. De syv dødssyndene, eller lastene, på sin side vil kunne medvirke til å svekke det kloke lederskapet: stolthet, grådighet, lyst, misunnelse, fråtseri, sinne og latskap. Begge listene kan sikkert utvides. To egenskaper som følger av Brunstads gjennomgang er for det første det kloke lederskapets evne til å leve med usikkerhet og være tålmodig i det utfordrende arbeidet med å finne gode løsninger i det krevende, skiftende og utydelig grenselandet som organisasjoner (og i hvert fall universiteter) virker i. For det andre krever vel det relasjonelle lederskapet pedagogiske og språklige ferdigheter for både å forklare, fortolke, synliggjøre, overbevise, argumentere og begeistre medarbeidere. Å lede betyr ikke bare å ligge foran andre, en forståelse av begrepet er også få andre med seg, lede, mot noe. Den gode leder er derfor en god lærer med solid språksans og retoriske evner - der det kreves.

8. OPPSUMMERING

Argumentet i denne drøftingen har vært følgende: moderniseringen av offentlig sektor ved hjelp av New Public Management innebærer vekt på formålsrasjonalitet, dvs. at beslutninger dreier seg mer om å finne de mest effektive virkemidler for å nå oppgitte mål, enn demokratiske drøftinger om målene i seg selv. Slik sett passer begrepet godt, det er management det dreier seg om.

Universitetenes verdigrunnlag, mål, organisering og oppgaver gjør at enkle tanker om effektivitet som grunnlag for ledelse, er et utilstrekkelig. Erfaring, tekniske

ferdigheter og teoretisk innsikt er utgangspunkt, men ikke tilstrekkelig, for å lede komplekse institusjoner i det uforutsigbare grensesnittet til dens omgivelser. Klokkt lederskap lanseres som et utvidet perspektiv, er vekten legges på et distribuert, relasjonelt ledersyn der hovedutfordringen er å realisere institusjonens verdigrunnlag og mål gjennom praktiske handlinger i konkrete, men ofte usikre, situasjoner.

Referanser

- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P. & Riley, G. L. (2000). Alternative models of governance in higher education. In M. C. Brown, II (Ed.), *Organization and governance in higher education* (5th ed.).pp. 128-142). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Bar-Hillel, J. (1954). Indexical expressions. *Mind*, 63, 359-379
- Beckman, S. (1990). Universitetene som oase eller fabrikk, tempel eller basar. *Vest* 4/90
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges work*. San Francisco, CA : Jossey Bass Publishers
- Bleiklie, I. (1996). *Kunnskap og makt*. Oslo: TANO-Aschehoug
- Bok, D. (2004). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Boudon, R. (1981). *The logic of collective action*. London: Routledge & Kegan Paul
- Bowen, H.R. & Schuser, J.H. (1986) *American professors*. San Francisco, CA.: Jossey Bass Publishers

- Brunstad, P.O. (2009) Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Busch, T.,E., Klausen, K.K. & Vanebo, J.O. (2005). *Modernisering av offentlig sektor - utfordringer, metoder og dilemmaer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1994). *The American Profession*. New York
- Claes, D.H., Lie, A. & Mydske, P.K. (2007). *Nyliberalisme - Ideer og politisk virkelighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cohen, M.D. & March, J.G. (1986). *Leadership and ambiguity*. Cambridge, MA.: Harvard University Press
- Deem.R., Hillyard, S. & Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press
- Elster, J. (1979). *Forklaring og dialektikk*. Oslo: Pax forlag
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Etzioni, A. (1988). *The moral dimension*. New York, NY.: The Free Press
- Eriksen, O. (1993). *Den offentlige dimensjon*. Oslo: TANO
- Farr, J. (1985). Situational analysis: Explanation in political science. *Journal of Politics*, 47,1085-1107
- Føllesdal, D. Walløe, L. &Elster, J. (1986). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ.:Prentice-Hall
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program:Working Out Durkheim's Aphorism*. Lanham, MD: Rowman &Littlefield
- Goodall, A.H. (2009). *Socrates in the boardroom. Why research universities should be led by top scholars*. Princeton, NJ: Princeton University Press

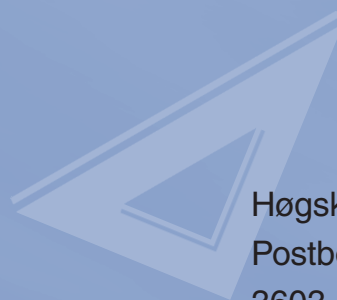
- Habermas, J. (1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Berlin: Suhrkamp
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: The management revolution in American higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press
- Leiter, K (1980). *A primer on ethnomethodology*. Oxford: Oxford University Press
- Lukes, S. (1970). Some problems about rationality. *European Journal of Sociology*. Vol. 8, pp. 247-64
- March, J. (1978). Bounded rationality, ambiguity and the engineering of choice. *Bell Journal of Economics*, 9, 587-608
- March, J. & Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Oslo: Universitetsforlaget
- Offerdal, A. (1986). Om det rasjonelle og det rimelege. *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 4, 3-19
- Olsen, J.P. (1987). Universitetet: Sentralstyring. Autonomi. Markedsstyring. Bergen: LOS-notat 87/3
- Olsen, J.P. (1988). Statsvitenskap, organisasjonsteori og nyinstitusjonalisme. *Statsstyre og institusjonsutforming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olsen, J.P. (2000). *Organiserting og styring av universitetene. En kommentar til Mjøsutvalgets reformforslag*. Oslo: ARENA. Working Paper 20/2000
- Premfors, R. (1986). Styrformer i högskolan. *Forskning om utbildning*. 4/86
- Racsh, B. (1989). "Carbage Can" modellen i metodologisk belysning. *Statsvitenskapelig Tidsskrift* 4/89
- Simon, H.(1957). *Administrative behavior*. New York, NY: Free Press
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2009). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press

Tranøy, B.S. (2007). *Markedets makt over sinnene*. Oslo: Aschehoug

Trollestad, C.(1994). *Människosyn i lederskapsutbildning*. Stockholm: Nye doxa

Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

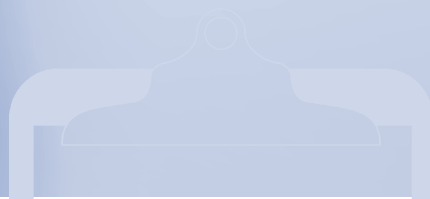
Weber, M. (1978). *Economy and Society*. Berkeley, CA: University of California Press



Høgskolen i Buskerud
Postboks 235
3603 Kongsberg
Telefon: 32 86 95 00
Telefaks: 32 86 98 83

www.hibu.no

ISSN 0807-4488



HØGSKOLEN
i Buskerud