



Att leda högre utbildning

En kartläggning av ledarskap av utbildning i akademien

Rapport 2025:4

Att leda högre utbildning

En kartläggning av ledarskap av utbildning i akademien

UHR:s rapport 2025:4, Universitets- och högskolerådet, juni 2025

Kontaktperson: Kristin Ewins, kristin.ewins@oru.se

Författare: Kristin Ewins, Eva Svedmark och Anna Hultgren

Omslagsbild och illustrationer: Sara Rylander

ISBN 978-91-7561-142-6

För mer information om myndigheten och våra publikationer, se **uhr.se**.

Innehåll

Tack	6
Sammanfattning.....	7
Summary.....	8
Att leda högre utbildning.....	9
Kunskapsområdet.....	10
Uppdraget	10
Begrepp	11
Rapportens utformning.....	12
Metod	14
Teoretiska utgångspunkter.....	14
Datainsamling.....	15
Tematiska områden.....	18
Författarnas situerade kunskap.....	19
Analysprocess	20
Avgränsningar.....	21
Etiska överväganden.....	21
Forskningsöversikt	23
Förvaltningsmyndigheter med akademisk frihet.....	23
Distribuerat ledarskap inom utbildning.....	24
Mandat och samarbete	25
Expertorganisation i behov av ökad kompetens	26
Forskningens högre status.....	27
Att leda för kvalitet.....	28
Ledning och organisation av utbildning	30
Benämningar av roller	31
Uppdragens art.....	31
Skärningspunkten mellan linje och kollegialitet	38
Samarbetet mellan ledningsnivåer.....	39
Rekrytering av ledare	40
Diskussionsfrågor	42
Förutsättningar, identitetsskapande och förändringskraft.....	43
Att navigera bland regler och traditioner.....	44
Bygga broar	45
Valla katter	47
Skillnaden mellan att leda utbildning och forskning	48
Administratör eller ledare?	52
Vikten av samtal om ledarskap.....	53
Ledarens förändringskraft	54
Diskussionsfrågor	56

Styrning, tillit och kvalitet.....	57
Ledarskapets reglerade villkor.....	57
Kvalitetsbegreppet svårt att greppa.....	58
Måluppfyllelse och regelefterlevnad.....	59
Externa och interna mått.....	60
Lärarens kompetens central.....	62
Kvalitet som gemensam praktik.....	63
Diskussionsfrågor.....	64
Ledarskap som kunskapsområde.....	65
Kompetensutveckling efterfrågas.....	65
Behov av långsiktigt stöd.....	67
Vi:et och det kollegiala lärandet.....	68
Regionala, nationella och internationella nätverk som resurs.....	69
Mellan styrning och frihet.....	71
Diskussionsfrågor.....	74
Avslutande diskussion.....	75
Mellanrummens praktik.....	76
Ett akademiskt förhållningssätt till ledarskap.....	76
Kommunikation, samarbete och kollegialitet.....	78
Karriärvägar och kompetensutveckling.....	79
Från att valla till att samskapa.....	79
"Dansare i världen".....	80
Iakttagelser.....	82
Könsfördelning i ledande roller – en fråga om jämställdhet?.....	82
Statusrelationen mellan forskning och utbildning.....	82
Att (inte) vilja vara ledare.....	82
Kvalitetssystemets roll i ledning av utbildning i akademien.....	83
Att leda konstnärlig akademisk verksamhet – ett osynligt kompetensområde? ...	83
Avslutande tankar.....	83
Referenser.....	84
Om författarna.....	90
Lista över lärosäten som deltagit i intervjuer.....	91
Platsbesök.....	91
Digitala intervjuer.....	91

Tack

Under vår kartläggning av ledarskap av utbildning i akademien har vi mött en stor bredd av perspektiv och ett genuint engagemang för utbildningsfrågor, och vi vill rikta ett tack till de 335 ledningspersoner som delat med sig av kunskap, erfarenheter och reflektioner. Dessa röster utgör ett kunskapsmaterial som vi hoppas ska bidra till utvecklingen av ledning av utbildning vid svenska lärosäten. Materialet utgör också en grund för fortsatta samtal inom och mellan lärosäten och med andra aktörer i sektorn samt för vidare forskning.

Det har varit ett berikande projekt som väckt stort intresse på lärosätena och i sektorn som helhet. Samtliga 36 lärosäten vi kontaktat har inte bara tackat ja till att delta i kartläggningen, utan även bidragit med engagemang, tid och praktiskt stöd som genomgående överstigit våra förväntningar. Vi känner stor tacksamhet över allt vi lärt oss och alla människor vi fått möta.

Ett särskilt tack riktas till Tomas Gysell för hans insatser i inledningen av projektet och under datainsamlingen och till den vetenskapliga referensgruppen – Ester Fremstad, Ulrika Haake, Åke Ingerman och Michael Uljens – för kloka inspel under projektets gång. Vi är också tacksamma till Universitets- och högskolerådet (UHR) för ekonomiskt och praktiskt stöd och till Högskolepedagogiskt chefsforum (HPCF) för förtroendet att utföra uppdraget.

Kristin Ewins, Eva Svedmark och Anna Hultgren

Örebro och Umeå, juni 2025



Sammanfattning

Uppdraget att leda utbildning i akademien är centralt för högre utbildningskvalitet och utveckling, men får ofta begränsad uppmärksamhet. Den här rapporten bygger på en nationell kartläggning genomförd 2023–2024 inom Universitets- och högskolerådets högskolepedagogiska lyft. Målet har varit att förstå hur detta ledarskap formas, praktiseras och upplevs vid svenska lärosäten, och att bidra med kunskap som kan stärka dess strategiska och pedagogiska villkor.

Studien har en kvalitativ ansats och omfattar 93 fokusgruppsintervjuer med 335 deltagare från 36 lärosäten samt en inledande och en uppföljande enkät. Intervjuerna genomfördes i rollhomogena grupper på olika ledningsnivåer, från rektorer till programansvariga.

Vad som träder fram är bilden av ett ledarskap som inte bara kräver struktur och styrning, utan även omdöme, pedagogisk förståelse, vetenskaplig förankring och förmåga att skapa mening i komplexa sammanhang. Ledare beskriver hur de verkar i ett landskap där kollegialitet och linjestyrning möts och där uppdraget handlar mindre om att peka ut vägen än om att möjliggöra rörelse. Ledarskapet beskrivs som ett ansvar som bärs i samspel med andra snarare än utövas hierarkiskt.

Samtidigt visar studien att förutsättningarna ofta brister. Många ledare verkar med oklara mandat, otydliga uppdrag och begränsad tillgång till stöd. Karriärvägar saknas och kompetensutvecklingen tenderar att handla mer om administration än om pedagogisk och strategisk ledning. Ansvar för utbildningens kvalitet förväntas tas, men erkänns sällan som akademiskt meriterande.

Mot denna bakgrund lyfter rapporten fram behovet av ett akademiskt förhållningssätt till ledarskap. Såväl tidigare forskning som studiens resultat visar att ledarskap av utbildning i akademien innebär att ta ansvar för ett kunskapsområde som vilar på vetenskaplig kompetens: att tänka kritiskt, formulera relevanta frågor, pröva idéer och skapa förutsättningar för kollegialt lärande och utveckling. Det handlar också om att värna akademiska värden som integritet, nyfikenhet, eftertanke och bildning.

Flera ledare vittnar om att det som verkligen gör skillnad inte är fler riktlinjer, utan levande samtal, gemensam tolkning och förankring i den akademiska kulturen. Därför behöver ledarskap av utbildning i akademien erkännas och stödjas som en kollektiv kunskapspraktik: det är inte ett sidouppdrag, utan en del av den akademiska kärnan.

Summary

Leadership of education in academia is a vital but often overlooked responsibility. This report is based on a national study carried out in 2023–2024 on behalf of the Swedish Council for Higher Education. The aim has been to understand how this leadership is shaped, enacted, and experienced at Swedish higher education institutions, and to contribute knowledge that can strengthen its strategic and pedagogical conditions.

The study adopts a qualitative approach and is based on 93 focus group interviews with 335 participants from 36 institutions, supplemented by an initial and a follow-up survey. The interviews were conducted in role-homogeneous groups at various levels of leadership, ranging from vice-chancellors to programme leaders.

What emerges is a picture of leadership that requires judgement, pedagogical insight, scientific grounding, and the ability to create meaning in complex contexts. Leaders describe how they operate in a landscape where collegiality and line-based leadership intersect, where the leader's role is less about pointing out a firm direction and more about enabling movement. It is a responsibility carried out in collaboration rather than through hierarchical structures.

At the same time, the study shows that the conditions for this work are often inadequate. Many leaders work with unclear mandates, ambiguous responsibilities, and limited support. Career paths are lacking, and professional development tends to focus more on administration than on pedagogical or strategic leadership. Leaders are expected to take responsibility for educational quality, but the work is rarely recognized as academically meritorious.

Against this backdrop, the report highlights the need for an academic approach to leadership. Both previous research and the findings of this study show that leading education in higher education means taking responsibility for a domain of knowledge grounded in scholarly competence: thinking critically, formulating relevant questions, testing ideas, and creating conditions for collegial learning and development. It also involves safeguarding academic values such as integrity, curiosity, reflection, and *Bildung*.

Several leaders emphasise that what truly makes a difference is not more guidelines, but meaningful conversations, shared interpretations, and grounding in the academic culture. This is why leadership of education in academia needs to be recognised and supported as a collective knowledge practice: it is not a side task, it is part of the academic core.

Att leda högre utbildning

Högre utbildning utgör en bärande samhällsinstitution med ansvar för kunskapsbildning, bildning, professionsutveckling och demokratiskt medborgarskap. Att analysera ledarskapets roll i denna kontext – och dess påverkan på utbildningens kvalitet, innehåll och inriktning – är därför av central betydelse, både vetenskapligt och för samhället.

Den här rapporten är resultatet av projektet *Kartläggning av ledarskap av utbildning i akademien*, finansierat av Universitets- och högskolerådet (UHR). Syftet med kartläggningen är att ge en översiktlig nationell bild av hur ledarskap av utbildning organiseras och praktiseras vid svenska universitet och högskolor, samt att bidra till att stärka sektorns strategiska och pedagogiska ledning. Målet är att tillhandahålla ett kunskapsunderlag som kan stimulera dialog om vad som kännetecknar ett gott ledarskap i högre utbildning, både nationellt och på enskilda lärosäten. Genom att synliggöra återkommande teman och utmaningar vill vi med denna rapport bidra till en reflekterad diskussion, förankrad i de lokala kulturer och förutsättningar som präglar varje enskilt lärosäte. För att utvecklingsinsatser ska bli meningsfulla och verkningsfulla behöver de förankras i dessa specifika sammanhang. I rapporten presenterar vi resultatet av den genomförda datainsamlingen samt en analys av de möjligheter och utmaningar som präglar ledarskapet av utbildning vid svenska lärosäten.



Kunskapsområdet

Enligt högskolelagen ska svenska lärosätens verksamhet "avpassas så att en hög kvalitet nås i utbildningen och forskningen" (1 kap. 4 §). Samtidigt föreskrivs att varje lärosäte själv beslutar om sin interna organisation (2 kap. 5 §). Det är inom detta organisatoriska handlingsutrymme som ledarskapets utformning får särskild betydelse. Ledningsstrukturerna vid universitet och högskolor ska möjliggöra uppdraget att bedriva fri forskning och att utbilda självständiga, kritiskt tänkande studenter med "beredskap att möta förändringar i arbetslivet" (1 kap. 8 §).

För att förstå ledarskap inom högre utbildning krävs en förankring i sektorns särskilda kontext och villkor. Universitet och högskolor präglas av egenskaper som gör dem komplexa att leda. Uppdraget spänner över att utveckla programstrukturer, främja kunskapsutveckling genom forskning och samtidigt navigera i ett ofta mångtydigt och självständigt organiserat akademiskt landskap. Till skillnad från grund- och gymnasieskolor, där nationella läroplaner styr innehåll och struktur, har lärosätena själva ansvar för att utforma kurs- och utbildningsplaner. Att verka inom akademien innebär därmed en balansgång mellan frihet och ansvar. Som Ahlbäck Öberg (2023) uttrycker det i sin analys av akademins institutionella och individuella villkor: "Akademisk frihet är inte ett privat privilegium för enskilda personer, utan handlar om att man som forskare och lärare i sin verksamhet underkastar sig vetenskapliga värderingar och normer för att bidra till god forskning, undervisning och andra former av kunskapsspridning" (s. 15).

Ledare inom akademien kan ha ansvar för både utbildning och forskning, men ansvaret för att leda dessa verksamheter är ofta uppdelat i olika roller inom lärosätena. För forskningsledare finns det gott om stödinsatser och utbildningar på olika nivåer, liksom en gedigen kunskapsbas kring vilka egenskaper och strategier som krävs i den rollen. Ledarskap av utbildning däremot utövas i stor utsträckning utan, eller med begränsad tillgång till, utbildning i ledarskap eller pedagogik. Även mer generella ledarskapsutbildningar för chefer och ledare inom akademien saknar ofta en fördjupad diskussion om den särskilda komplexitet som präglar utbildningsuppdraget. Under senare år har allt fler lärosäten tagit initiativ till egna utbildningar med fokus på att leda pedagogisk utveckling, men behovet av att bygga och sprida kunskap inom detta område är fortfarande stort.

Uppdraget

Under perioden 2022–2024 fick UHR i uppdrag av regeringen att genomföra ett högskolepedagogiskt lyft. Inom ramen för denna satsning gavs Högskolepedagogiskt chefsforum (HPCF) – ett nationellt nätverk för ledare av högskolepedagogisk verksamhet vid svenska lärosäten – i uppdrag att kartlägga ledarskapet inom utbildning samt att utveckla en nationell kurs för ledare på fakultets- och lärosätesledningsnivå. Båda uppdragen hade som syfte att stärka den strategiska ledningen av utbildning inom sektorn.

Kartläggningen har genomförts i samarbete mellan Örebro universitet, Umeå universitet och Göteborgs universitet och bygger på data insamlad under ett och ett halvt års tid med start i april 2023. Den nationella kursen ges för första gången under 2025 som ett samarbete mellan Stockholms universitet, Linnéuniversitetet, Umeå universitet och Lunds universitet med förankring i Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).

Arbetsgrupperna för kartläggningen och kursen har arbetat nära varandra för att säkerställa kunskapsöverföring mellan projekten. För att stärka projektens vetenskapliga förankring etablerades en gemensam referensgrupp. Den har tillfört ett nordiskt perspektiv och inkluderat Ester Fremstad, *förste-amanuensis* vid Universitetet i Sørøst-Norge; Ulrika Haake, professor vid Umeå universitet; Åke Ingerman, professor och rektor vid Örebro universitet; och Michael Uljens, professor vid Åbo universitet.

Begrepp

För att undvika begreppsförvirring och främja analytisk klarhet används i denna studie konsekvent begreppet *ledarskap av utbildning i akademien*. Det omfattar både det formella ansvaret för utbildningens kvalitet och organisering och mer relationella, möjliggörande och visionära aspekter.

Inom både forskning och praktik används flera olika begrepp för att beskriva ledning av utbildning i akademien. De mest etablerade är *pedagogiskt ledarskap* och *utbildningsledarskap*, men dessa ges ofta varierande – och i vissa fall motstridiga – betydelser. Begreppet pedagogiskt ledarskap används ibland för att beskriva lärarens roll i undervisningssituationen eller för att betona den pedagogiska dimensionen av ledarskap oavsett organisatorisk nivå, men det förekommer även andra användningar. Utbildningsledarskap syftar ofta på ansvar för styrning, utveckling och kvalitet på en mer övergripande organisatorisk nivå, men används betydligt bredare än så. I andra studier och praktiksammanhang används begreppen synonymt eller framhålls som ömsesidigt beroende av varandra.

En enkät som i projektets inledning skickades till HPCF:s medlemmar visar att det även i praktiken vid svenska lärosäten råder stor variation i hur dessa och närliggande begrepp förstås och tillämpas. Mot denna bakgrund blir det tydligt att det finns ett behov av ett begrepp som fångar både ansvar och praktik, utan att begränsas av snäva eller motstridiga definitioner. Ledarskap av utbildning i akademien används därför i denna studie som en samlande term för att möjliggöra en mer nyanserad analys av hur utbildningsansvar utövas, förstås och förhandlas inom akademien.

Rapportens utformning

Efter detta inledningskapitel följer en genomgång av studiens metod och angreppssätt. Därefter presenteras en översikt över relevant forskning som utgör grund för kartläggningen.

Resultaten presenteras sedan i fyra tematiska analysområden, som vardera behandlas i ett eget kapitel. I slutet av varje resultatkapitel finns fem diskussionsfrågor tänkta att användas i samtal med och mellan ledare i olika sammanhang.

Det första av dessa kapitel går under rubriken *Ledning och organisation av utbildning* och kartlägger ledningsstrukturer och ansvarsfördelning på alla nivåer från lärosätesledning till programansvariga. Det belyser hur roller benämns, hur uppdrag utformas samt vilka formella och informella ansvar som följer med olika befattningar. Kapitlet synliggör både gemensamma mönster och variationer mellan lärosäten – kopplade till storlek, inriktning och organisationsform – och hur dessa påverkar förutsättningarna för ledning.

Förutsättningar, identitetsskapande och förändringskraft är rubriken för nästa kapitel som undersöker hur ledare av utbildning i akademien tolkar sitt uppdrag, hanterar komplexitet och upplever sitt handlingsutrymme. Det visar hur de navigerar mellan ansvar och möjliggörande, linjestrukturens krav och kollegiala förväntningar. Kapitlet lyfter hur ledarskapet formas i praktiken av erfarenheter, organisatoriska ramar och den legitimitet ledaren bygger i sin kontext.

Kapitlet *Styrning, tillit och kvalitet* diskuterar hur utbildningskvalitet förstås och leds i praktiken. Det belyser spänningar mellan nationell styrning och lokal autonomi, mellan kontroll och tillit. Kvalitet framstår som ett mångtydigt begrepp och kapitlet visar att ledarskap för kvalitet i utbildning kräver dialog, förtroende och gemensam förståelse snarare än enbart formella indikatorer.

Det fjärde tematiska kapitlet har rubriken *Ledarskap som kunskapsområde* och fokuserar på kompetens och lärande i ledarskapet. Det behandlar tillgång till utbildning, behov av stöd och vikten av kollegialt lärande. Många ledare saknar förutsättningar för kontinuerlig utveckling i rollen, och kapitlet lyfter viljan att se ledarskap som en gemensam kunskapspraktik och behovet av långsiktiga strukturer för erfarenhetsutbyte och kompetensutveckling.

Efter de tematiska kapitlen följer en avslutande diskussion som lyfter fram vikten av ett akademiskt förhållningssätt till ledarskap inom svensk högre utbildning. Här vägs studiens resultat samman med tidigare forskning och det diskuteras hur akademiska värden – som frihet, reflektion, kollegialitet och kunskapsutveckling – kan utgöra grunden för ett hållbart och professionellt ledarskap av utbildning i akademien.

Rapporten avslutas med ett avsnitt där vi delar med oss av intryck och reflektioner som väckt särskild eftertanke under arbetets gång. Det handlar inte om färdiga resultat, utan om frågor som vuxit fram i mötet med materialet

och i våra samtal inom arbetsgruppen. Avsnittet speglar vårt aktiva förhållningssätt och öppnar för vidare undersökningar av ledarskap av utbildning i akademien.



Metod

Denna studie har en kvalitativ ansats och kombinerar flera datakällor och teoretiska perspektiv för att belysa ledarskapets komplexitet utifrån olika organisatoriska kontexter.

Teoretiska utgångspunkter

Projektet vilar på ett teoretiskt ramverk som betraktar ledarskap av utbildning i akademien som en situationsbunden och relationell praktik, snarare än som en formell position eller individuell egenskap. Ledarskap förstås som något som görs i vardaglig handling. Det uppkommer i samspel med andra, i specifika organisatoriska och politiska sammanhang samt i relation till både materiella och diskursiva villkor. Utgångspunkten är ett performativt synsätt, där ledarskap inte ses som något man har, utan som något som ständigt skapas och omförhandlas i praktiken (Crevani, Lindgren & Packendorff, 2009).

I denna förståelse utgår vi från Haraways (1988) begrepp *situerad kunskap*, där all kunskap ses som förankrad i erfarenhet, perspektiv och position. Att betrakta ledarskap som situerat innebär att förstå det som relationellt och kontextbundet, formulerat i ett sammanhang där mening, ansvar och legitimitet ständigt förhandlas. Det innebär också att uppmärksamma relationen mellan forskare och deltagare som en del av kunskapens villkor: inte som en neutral observationspunkt, utan som en ömsesidig, positionerad praktik där båda parter bidrar till vad som blir synligt och möjligt att förstå. I detta ligger ett etiskt och epistemologiskt ansvar: att vara *accountable* (s. 585) för varifrån man ser och hur man ser snarare än att söka en allomfattande, objektiv överblick, vad Haraway kallar "the god trick" (s. 581).

Med utgångspunkt i denna förståelse erbjuder Barads (2007) begrepp *agentiell realism* en fördjupning som inte bara betonar kunskapens situerade karaktär, utan också dess materiella inbäddning. Barad förflyttar analysen från representation till *intra-aktion*, där det som sker i praktiken inte enbart är socialt konstruerat, utan också materiellt förankrat och affektivt laddat. På så sätt blir ledarskap inte en fast egenskap hos en individ, utan ett föränderligt och sammanvävt fenomen: ett resultat av samspel mellan kroppar, rum, språk, teknik och maktrelationer.

I denna förståelse av praktikens komplexitet öppnas också ett utrymme för att betrakta reflektion som något mer än enbart en kognitiv aktivitet. Den framträder istället som ett aktivt och situerat moment i det professionella handlandet. Schöns (1983) teori om den reflekterande praktikern erbjuder här ett betydelsefullt bidrag. Enligt Schön kännetecknas professionellt handlande inte enbart av tillämpning av regelbaserad kunskap, utan av förmågan att kontinuerligt reflektera *i* och *över* handling: *reflection-in-*

action och *reflection-on-action*. Detta gör det möjligt för ledare att tolka och omtolka komplexa situationer i realtid, och att utveckla ett situerat och kontextkänsligt professionellt omdöme. Reflektion framstår därmed inte som en eftertanke, utan som en konstitutiv del av ledarskapets praktik.

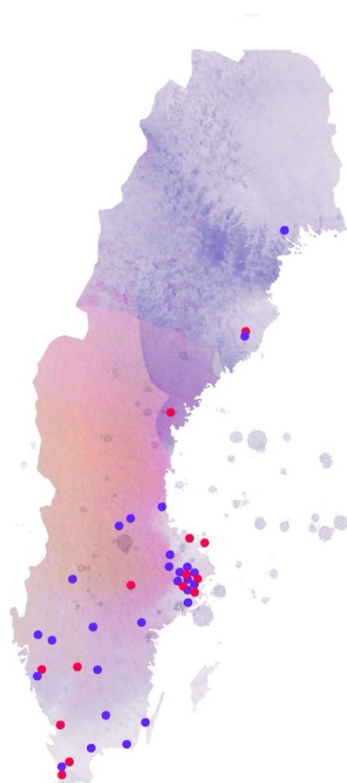
För att förankra dessa perspektiv i den högre utbildningens särskilda villkor integrerar projektet även teorier från organisationsteori och utbildnings-sociologi. Särskilt relevant är forskning som synliggör hur kunskap och kompetens utvecklas i gemensamt handlande, ofta informellt och i det vardagliga arbetet (Lave & Wenger, 1991; Molander & Terum, 2008). Projektet inspireras också av kritiska perspektiv på styrning och akademiskt arbete, vilka bidrar med insikter om hur policy, ansvarslogik och utvärderingssystem påverkar det akademiska arbetets villkor (Ball, 2003; Shore & Wright, 2015).

Dessa teoretiska utgångspunkter skapar förutsättningar att förstå ledarskap av utbildning i akademien som en kunskapsbärande, normativ och ofta osynlig praktik, förankrad i professionella värden, men också formad av komplexa och föränderliga styrningsmiljöer. Denna teoretiska positionering möjliggör en nyanserad analys av hur ledarskap uppfattas och praktiseras i olika delar av akademien, och hur det bärs upp av aktörer som ofta verkar i kontaktytan mellan kollegialitet, styrning och utbildningsansvar.

Datainsamling

Datainsamlingen har genomförts i fyra steg: en sonderande enkät, fokusgruppsintervjuer vid platsbesök, digitala fokusgruppsintervjuer samt en uppföljande enkät till intervjupersonerna. En viktig utgångspunkt har varit att synliggöra och ta utbildningsuppgiften på allvar genom att avsätta tid för samtal, både under platsbesöken och vid de digitala intervjuerna. Syftet har inte enbart varit att samla in data, utan också att skapa en pågående dialog med deltagarna: att fånga kunskap som växer fram i det gemensamma samtalet och att bidra till reflektion och insikter i den delade erfarenheten.

För att möta akademins bredd och variation gjordes ett strategiskt urval av lärosäten med hänsyn till storlek, inriktning och geografisk spridning. Totalt genomfördes platsbesök vid tolv lärosäten under hösten 2023 och våren 2024. Då den inledande analysen visade att perspektiv från konstnärligt inriktade lärosäten saknades genomfördes ytterligare



två platsbesök vid lärosäten med konstnärlig profil under hösten 2024. Syftet var att fånga erfarenheter från en del av akademien där utbildningens villkor, ledarskapets former och relationen till kvalitetsarbete ofta ser annorlunda ut än inom det vetenskapliga området.

Utöver platsbesöken genomfördes under hösten 2024 digitala fokusgruppsintervjuer med ledare från ytterligare 22 lärosäten i syfte att bredda underlaget och inkludera röster från lärosäten vi av praktiska skäl inte kunnat besöka fysiskt. Detta gav en viktig möjlighet att vidga perspektiven och möjliggöra ett bredare deltagande i den gemensamma reflektionen kring ledarskap av utbildning i akademien. Genom denna utvidgning stärktes både materialets mångfald och den kunskapsproduktion som denna rapport utgör en del av.

En lista över samtliga lärosäten som varit representerade i intervjuerna finns som bilaga sist i rapporten.

Sonderande enkät

En sonderande enkät skickades våren 2023 till samtliga medlemmar i HPCF. Av 25 tillfrågade besvarade 23 enkäten. Den omfattade frågor om begrepp för ledarskap av utbildning, organisatoriska förutsättningar samt kompetensutvecklingsmöjligheter inom området. Enkätsvaren låg till grund för formuleringen av intervjufrågor, bidrog till att identifiera organisatoriska mönster och fungerade som underlag för arbetsgruppen bakom den nationella kursen om strategisk ledning av utbildning i akademien.

Urval av intervjudeltagare

För att säkerställa inkludering av perspektiv från olika typer av ledningsuppdrag identifierades fem ledningsnivåer som särskilt relevanta för studien: lärosätesledning, fakultetsledning, institutionsledning, studierektorer och programansvariga. Dessa benämningar används i rapporten som samlingsbegrepp för liknande roller, oavsett eventuella variationer i titel mellan lärosätena. Indelningen gjordes i samråd med den vetenskapliga referensgruppen.

Lärosätena ombads därefter att utse deltagare med ansvar för utbildning på respektive nivå, med hänsyn till variation i fakultets-, institutions- och ämnesbakgrund. Hur samtalen genomfördes och hur grupperna strukturerades metodologiskt beskrivs i nästa avsnitt.

Fokusgruppsintervjuer

Totalt genomfördes 93 fokusgruppsintervjuer med sammanlagt 335 deltagare. De flesta intervjuerna genomfördes i rollhomogena grupper om 3–7 personer. Ett undantag utgjordes av åtta enskilda intervjuer med personer i ledande befattningar såsom rektor, prorektor eller vicerektor.

Samtalen var semistrukturerade och utgick från sex tematiska områden som redovisas nedan. Två medlemmar från arbetsgruppen deltog i varje intervju:

en ledde samtalet, den andra följde upp och fördjupade. Intervjuerna spelades in och dokumenterades även genom anteckningar förda av samma person vid samtliga intervjuer för att säkerställa jämn kvalitet.

Fokusgrupper valdes som metod för att främja dialog mellan ledare och fånga den kollektiva kunskap som uppstår i samtal (Ahrne & Svensson, 2015). Intervjuerna genomfördes i grupper där deltagarna hade liknande uppdrag vilket var ett medvetet metodval för att underlätta fördjupade samtal om den egna rollen. Det möjliggjorde att gemensamma villkor och utmaningar kunde identifieras, problematiseras och utvecklas vidare under samtalets gång.

Genom detta upplägg skapades också förutsättningar för ömsesidigt lärande – mellan deltagarna, men också mellan deltagare och forskare – samt för reflektion kring det egna ledarskapet i relation till andras erfarenheter. Intervjuerna innehöll även frågor som belyste relationer och gränssnitt mellan olika ledningsnivåer i syfte att fånga det samspel som sker mellan olika delar av organisationen.

Uppföljande enkät

Under de första intervjuerna uttryckte flera deltagare att samtalen gav nya insikter och vi upplevde själva att en känsla av igenkänning och nyfikenhet uppstod i rummet när olika perspektiv möttes. Det väckte vårt intresse för att fördjupa förståelsen av vilken betydelse samtalen haft för deltagarna. Vi valde därför att skicka ut en kort uppföljande enkät till samtliga deltagare efter avslutade intervjuer. Syftet var att fånga om – och i så fall hur – samtalen hade gett upphov till reflektioner, nya tankar eller idéer för fortsatt utveckling. På så sätt ville vi undersöka samtalets betydelse som lärande praktik och samtidigt få ett underlag för att bli mer medvetna om de avtryck vi som forskare med nödvändighet satte på de platser vi besökte.

Digitala intervjuer och utökat urval

Utöver platsbesöken genomfördes digitala fokusgruppsintervjuer med deltagare från ytterligare 22 lärosäten. Liksom vid platsbesöken organiserades dessa intervjuer i rollhomogena grupper, men i detta fall med deltagare från olika lärosäten i varje grupp.

Beslutet att utöka datainsamlingen grundades i flera överväganden. Vid nationella samlingar där kartläggningen diskuterades uttryckte representanter från mindre lärosäten en tydlig vilja att bidra med sina perspektiv, särskilt med tanke på att deras organisatoriska villkor ofta hamnar i skymundan i bredare sammanhang. Även det lokala engagemang som väcktes under platsbesöken i kombination med deltagarnas svar i de uppföljande enkäterna bidrog till en ambition att involvera så många lärosäten som möjligt.

Flera deltagare beskrev i enkätsvaren hur mötet med andra ledare varit lärorikt och hur vårt besök fungerat som en katalysator för att initiera samtal om ledarskap inom den egna organisationen. I linje med vår ambition att bidra

till utveckling i de möten vi har med människor i sektorn såg vi ett särskilt värde i att personer med liknande roller från olika lärosäten fick mötas i gemensamma samtal, inte bara för att utbyta erfarenheter men också för att tillsammans reflektera över sina uppdrag och villkor. Samtidigt stärktes studiens validitet genom att fler röster och perspektiv kunde inkluderas i analysen.

Nedan beskrivs de tematiska områden som behandlades i samtliga intervjuer.

Tematiska områden

Intervjuerna strukturerades kring sex tematiska områden. Valet av dessa områden bygger på medvetna överväganden: det vilar dels på tidigare forskning om ledarskap i akademien, dels på en strävan att skapa meningsfulla samtal med deltagarna i kartläggningen. Samtalen syftar inte bara till att generera kunskap för oss som forskare, utan också till att främja lärande i stunden. Detta är i linje med vår ambition att bedriva vetenskapligt arbete som också bidrar till akademins utveckling.

Uppdraget

Ledarskap i akademien formas inte bara av organisatoriska ramar, utan också av hur ledare själva tolkar och formulerar sina uppdrag. Eftersom många ledare av utbildning i akademien rekryteras internt och inte sällan utan tydliga rollbeskrivningar (Edenius & Risling, 2019; SOU 2015:92) ville vi undersöka hur de själva beskriver sina uppdrag. Detta såg vi som särskilt relevant i en kontext där risken för konformitet och reproduktion av rådande praxis är påtaglig (Pihl & Tengblad, 2020).

Ledarskapet och relationer mellan ledare

Ledarskap i akademien är ofta fördelat på flera nivåer och funktioner. Samordning och samspel mellan dessa är avgörande för att skapa en fungerande helhet, men tidigare forskning visar att detta samspel inte är självklart (Elo & Uljens, 2023; Uljens, 2017; Haake m.fl., 2023). Vi ville därför undersöka hur ledare av utbildning uppfattar sina relationer till andra ledare och hur de orienterar sig i det komplexa landskap som utgörs av linjestyrning i kombination med kollegialt inflytande.

Relationen mellan utbildning och forskning

Den ofta asymmetriska relationen mellan utbildning och forskning har stor betydelse för hur utbildningsuppdraget förstås och värderas. Tidigare studier pekar på att forskning tillskrivs högre status och större frihet än utbildning vilket påverkar hur resurser och uppmärksamhet fördelas (Haikola & Svenningsson, 2020; Pihl & Tengblad, 2020). Vi ville därför undersöka hur ledare talar om förhållandet mellan dessa två kärnuppgifter och vilka strategier som används för att hantera eventuell obalans.

Kvalitet

Begreppet kvalitet är centralt i högre utbildning, men ofta oklart definierat. Forskning visar att kvalitetsarbete riskerar att bli instrumentellt och styrt av externa krav snarare än av inre akademiska värden (Alvesson & Svenningsson, 2020; Crevani, 2018; Bornemark, 2018). Vi ville därför undersöka hur ledare förstår och arbetar med kvalitetsfrågor för att fånga vilka föreställningar om kvalitet som är verksamma i praktiken och hur dessa omsätts i ledarskapet av utbildning.

Kompetens

Att leda utbildning kräver specifik kompetens som sällan motsvaras av den formella utbildning ledare har med sig, särskilt som rekrytering till ledarroller ofta bygger på forskningsmeriter (Edenius & Risling, 2019). Mot denna bakgrund ville vi undersöka vilken typ av kompetensutveckling som finns tillgänglig, efterfrågas eller saknas, och hur ledare själva uppfattar sina utvecklingsbehov i relation till uppdragets innehåll och komplexitet.

Reflektion över ledarskapet

Ledarskap utvecklas i dialog med andra och genom reflektion över erfarenheter (Solbrekke, Sugrue & Sutphen, 2020; Solbrekke & Helstad, 2025). För att fånga deltagarnas samlade tankar och skapa utrymme för medvetandegörande av den egna rollen ville vi undersöka hur ledare reflekterar över sitt uppdrag, både individuellt och i samspel med andra. Denna del syftar inte enbart till att fördjupa analysen, utan också till att främja kollegialt lärande som en integrerad del av ledarskap av utbildning i akademien (Bolander Laksov & Scheja, 2020). Utifrån Schöns (1983) förståelse av den reflekterande praktikern blir reflektion tillsammans med andra ett sätt att bearbeta erfarenheter kollektivt, inte bara för att utveckla individuell insikt utan också för att bidra till gemensam kunskapsbildning inom organisationen. Reflektion framstår därmed som en professionell lärandestrategi som stärker både ledarskapets legitimitet och dess anpassningsförmåga i ett föränderligt akademiskt landskap.

Författarnas situerade kunskap

Två av författarna har mångårig erfarenhet som ledare för högskolepedagogisk verksamhet vid svenska lärosäten. Den tredje har över tjugo års erfarenhet av att arbeta med ledarskap i olika roller inom utbildningssektorn. Vår situerade kunskap – förankrad i konkret erfarenhet av ledarskap i akademien – har haft avgörande betydelse för studiens genomförande. Den har format utformningen av frågor, vårt sätt att förhålla oss till deltagarnas resonemang och vår analys av det empiriska materialet. De professionella erfarenheter och den kunskap vi haft med oss har gjort det möjligt att upptäcka nyanser och betydelser i det som uttryckts som annars riskerat att förbises.

I intervjusituationerna har vår gemensamma förankring i akademien skapat förtroende och igenkänning, vilket i sin tur fördjupat samtalen. Vår delade förståelse för samtalets roll i akademiska miljöer gjorde det möjligt att inte bara leda intervjuerna med lyhördhet, utan också låta dem utvecklas i riktningar som gav utrymme för reflektion och komplexitet.

Med utgångspunkt i Haraways (1988) förståelse av kunskap som situerad har vi närmat oss materialet med medvetenhet om vår egen position. Som insatta, men inte del av deltagarnas lokala kontexter, har vi kunnat lyssna med både närhet och viss distans, vilket skapat förutsättningar för att relatera till erfarenheter utan att fastna i dem. Genom att förena vår förtrogenhet med akademisk praktik med ett utifrånperspektiv på de enskilda lärosätenas strukturer har vi kunnat inta en reflekterande och analytisk hållning. Att låta vår situerade kunskap prägla både intervjusituationerna och tolkningen av det empiriska materialet har varit ett medvetet metodologiskt val.

Analysprocess

Analysen av det empiriska materialet har genomförts med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004; Ahrne & Svensson, 2015; Alvinus, Borglund & Larsson, 2023), en metod som syftar till att systematiskt tolka meningsinnehåll i text genom att identifiera teman, mönster och variationer. Analysen har genomförts i flera steg och byggt på både individuellt och gemensamt arbete inom gruppen.

Inledningsvis analyserade varje forskare materialet enskilt med fokus på att identifiera återkommande teman, mönster och avvikelser. Denna fas har präglats av upprepad genomläsning av transkriptionerna, där meningsbärande enheter identifieras och kondenserades för att lyfta fram deras centrala innehåll. Detta arbete låg sedan till grund för en första gemensam strukturering av materialet. Analysen har haft en induktiv karaktär, där vi utgått från det empiriska materialet snarare än från förutbestämda teorier eller begrepp.

I nästa steg följde en analytisk fas där preliminära tolkningar diskuterades och vidareutvecklades genom klustring och successiv fördjupning av det vi gemensamt funnit i materialet. Dessa klustrade teman sorterades och prövades i relation till empiri och tidigare forskning i en iterativ rörelse mellan delar och helhet. Detta samarbete har bidragit till att pröva och förfin våra tolkningar samt öka analysens trovärdighet.

Som analysunderlag har vi använt enkätsvar, anteckningar från fokusgruppsintervjuerna och ordagrant transkriberade ljudinspelningar av intervjuerna. Denna kombination har gjort det möjligt att fånga både innehåll och uttryckssätt, och att återvända till nyanser i deltagarnas formuleringar vid behov. Vår närvaro vid platsbesöken har dessutom gett en kontextuell förståelse för lokala organisatoriska sammanhang, vilket har fördjupat vår förståelse för analysens tolkning och kontext.

Avgränsningar

Studien omfattar inte observationer av faktisk praktik eller analyser av kvalitetssystemens struktur. Fokus har istället legat på hur ledare uppfattar sina uppdrag och förhållanden. Vi har inte särskilt studerat utbildningspolitik eller ekonomiska villkor, men är medvetna om att dessa utgör en del av kontexten. Inte heller har vi undersökt könsdimensioner i någon systematisk mening, även om tidigare forskning visar att dessa kan ha betydelse för hur ledarskap uppfattas och utövas (Haake, 2009). Vi har gjort vissa iakttagelser kring kön kopplat till olika positioner, men vi har inte ett tillräckligt underlag för att dra några belagda slutsatser i denna fråga.

Vi har inte heller analyserat de styrdokument, arbetsordningar eller kvalitetsstyrssystem som deltagarna hänvisat till i intervjuerna. Sådana dokument utgör viktiga delar av den formella infrastrukturen för ledarskap av utbildning i akademien, men har legat utanför ramen för denna studie. En granskning av dessa texter hade kunnat fördjupa förståelsen för hur ansvar och mandat uttrycks, regleras och tolkas inom olika organisatoriska kontexter.

Intervjuerna har genomförts i rollhomogena grupper; resultatet hade kunnat se annorlunda ut med rollheterogena grupper. Där lärosäten har flera campus har intervjuer hållits vid huvudcampus, ibland med vissa deltagare på länk, vilket kan ha påverkat samtalsdynamiken.

Etiska överväganden

Denna studie har genomförts med stor noggrannhet vad gäller forskningsetiska principer. I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (2024) har fyra huvudprinciper väglett arbetet: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Samtliga deltagare har informerats om studiens syfte, vad deltagandet innebär samt att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst utan negativa konsekvenser. Informerat samtycke har inhämtats före datainsamlingen.

Alla insamlade data har hanterats konfidentiellt och avidentifierats i analys- och rapporteringsfaserna. Ingen information som kan kopplas till enskilda individer eller organisationer presenteras i slutprodukten. Digitalt material har lagrats på säkra servrar och endast tillgängliggjorts för forskarna. Studien har även beaktat den rättsliga ramen för personuppgiftshantering i enlighet med EU:s dataskyddsförordning (GDPR).

Då studien inte omfattar känsliga personuppgifter eller på annat sätt bedöms innebära särskild risk för deltagarna har ingen etikprövning enligt etikprövningslagen bedömts vara nödvändig. Samtliga moment har däremot präglats av etisk reflektion kring relationen mellan oss i arbetsgruppen och deltagarna i studien, där forskarens ansvar i tolkning och presentation av resultat särskilt beaktats.

Vid intervjuer på egna lärosäten deltog inte den eller de personer ur arbetsgruppen som var verksam där. Vi har även särskilt beaktat de etiska aspekter som följer med att som forskare träda in i en verksamhet och initiera samtal om dess ledarskap, inte minst eftersom ledarskap av utbildning sällan är en neutral fråga. Den berör makt, ansvar, professionalitet och värderingar. Genom vår studiedesign med fokusgrupper har vi strävat efter att skapa förutsättningar för reflektion och meningsskapande i deltagarnas samtal.

I arbetet med rollhomogena grupper har vi utformat samtalen så att varje deltagare fick utrymme att bidra, vilket möjliggjorde en balans mellan lyssnande och påverkan via våra frågor. Den uppföljande enkäten visar att många deltagare upplevde samtalen som meningsfulla, inte enbart som datainsamling utan som tillfällen för gemensam tankeutveckling och egenreflektion. Detta överensstämmer med vår ambition att bedriva vetenskapligt arbete som samtidigt bidrar till akademins utveckling.

Att vara fysiskt närvarande vid en stor del av intervjuerna var ett medvetet val för att markera frågornas angelägenhet, visa respekt för deltagarnas erfarenheter och signalera vår vilja att lyssna i deras kontext. Även om digitala samtal kan vara tids- och resurseffektiva finns en risk att de kan sakna den ömsesidighet och respekt som ofta uppstår i ett fysiskt möte.



Forskningsöversikt

Ledarskap i akademien karaktäriseras av hög komplexitet och skiljer sig från andra sektorer genom att vara mer kollegialt, distribuerat och normativt förankrat (Bolden, Petrov & Gosling, 2008; Solbrekke & Helstad, 2025; Alvesson & Svenningsson, 2020; Boström, 2011; Haake m.fl., 2023; SOU 2015:92; Edenius & Risling, 2019; Sugrue & Solbrekke, 2024). Det omfattar ansvar för att leda utbildning, forskning och samverkan med det omgivande samhället, tre uppdrag som präglas av olika logiker, mål och tidsramar. Att balansera dessa uppdrag ställer stora krav på ledarskapets förmåga att hantera spänningar, göra avvägningar och skapa samordning i en organisation där professionell autonomi, kollegialt beslutsfattande och linjestyrning samverkar i ett ofta otydligt och föränderligt styrningslandskap.

Den akademiska kontexten har länge varit föremål för forskningsintresse, inte minst vad gäller de förutsättningar och utmaningar som är förknippade med att leda akademiskt arbete. Under de senaste decennierna har detta intresse tilltagit i takt med ökade krav på effektivitet, resultatstyrning och kvalitetssäkring. Inom forskningsfältet har fokus länge legat på forskningsledning som ett särskilt område, medan ledning av utbildning som studieobjekt har vuxit fram i ett senare skede.

Denna forskningsöversikt utgår i första hand från forskning om ledarskap i högre utbildning i en svensk och nordisk kontext. Det innebär att vi inte riktar blicken mot akademien i global bemärkelse, utan fokuserar på de villkor, spänningar och praktiker som präglar universitet och högskolor i Norden. Samtidigt finns det förstås betydande skillnader även inom denna region. I Sverige är lärosäten statliga myndigheter, direkt underställda ett departement, vilket ger en särskild form av statlig styrning, medan de i Norge, Danmark och Finland är statliga institutioner med större autonomi och ett större avstånd till den politiska ledningen.

I forskningsöversikten lyfts ett antal centrala teman som rör de organisatoriska och professionella villkoren för ledarskap av utbildning i akademien och som utgjort en viktig bakgrund till analysen av kartläggningens empiri: autonomi och styrning, distribuerat ansvar, mandat och samverkan, kompetensförsörjning, statusordningar samt kvalitetsutveckling.

Förvaltningsmyndigheter med akademisk frihet

Frågor om akademisk frihet, institutionell autonomi och relationen mellan stat och lärosäte utgör viktiga delar av det sammanhang inom vilket utbildning i akademien leds och utvecklas. UNESCO betonar att medlemsstater har ett ansvar att skydda sina lärosäten från hot mot deras självständighet och att denna självständighet även ska ge utrymme för självbestämmande för lärare och forskare (Jonsson Cornell & Marcusson, 2020). I vilken utsträckning

svenska lärosäten faktiskt åtnjuter en sådan självständighet har däremot ifrågasatts av flera aktörer (till exempel Sveriges förenade studentkårer, Sveriges universitets- och högskoleförbund & Sveriges universitetslärare och forskare 2022; Sveriges universitets- och högskoleförbund, 2021). Eftersom lärosäten i Sverige är förvaltningsmyndigheter under regeringen finns det strukturella begränsningar i deras institutionella autonomi. Detta aktualiserar behovet av att reflektera över vad som utgör verkligt självstyre och i vilken mån ett reellt handlingsutrymme existerar, såväl på organisations- som individnivå (Ahlbäck Öberg, 2023; Ahlbäck Öberg & Boberg, 2024).

Pihl och Tengblad (2020) beskriver hur staten, representerad av regeringen, fungerar som en tydlig huvudman i relation till den svenska akademien. Detta skapar en risk att akademiska ledare uppfattas som företrädare för statliga krav snarare än för kollegiets intressen, särskilt när dessa krav upplevs stå i konflikt med akademiens grundläggande ideal. För att motverka sådana upplevelser – eller ett faktiskt undergrävande av akademiska kärnvärden – lyfter flera forskare fram vikten av kollaborativa arbetssätt. Genom gemensamma processer ges möjlighet att påverka både struktur och innehåll i utbildningsprogram och kurser (Ahlbäck Öberg, 2023; Elo & Uljens, 2023; Edenius & Risling, 2019).

I detta sammanhang har det också lyfts fram att ledare i akademien med fördel kan inta en så kallad "paraply-roll", där de skyddar medarbetare från styrsignaler och krav uppifrån som de själva bedömer som mindre relevanta (Gjerde & Benner, 2020, s. 120). Ett tydligt och gemensamt fokus kan i sådana fall skapa handlingsutrymme för lokal tolkning och kreativ bearbetning av mål och förväntningar.

Distribuerat ledarskap inom utbildning

Ledarskap av utbildning i akademien utövas sällan av en enskild aktör, utan formas i samspel mellan olika funktioner, nivåer och sammanhang. För att förstå detta ledarskap räcker det inte att enbart fokusera på formella positioner eller administrativa strukturer. Det krävs också en förståelse för hur ansvar, inflytande och riktning fördelas och formas i vardagens samspel. Mot denna bakgrund har begreppet distribuerat ledarskap fått fäste inom både forskning och praktik, särskilt i utbildningsorganisationer där komplexa uppdrag kräver samarbete och gemensamt ansvarstagande.

Inom sådana organisationer används begreppet distribuerat ledarskap ofta för att beskriva en strategi där ledningsuppgifter och ansvar fördelas mellan flera aktörer. Det handlar om att delegera funktioner till personer närmare den operativa verksamheten i syfte att ta till vara lokala kompetenser, engagemang och kreativitet. På detta sätt kan distribuerat ledarskap förstås som ett sätt att organisera för gemensamt ansvarstagande och verksamhetsnära utveckling (Svensson & von Knorring, 2025; Gosling, Bolden & Petrov, 2009).

Ett annat sätt att närma sig begreppet bygger på ett praktikteoretiskt perspektiv, där ledarskap inte främst ses som något som utövas av specifika individer i särskilda roller, utan som något som uppstår i och genom verksamhetens praktiker (Lindgren & Packendorff, 2009). Ledarskapet formas och omformas i en pågående process där verksamhetens riktning utvecklas kollektivt (Solbrekke & Helstad, 2025; Crevani & Endrissat, 2016; Crevani, Lindgren & Packendorff, 2009). I detta perspektiv handlar formellt ledarskap snarare om att stödja och koordinera de processer där ledarskap uppstår: att leda själva ledarskapet (Svensson & von Knorring, 2025).

En närliggande förståelse återfinns i relationella perspektiv på ledarskap, där fokus ligger på hur relationer mellan människor skapar förutsättningar för gemensamt meningsskapande. Ledarskap ses här som något som växer fram i interaktioner – i hur människor relaterar till varandra och till sin omgivning – och därigenom skapas den situerade kunskap som vägleder verksamheten (Uhl-Bien, 2006). Detta synsätt vilar på en sociokulturell förståelse av lärande, där kunskap inte överförs mellan individer utan växer fram i det sociala samspelet (se exempelvis Säljö, 2015). I en utbildningsverksamhet där sådana interaktioner är en naturlig del av det dagliga arbetet är det också i dessa sammanhang som kunskap och riktning ständigt formas och omförhandlas.

Utifrån detta synsätt innebär distribuerat ledarskap att formella ledare har ett särskilt ansvar för att skapa och stödja de organisatoriska villkor där lärande, samverkan och riktning kan växa fram. Detta har också beskrivits som ett transformativt ledarskap, där uppgiften är att med eftertanke skapa möten, välja innehåll och struktur, uppmärksamma medarbetare, uppmuntra önskvärda beteenden och hantera sådana som inte är det (Coskun, Katitas & Arslan, 2023).

Mandat och samarbete

Att leda utbildning i akademien innebär att verka i ett sammanhang där många olika aktörer, nivåer och styrformer samspelar. Det kräver inte bara tydliga uppdrag och ansvarsfördelningar, utan också fungerande samarbete och en gemensam förståelse för vad ledarskapet ska åstadkomma. I en komplex organisation som ett lärosäte räcker det inte med att enskilda ledare är skickliga i sina respektive roller. Ledarskapet behöver också hållas samman som ett kollektivt uppdrag. I det arbetet spelar frågor om mandat, tolkning och samverkan en central roll.

Tidigare studier har visat att det samlade ledarskapets kvalitet i hög grad påverkas av i vilken utsträckning ledare delar en gemensam förståelse av sina uppdrag och relationer. I linje med dessa resultat har tydlighet i olika rollers mandat lyfts fram som en viktig förutsättning för ett välfungerande ledarskap (SOU 2015:92; Solbrekke & Helstad, 2025).

I akademins organisationsstruktur samverkar ofta två olika styrformer med delvis motstridiga logiker: linjestyrning och kollegial styrning. Linjestyrningen

syftar till att skapa ordning och uppföljningsbarhet genom kontroll- och rapporteringsstrukturer, medan den kollegiala styrningen bygger på värden som tillit, frihet och professionell autonomi (Edenius & Risling, 2019). I Ledningsutredningen (SOU 2015:92) föreslås att samspelet mellan dessa styrformer organiseras så att kollegiala uppdrag bär ansvar för granskning och kvalitetsbedömning, medan den formella beslutsrätten ligger hos linjeledningen. De kollegiala ledarna förväntas i detta system tolka och omsätta linjebeslut i praktiken.

Flera forskare har däremot pekat på att tydliga mandat inte är tillräckligt i sig för att åstadkomma ett sammanhållet ledarskap (Crevani, 2018; Elo & Uljens, 2023). Enligt Elo och Uljens (2023) är det individer som bär och tolkar rollerna, vilket innebär att ledarskap inte enbart kan förstås utifrån organisatoriska strukturer. Det måste också analyseras i relation till personliga tolkningar och relationer. I avsaknad av kollegial samverkan mellan ledare på olika nivåer finns en risk att uppdrag tolkas olika, vilket i sin tur kan leda till osäkerhet, motsägelsefulla prioriteringar och ökad stress. För att motverka detta förespråkas arbetsformer där ledare regelbundet ges möjlighet att gemensamt formulera mål, följa upp arbetets utveckling, pröva olika angreppssätt och justera inriktning och takt vid behov.

Liknande slutsatser återfinns i en forskningsöversikt av Haake m.fl. (2023) som fokuserar på ledarskap i vård- och utbildningsorganisationer. Översikten visar att ledarskap i akademin stärks när ledare utvecklas tillsammans, snarare än när varje ledare bygger generell kompetens på egen hand. Det kollektiva lärandet och samskapandet av ledarskap framstår därmed som avgörande för att uppnå organisatorisk samordning, stabilitet och utveckling.

Expertorganisation i behov av ökad kompetens

Ledarskap av utbildning i akademin utövas i en miljö där hög ämneskompetens ofta är en självklar utgångspunkt, men där det pedagogiska och organisatoriska kunnandet kan variera. Det ställer särskilda krav på hur ledarskapsroller tillsätts, förstås och utvecklas. Att leda i akademin beskrivs ofta som att leda just en expertorganisation (Elo & Uljens, 2023; SOU 2015:92). Om expertbegreppet ska omfatta både forskning och undervisning behöver det däremot förstås i relation till de olika utbildningsvägar och kompetensprofiler som förekommer inom akademin (Ingerman, 2025). Många anställda på lärosätena har djup ämnesexpertis, ofta med förankring i forskningspraktik, medan en mer omfattande pedagogisk utbildning är mindre vanlig. För majoriteten av dem som undervisar och leder utbildning utgör de tio veckor behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning som rekommenderas av SUHF (Karlsson m.fl., 2017) den huvudsakliga formen av formell pedagogisk kompetensutveckling.

Rekrytering till ledarroller sker ofta internt och det är vanligt att forskningsmeriter väger tungt vid tillsättning av linjeledande uppdrag (Edenius & Risling, 2019). Detta kan leda till att ledarskapet vilar på

akademiskt förtroende snarare än på ledarskapsutbildning eller erfarenhet av att organisera utbildningsverksamhet. Edenius och Risling (2019) beskriver hur det ofta är personer som uppfattas som den främste bland likar som utses till ledare. Det är personer som inspirerar förtroende, men som inte nödvändigtvis utmanar rådande arbetssätt. Enligt Ledningsutredningen (SOU 2015:92) kan detta leda till stagnation, eftersom fokus tenderar att riktas mot det som redan fungerar snarare än mot det som behöver utvecklas.

Flera studier pekar dessutom på att ledare av utbildning i akademien ofta har begränsad formell ledarskapsutbildning, särskilt i frågor som rör det specifika innehållet i utbildningsuppdraget (Broström, 2011; Einola & Werr, 2020; SOU 2015:92; Edenius & Risling, 2019). Traditionen att lärande om ledarskap främst sker genom praktiskt utövande är fortsatt stark (Einola & Werr, 2020; Edenius & Risling, 2019). Även om Ledningsutredningen (SOU 2015:92) noterade att ledarskapsutbildningar blivit vanligare framhölls att dessa ofta är inriktade på formella och administrativa frågor såsom arbetsmiljöansvar, lönesamtal och rutiner. Utredningen betonade därför behovet av utbildningsinsatser mer direkt kopplade till det bredare uppdraget som ledare.

Liknande insikter återfinns i en kunskapssammanställning från Myndigheten för arbetsmiljökunskap, där ledarskapets betydelse för medarbetares välbefinnande och prestation analyseras (Wallo & Lundqvist, 2020). I sammanhang där medarbetare förväntas ta ansvar för flera olika uppdrag – ofta med begränsade resurser och organisatoriskt stöd – blir ledarskapets kvalitet särskilt viktig. Rapporten lyfter fyra ledarbeteenden som centrala att utveckla i kontextspecifik ledarskapsutbildning: att vara en förebild, att inspirera genom visioner, att stimulera nya idéer och att visa omtanke. Dessa dimensioner pekar mot ett ledarskap som i första hand inte är administrativt, utan relationellt, innehållsligt och stödjande, egenskaper som är centrala för att möta de komplexa krav som präglar ledarskap av utbildning i akademien.

Forskningens högre status

Ledarskap av utbildning i akademien utövas inom ett verksamhetsfält som ofta tillskrivs lägre status än forskning, något som skapar både symboliska och praktiska konsekvenser. Utbildningsuppdraget är ofta mer regelstyrt och tidsbundet och involverar fler aktörer, medan forskningsverksamheten i regel erbjuder större självständighet i både upplägg och genomförande (SOU 2015:92; Pihl & Tengblad, 2020). Forskningsinsatser premieras dessutom i högre grad än undervisning, vilket bidrar till att forskningen ges större symboliskt och institutionellt värde inom akademien (Haikola & Svenningsson, 2020). Denna hierarki påverkar hur akademiker väljer att fördela sin tid och sitt engagemang, och komplicerar en redan komplex kontext för den som leder utbildning i akademien.

Pihl och Tengblad (2020) beskriver ledare av utbildning som "allmänintressets beskyddare" som verkar i en organisationsstruktur där spänningar mellan individuella och kollektiva intressen är ständigt

närvarande (s. 91). De menar att organisationen kännetecknas av tre centrala förhållanden: 1) medarbetare förväntas utföra flera olika typer av uppgifter, där vissa är mer individuellt belönande än andra, 2) det finns en hög grad av individuell frihet i hur arbetstid fördelas mellan dessa uppgifter, och 3) befordran och konkurrens sker framför allt utifrån prestation i de mest individuellt belönande uppgifterna.

I denna kontext leder ledare av utbildning ofta kollegor som balanserar mellan olika krav, drivkrafter och ansvarsområden, och som i hög grad själva förväntas göra prioriteringar mellan sina uppdrag. För att främja utveckling under sådana förhållanden behöver ledare introducera "utmanande, väl grundade idéer om vad kollegiet kan utveckla och med väl avvägda tankar om hur det skulle kunna gå till" (s. 91). Ett sådant ledarskap kan samtidigt bidra till att stärka det akademiska medborgarskapet, där forskare och lärare gemensamt medverkar till kunskapsbildning som är både kollegialt meningsfull och samhällsrelaterat relevant (Fremstad & Ewins, 2024). Det förutsätter ett ledarskap som inte enbart förvaltar befintliga strukturer, utan som också synliggör, värdesätter och driver vidare utvecklingen av utbildningsuppdragets roll och betydelse inom akademien.

Att leda för kvalitet

Vad det innebär att arbeta för kvalitet i högre utbildning är långt ifrån självklart, särskilt ur ett ledarskapsperspektiv. Ledare av utbildning i akademien befinner sig ofta i spänningsfält mellan administrativa kvalitetskrav, lokala utvecklingsbehov och akademiska värden som bildning, reflektion och kritisk granskning. Samtidigt har kraven på granskningsbarhet ökat under flera år, vilket påverkar både hur kvalitet förstås och hur utvecklingsarbete formas i praktiken.

Denna förändring är inte isolerad till enskilda lärosäten, utan speglar bredare samhällsrelaterade trender där granskningsbarhet fått ökad betydelse (Alvesson, 2019; Bornemark, 2018). Högre utbildning har i detta klimat utvecklat omfattande system för utvärdering och kvalitetssäkring (Universitetskanslers-ämbetet, 2025). Inom dessa system tenderar kvalitet att tolkas som efterlevnad av formella krav snarare än som faktisk kunskaps- och verksamhetsutveckling. Denna utveckling speglar, enligt Alvesson och Svenningsson (2020), en förskjutning bort från akademins kärnuppgifter. De konstaterar att "ett ordentligt lärande och kvalificerande av studenter och genererande av ny kunskap borde vara centralt inom både akademiskt och samhällsrelaterat intresse. Men dessa ideal trängs delvis undan av annat, särskilt prioriteringar av att göra allt formellt rätt" (s. 13).

Följden kan bli att arbetet riktas mot symboliskt värdeskapande och anpassning till externa krav, ett fokus som enligt Alvesson och Svenningsson (2020) yttrar sig i "tjusighet med visions- och värdegrundsprat, en mängd policyer, strukturer och aktiviteter som ser bra ut men som kanske inte tillför kärnverksamheten så mycket" (s. 41). Andra studier visar att denna typ av

instrumentalisering särskilt präglar mindre och nyare lärosäten, där behovet av att legitimera sig utåt ofta är större (Ekman, Lindgren & Packendorff, 2020; SOU 2015:92).

Konsekvensen kan bli att diskussionen om utbildningskvalitet blir abstrakt och generisk snarare än kontextnära och konkret. Haikola och Svenningsson (2020) menar att frågorna får en "högstämd och abstrakt klang" (s. 151), vilket riskerar att dölja lokala förutsättningar och specifika utvecklingsbehov. Flera forskare framhåller därför vikten av att ledarskap av utbildning utgår från den faktiska verksamheten, där relevanta problem identifieras och hanteras tillsammans med berörda aktörer (Haikola & Svenningsson, 2020; Edenius & Risling, 2019). När fokus blir alltför allmänt formulerat finns en risk att det leder till handlingsförklamation snarare än förbättring (Cregård, Berntson & Tengblad, 2018).

Forskning pekar också på att utvecklingsarbete i högre utbildning bör förstås som en iterativ och kontextbunden process, där mindre och konkreta steg successivt bygger vidare på varandra. I detta perspektiv ses kvalitet inte som ett statiskt tillstånd, utan som en rörelse, ett kontinuerligt lärande över tid (Crevani, 2018). Ett sådant lärande är särskilt viktigt i kunskapsintensiva verksamheter som akademien, där det är avgörande både för individers utveckling och för verksamhetens relevans i samhället (Illeris, 2015). Att leda för utbildningskvalitet innebär därmed inte bara att följa upp resultat, utan att skapa organisatoriska villkor för meningsfullt och kontextnära lärande (Bolander Laksov & Tomson, 2017).

Mot denna bakgrund blir frågan om hur ledarskap kan stödja sådana lärprocesser central. I en skrift publicerad av SULF lyfter Bolander Laksov och Scheja (2020) fram begreppet akademiskt lärarskap som en vägledande princip för att främja utbildningskvalitet. Detta begrepp omfattar tre ömsesidigt beroende nivåer – den individuella, kollegiala och institutionella – där den sistnämnda särskilt pekar på behovet av strukturer som möjliggör kontinuerligt lärande både på individ- och organisationsnivå. Ett sådant lärande förutsätter ett ledarskap som inte bara värnar akademins värden, utan också förstår och kan navigera i utbildningsverksamhetens komplexitet.

En liknande betoning på ledarskapets pedagogiska karaktär återfinns hos Elo och Uljens (2023), som i ett annat sammanhang framhåller att utbildningsverksamhetens komplexitet kräver ett ledarskap där pedagogiska perspektiv integreras i alla delar av verksamheten. De argumenterar för att ledarskap på alla nivåer i akademien har en pedagogisk dimension, vilket innebär att frågor som rör ekonomi, organisation, juridik, arbetsmiljö och kommunikation bör hanteras på sätt som främjar gemensam inriktning, lärande och samverkan. Denna förståelse förstärks av forskning som visar att organisatoriska, kulturella och kontextuella villkor är avgörande för att skapa förutsättningar för ett meningsfullt och kontinuerligt lärande (se till exempel Biesta, 2023; Fremstad & Ewins, 2023; Roxå & Mårtensson, 2013; Haikola & Svenningsson, 2020; Koeslag-Kruenen m.fl., 2021; Edenius & Risling, 2019).

Ledning och organisation av utbildning

Det finns en stor variation i hur ledning och styrning är organiserad inom svensk högre utbildning. Denna kartläggning fokuserar på de roller som lärosätena själva identifierat som ledningsuppdrag inom utbildning, fördelade på fem nivåer: lärosätesledning, fakultetsledning, institutionsledning, studierektorer och programansvariga.

Samtalen med dessa ledare visar både likheter och skillnader i organisation mellan lärosäten, beroende på faktorer såsom storlek, uppdrag och organisatorisk form. Exempel på organisatoriska skillnader är om lärosätet är statligt eller en stiftelse, en högskola eller ett universitet. Det finns också skillnader mellan små och mellanstora lärosäten å ena sidan och de stora bredduniversiteten å den andra, liksom mellan lärosäten med en tydlig vetenskaplig profil och de med en konstnärlig inriktning.

I detta kapitel redovisas ledarnas syn på sina uppdrag och hur dessa benämns vid olika lärosäten. Vi undersöker balansen mellan traditionell linjestyrning och kollegiala modeller samt hur samarbetet mellan olika ledningsnivåer fungerar. Därefter diskuteras de utmaningar och möjligheter som lyfts fram i relation till regelstyrning och kvalitetssystem, samt hur akademiska karriärstrukturer påverkar rekryteringen av ledare.



Benämningar av roller

Lärosätena har själva valt ut vilka personer vi intervjuat inom de fem ledningskategorierna, och benämningarna för dessa roller varierar mellan olika lärosäten. Detta speglar både organisatoriska skillnader och traditioner i ledningsstrukturer.

På övergripande nivå har vi oftast intervjuat prorektor eller vicerektor för utbildning, medan det i en handfull fall varit rektor. Rollen som vicerektor för utbildning är vanligare vid universitet än vid högskolor. Stiftelser sticker ut genom att använda engelska titlar, såsom *Vice President Degree Programs* för motsvarigheten till vicerektor för utbildning, och mindre lärosäten har ibland en mer flexibel struktur där exempelvis förvaltningschef eller högskoledirektör representerat ledningen vid våra intervjuer.

På fakultetsnivå varierar titlarna mer. Vid universitet har vi främst intervjuat prodekan eller vicedekan för utbildning, men även dekaner. Vid högskolor förekommer titlar som akademichef, prefekt eller kollektiva ledningsfunktioner som fakultetsnämndens ordförande. Vissa högskolor saknar helt en nivå motsvarande fakultet.

På institutionsnivå har vi oftast träffat prefekt, proprefekt eller viceprefekt, men vid vissa högskolor även akademichefer, avdelningschefer eller ämneschefer. Studierektorsrollen varierar stort. Vid vissa lärosäten finns den inte alls, och i flera fall saknas en motsvarande funktion. Där rollen finns används jämte studierektor titlar som utbildningsledare, proprefekt, avdelningschef och i något fall enhetschef. Även de som ansvarar för program har olika titlar. Vanligast är programansvarig, men även programsamordnare, programledare, programföreträdare, programdirektor och ämnesansvarig förekommer. På vissa lärosäten används engelska titlar som *Program Manager*.

En tydlig trend är att mindre och konstnärliga högskolor samt stiftelser avviker från normen och ibland saknar motsvarigheter till ledningsnivåer som är etablerade vid större lärosäten. Samtidigt är rektor och prefekt de mest stabila och enhetliga ledningsfunktionerna, medan övriga roller verkar anpassas efter lokala behov och traditioner.

Uppdragens art

Ledarskap av utbildning i akademien kan se olika ut, inte minst beroende på hur ansvar och beslutsmandat fördelas mellan linjeorganisation och kollegiala styrningsstrukturer. Vissa har en position i linjeorganisationen med formellt ansvar för både personal och budget, medan andra verkar utanför linjestrukturen i uppdrag som exempelvis vicedekan för utbildning eller som studierektor eller programansvarig. I det senare fallet har man ett definierat ansvarsområde men saknar formellt chefskap. För studierektorer varierar det mellan lärosäten om rollen ligger i linjen. Upplevelsen av mandat och

handlingsutrymme är för de flesta, men inte för alla, starkt kopplat till direkt ansvar för resurser och personal.

Lärosätesledning

Den vanligaste rollen med ansvar för utbildning inom lärosätesledning är prorektor, både vid universitet och högskolor. Detta är särskilt framträdande vid medelstora och stora lärosäten, medan det på mindre lärosäten är vanligare att rektor också har ett uttalat strategiskt ansvar för utbildning. Vid vissa lärosäten finns istället vicerektorer med särskilt ansvar för utbildning, och i dessa fall har prorektor inte ett uttalat utbildningsansvar. Vicerektorerna har då ofta uppdrag som påminner om prorektors vid de lärosäten där utbildningsansvaret ligger på denne.

Ett genomgående tema i beskrivningarna av rollen är dess strategiska karaktär. En vicerektor beskriver det som att ha det övergripande ansvaret och "se till att skapa förutsättningarna för verksamheten att kunna bedriva verksamhet av hög kvalitet". Att skapa dessa förutsättningar handlar både om att utveckla utbildningens innehåll och om att ge organisatoriskt stöd till fakulteter och institutioner: "Jag skulle vilja säga att mitt uppdrag primärt handlar om att skapa förutsättningar och ibland vara mer tydlig när det gäller riktning. Alltså vi pratar ju på min nivå, om jag nu ska uttrycka mig så, mer om den strategiska inriktningen. [...] Men inte sällan så får jag ju vara bollplank till våra dekaner primärt, ibland prefekter, kring specifika utbildningar" (prorektor).

Vid mindre lärosäten är lärosätesledningen ofta mer direkt involverad i specifika program. En prorektor vid ett sådant lärosäte beskriver en ambition att utveckla ett mer strategiskt ledarskap av utbildning: "Det har varit mycket praktiskt jobb [...] men framöver ska vi lägga mer fokus på strategisk utveckling." Vid större universitet innebär utbildningsansvaret ofta ett indirekt ledarskap där fakulteter har stor självständighet. Utöver det strategiska ansvaret lyfter flera även fram ett ansvar för att stödja och utveckla lärare och ledare. En vicerektor beskriver detta som att "rusta lärare och ge stöd i det pedagogiska ledarskapet".

Variationen mellan lärosäten visar att utbildningsansvaret i lärosätesledningar påverkas av både organisationsstruktur och storlek. Vid mindre lärosäten är engagemanget från högsta ledningen ofta mer detaljerat, medan rektorsnivån vid större universitet har ett mer uttalat strategiskt fokus och i stor utsträckning delegerar utbildningsfrågorna till fakultetsnivån.

Fakultetsledning

Fakultetsledningsrollerna uppvisar de största skillnaderna mellan högskolor och universitet. Vid samtliga universitet finns en fakultetsstruktur med dekaner, prodekaner och ofta vicedekaner. I de flesta fall finns dekan i linjen, men det finns undantag där prefekterna ligger direkt under rektor och dekanerna utanför linjen. Vid mer specialiserade universitet kan dekan vara en del av lärosätesledningen och i strukturen jämföras med vicerektorerna

vid andra lärosäten. Vid högskolorna varierar strukturen mer. Vissa har en fakultetsorganisation liknande den vid universiteten, medan andra har en akademistruktur med akademichefer. Ett lärosäte har istället en skolstruktur med skolchefer. Mindre högskolor saknar ofta helt denna ledningsnivå. Istället finns där ibland forsknings- och utbildningsnämnder på en övergripande lärosätetsnivå.

Kvalitetssäkring och utbildningsutveckling är centrala ansvarsområden på fakultetsledningsnivån. En vicedekan beskriver uppdraget som en kombination av löpande kvalitetsarbete och strategisk utveckling: "Jag ser väl min roll som både ansvarig för de löpande kvalitetsutvecklingsprocesserna, men också att tillsammans med övrig fakultetsledning identifiera strategiska områden för utbildningen och sedan koka ner det till verksamhetsplan." Vid större fakulteter är kvalitetssäkringen en omfattande och systematisk process. Där betonar en vicedekan den strategiska sidan av arbetet: "Mitt jobb är fakultetsövergripande, strategiskt absolut. Jag leder utbildningsnämnden, jag sitter i ledningsgruppen. Jag är väldigt aktiv i alla våra kvalitetssäkrings-system. [...] Men det pedagogiska ledarskapet kan inte sitta på fakultetsnivån på en så pass stor fakultet."

Utöver kvalitetssäkring hanterar fakultetsledningen även regelverk och efterlevnad av nationella och interna föreskrifter. En vicedekan förklarar vikten av att skapa struktur och samordning: "Annars är det ju regel- efterlevnad som är vårt uppdrag och se så att de följer förordningar. Vi har ju institutioner som, jag menar, de är så pass självständiga så vi behöver ha gemensamma kursplaner, mallar och sådant där. Annars skulle det bli en väldigt brokig samling kurser om vi inte styrde upp just den delen." Fakultetsledningen fungerar även som en länk mellan olika nivåer i organisationen: "Man jobbar ju väldigt mycket via dekangruppen och jag tänker att mitt uppdrag snarare är att hålla koll på och fånga upp frågor som är på gång, föreslå vad vi behöver göra och sedan driva igenom dem och följa upp" (vicedekan). Samtidigt finns en upplevelse av att fakultetsfrågor ibland överskuggas av andra lärosätesangelägenheter: "Det är lätt att mycket fakultetsdiskussioner försvinner i externa forskningsanslag och budget, juridik och lokaler och personal. Jag känner då att det är mitt uppdrag att värna utbildningen" (vicedekan).

På högskolorna, där fakultetsstrukturen ofta ser annorlunda ut, har akademichefer eller skolchefer en roll som på många sätt motsvarar fakultetsledningen vid universiteten. En akademichef beskriver det som att "mycket av ansvaret går från rektor direkt ner till akademierna och det är där den stora checkpointen finns [...] vårt uppdrag handlar ju väldigt mycket om att se till att det fungerar". Samtidigt innebär rollen en balansgång mellan att vara ledare och att ge utrymme för prefekter och andra funktioner att ta plats: "Det är ju alltid en liten svårighet hur du agerar som dekan, du ska ju på något sätt vara en ledstjärna för dina medarbetare men samtidigt ett eller två steg ovanför" (dekan).

Fakultetsledningsnivån är en central, men strukturellt varierande funktion. Trots olikheter i struktur förenas uppdragen av ett övergripande ansvar för utbildningens kvalitet, strategisk utveckling och att fungera som en brygga mellan ledande funktioner och de som är operativt verksamma inom utbildning.

Institutionsledning

Institutionen är den vanligaste organisatoriska enheten inom akademien och leds av en prefekt. Få prefekter lyfter dock fram utbildningsutveckling som en central del av uppdraget. Istället betonar de ofta personal- och arbetsmiljöansvar som uppdragets huvudsakliga fokus. På flera håll har institutioner slagits samman till större enheter under en chef, vilket ytterligare förstärker prefektens fokus på arbetsmiljö och personal. Vid de större lärosätena finns ofta proprefekter eller viceprefekter med ett större fokus på utbildningsuppdraget. I de flesta fall finns en fakultetsnivå som mellanled mellan prefekt och rektor, men vid vissa lärosäten rapporterar prefekterna direkt till rektor.

Prefekterna är väl medvetna om sin specifika chefsroll och beskriver sina uppdrag med liknande formuleringar. Exempelvis kallar sig en "typisk mellanche", en annan beskriver sig som "någon form av mellanche, lite alltiallo", medan en tredje sammanfattar: "Mitt ansvar är i princip allt som händer på institutionen. Allt från ekonomi, personalansvar, allt. Lite som en vd för verksamheten."

Rollen innebär ofta en balans mellan reaktiva och strategiska uppgifter. Men trots att praktiska arbetsuppgifter ofta dominerar vardagen, betonar flera prefekter att uppdragets kärna ligger i att driva långsiktig utveckling: "Ena delen är ju att man har ett förhållandevis reaktivt arbete och ska möta de här frågorna kring ekonomi och personalansvar och arbetsmiljöfrågor och så vidare. [...] Men sedan tänker jag att i det där att leda och utveckla verksamheten så ligger det ju någonstans att jobba med den, hitta en strategi för verksamheten." En annan prefekt betonar än starkare vikten av proaktivt strategiskt arbete: "Det är också att man leder och driver det strategiska arbetet på institutionen. Det är väl en viktig del, tänker jag, att det är tydligt." Och även om utbildningsfrågorna inte alltid står i fokus ser många det som en viktig del av rollen att skapa strukturer för att möjliggöra pedagogisk utveckling: "Tillsammans så leder jag och den här pedagogiska kontaktpersonen vår grupp av studierektorer [...] som träffas kanske fyra gånger per termin. Då diskuterar vi pedagogiska projekt och pedagogiska utmaningar." En annan prefekt beskriver som sitt uppdrag att "hitta en organisation som gör att alla utbildningarna kan utvecklas på bästa sätt".

Prefekterna beskriver ofta sitt ledarskap som indirekt, där ansvarstagandet för institutionens verksamhet till stor del sker via andra funktioner: "Vi leder genom andra. Det är ganska mycket indirekt ledarskap som vi får jobba med." Rollen innebär att både utöva ett strategiskt ledarskap och verka som förbindelselänk mellan olika organisatoriska nivåer. En central del av prefektuppdraget är att skapa goda villkor för medarbetarna och att främja ett

starkt kollegialt samarbete: "Det är viktigt också [...] att skapa trygghet, trivsel. Se till att vi skrattar gott och även om vi har ont om pengar, äter en macka tillsammans eller vad det nu är. Att man får till det där kollegiala. Det tycker jag är jätte viktigt." En annan viktig del är att skapa en känsla av gemensamt ägandeskap och ansvar: "Att hela tiden puffa ut frågorna i större arbetsgrupper. Visst, det tar några fler timmar. Men det är så mycket lättare för att man betar av en hel del problem. För att vi är fler som bereder. [...] Det blir massor bättre. Det tycker jag är jättebra. Och det är heller inte prefekten som bestämmer så mycket. Någon enväldshärskare. Det är inget bra. Så det tycker jag har varit en supernyckel. Det går faktiskt ganska fort då. Att få till förändring. För att det är så många som är involverade. Det är ganska smarta människor ändå."

Rollen kräver en närhet till verksamheten, särskilt i utmanande situationer: "Jag upplever att min prefektroll, ju krångligare det är, desto närmare verksamheten behöver jag vara. Ibland så känner jag mig som en personlig tränare. Att man ser till att ge förutsättningar för andra att kunna agera." En grundläggande del av prefektens roll är att finnas där som stöd och möjliggörare för medarbetarna i deras arbete: "Så där är väldigt mycket att vara där och stötta och hjälpa dem och skapa förutsättningar. Så att jag menar någonstans det bottom-up-tänket, att det är medarbetarna som gör verksamheten." Men prefekten behöver också ge utrymme för medarbetarnas individuella utveckling: "Min uppgift är också att skapa förutsättningar och möjligheter och ge utrymme för att människor kan utveckla sin kapacitet, uppfylla sin egen potential."

Även om det i de flesta fall finns uppdragsbeskrivningar för prefektrollen påverkas utformningen ofta av individens tidigare erfarenheter, etablerade relationer inom organisationen och institutionens specifika behov. Det gäller inte minst för de mer specialiserade rollerna proprefekt och viceprefekt. En viceprefekt beskriver hur gränsen mellan strategiskt ledarskap och operativt engagemang ofta suddas ut: "Jag försöker hålla mig som någon som flyter ovanför och leder, men jag blir ganska ofta insyltad i saker." Det framhålls att det är svårt att skapa fasta rollbeskrivningar som passar alla, då uppdraget i stor utsträckning formas av individens bakgrund och sammanhang. Denna flexibilitet kan vara en styrka, men innebär också en utmaning i att tydligt definiera ansvar och mandat.

Prefektrollens ansvar varierar beroende på lärosätets storlek, struktur och akademiska kultur. På mindre lärosäten och högskolor har prefekter ofta en praktiskt inriktad roll, medan de vid större universitet arbetar mer strategiskt och med tydligare delegation av ansvaret för utbildning och forskning. Däremot är det en av de tydligare rollerna i ledningsstrukturen, ofta med väl definierade uppdragsbeskrivningar.

Studierektorer

Studierektorsuppdraget rymmer en inneboende spänning mellan administrativt ansvar och pedagogiskt ledarskap. Vissa studierektorer

fokuserar främst på schemaläggning, bemanning och tjänsteplanering, medan andra ser sitt uppdrag som att driva utbildningens pedagogiska riktning och utveckling. Ofta kombineras båda dimensionerna, men deras tyngd varierar beroende på lokala kulturer, traditioner och strukturer samt individuella förmågor och intressen.

Många studierektorer lyfter fram den administrativa delen som central: "Det jag ser som mitt huvudsakliga uppdrag är ju då bemanning i Retendo. Alltså att planera kurserna." Men även studierektorer som beskriver rollen som i första hand administrativ lyfter inte sällan en mer pedagogisk sida: "Det blir väldigt mycket pedagogiska diskussioner med kollegor utan att det uttalat tillhör min studierektorsroll. Men de passar rätt bra ihop, de där två." Där det pedagogiska ansvaret ses som en viktig del av arbetet är det ofta ändå inte formellt definierat. Det leder till att vissa studierektorer upplever att deras arbete blir mer administrativt än de hade tänkt sig: "Sen har jag känt, allting som nämns här med pedagogiskt ansvar och så, ja det är ju den ideala bilden. Det är det man går runt och tänker att det är det som är mitt arbete och det jag ska göra. Men sen när man sammanfattar över en period på sex månader, hur mycket tid har jag ägnat åt det här egentligen?"

Även där det finns formella rollbeskrivningar är studierektorsuppdraget ofta löst definierat, vilket leder till att det formas av lokala praktiker och individens egna prioriteringar: "Jag har inga direkta delegationer som studierektor, men väldigt mycket informell makt över fördelning av uppdrag och annat sånt där." På vissa lärosäten innebär detta en hög grad av frihet, medan det på andra skapar osäkerhet kring mandat och befogenheter. En återkommande utmaning för studierektorer är att de i regel har ansvar för bemanning och planering, men ofta saknar formellt mandat att fatta beslut i dessa frågor: "Jag ser till att vi har folk till kurserna, men sen måste jag hela tiden stämma av det mot den som är personalansvarig för respektive kurs eller avdelning. Det ser jättespännande ut om man har ett ansvar fast man har inget mandat. Men det har vi lärt oss att leva med." Den begränsade formella befogenheten kan skapa frustration, särskilt i strategiska beslut kring personal och utbildning. Vid vissa lärosäten har studierektorsfunktionen avskaffats och ersatts med en personalansvarig chef under prefekten, där uppgifter som på andra håll hör till en studierektor ingår.

Oavsett hur rollen definieras är många studierektorer överens om att deras arbete i praktiken handlar om att lösa problem och säkerställa att verksamheten fungerar. En studierektor beskriver sig som just "Problemlösare. Det tror jag är en stor del i det. Se till att allting flyter." Andra ser sig både som möjliggörare och mer reaktiva: "En möjliggörare, en accepterare brukar jag säga." Många studierektorer ser också sin roll som en samordnande funktion, där de fungerar som en brygga mellan olika nivåer inom lärosätet: "Det är väldigt mycket som handlar om att samordna, skulle jag säga. Att synka olika processer. Men också att vara en kanal både nerifrån och upp, uppfifrån och ner." Detta samordningsansvar omfattar både kollegiala

och administrativa processer, men även kommunikationen mellan lärare och institutionsledning.

Studierektorsrollen är en av de mest varierande och otydligt definierade ledningsrollerna inom akademien. Den präglas av en spänning mellan administration och pedagogiskt ledarskap, där vissa ser sitt uppdrag som främst bemannings- och planeringsorienterat, medan andra betonar det pedagogiska ansvaret. Uppdraget är olika reglerat mellan lärosäten, vilket gör att det i praktiken ofta formas av lokala traditioner och individens egna prioriteringar. Avsaknad av tydliga mandat och rollbeskrivningar upplevs som en utmaning, särskilt för studierektorer med bemanningsansvar men utan formellt personalansvar. Samtidigt beskrivs rollen ofta i positiva termer, som en samordnande funktion där informellt inflytande och praktisk problemlösning står i centrum.

Programansvariga

Programansvarigas uppdrag varierar mellan lärosäten, men handlar i grunden om att hålla ihop och utveckla utbildningsprogram, säkerställa kvalitet och progression samt fungera som en länk mellan studenter, lärare, olika ledningsnivåer och det omgivande samhället. Rollens innehåll påverkas av programmets storlek och karaktär och av lokala organisatoriska strukturer. På vissa lärosäten finns övergripande uppdragsbeskrivningar, medan uppdraget på andra håll formas mer fritt.

En del av uppdraget som ofta lyfts fram är att samordna programmet och skapa en röd tråd mellan kurser och ämnesområden: att vara "sammanhållande för att se dels progressionen genom alla delar och hålla ihop gruppen med de olika lärarna." Andra betonar vikten av att säkerställa att programmet är samhällsrelevant och anpassat till förändringar i omvärlden: "Se till att programmet inte bara pedagogiskt har god kvalitet, men också hänger med i samhällsförändringarna." Förutom att samordna utbildningen innebär uppdraget att finnas till för studenterna. Man ser det som sitt ansvar "att studenterna mår bra", att "ta hand om studenterna som finns på det här programmet" och "att ge en bra utbildning till studenterna" (tre olika programansvariga).

I likhet med många studierektorer upplever ofta programansvariga att de har stort ansvar, men begränsat mandat: "Jag har väldigt mycket ansvar, men väldigt lite makt. Så det är alltid att förhandla. Be snällt känns det." På lärosäten med en matrisorganisation, där ansvar och befogenheter fördelas mellan fakulteter eller institutioner och tvärgående projekt, program eller tematiska områden blir detta särskilt tydligt: "Institutionerna ansvarar för kurserna. Programansvarig har ansvar för kvalitetsarbetet, men har inte resurserna för bemanning. Så det kan bli lite otydligt." Eftersom programansvariga ofta saknar formellt beslutsmandat behöver de istället arbeta genom samverkan och dialog: "Som programansvarig leder man delvis lärarna. Inte som en chef, utan som en kollega, en samtalspartner."

Utöver samordning och studentkontakt innefattar uppdraget även kvalitetsarbete och långsiktig utveckling: "Genomförandet av utvärderingar, självvärderingar och uppföljningar. Mitt ansvar är att se till att studenterna får den bästa utbildningen de kan få." Att vara programansvarig beskrivs som tidskrävande och svårt att hinna med på den tid man har tilldelad: "Ett komplext uppdrag, väldigt spännande, men man hinner inte med allt man borde göra." Men trots utmaningarna upplevs arbetet ofta som givande: "Som programansvarig tar man en större del i helhet och kvalitet. Det har varit positivt. Man har fått en befogenhet att göra det". Många betonar också vikten av samarbete: "Det här är ett kollektivt arbete. Alla röster är viktiga, men vi [som programansvariga] ser till att frågorna bärs framåt."

Programansvarigs roll balanserar mellan samordning, pedagogiskt ledarskap och administration. Uppdraget handlar om att hålla ihop programmet, säkerställa kvalitet och progression samt fungera som en kontaktpunkt för både lärare och studenter. Samtidigt saknar programansvariga ofta mandat att fatta beslut om resurser och bemanning, vilket gör att de behöver arbeta genom samverkan och dialog. Trots dessa utmaningar upplevs rollen som viktig och meningsfull, särskilt genom möjligheten att påverka utbildningens långsiktiga utveckling.

Skärningspunkten mellan linje och kollegialitet

Ledarskap av utbildning i akademien balanserar mellan linjestyrning och kollegialt beslutsfattande. Flera av ledarna vi intervjuat beskriver sig som en brygga mellan de två systemen: "Jag känner att jag befinner mig liksom i den intressanta skärningspunkten mellan två flöden på universitetet, så att säga två linjer. Dels via utbildningsnämnden [...] och sen så dels i den egentliga linjen där pengar och makt strömmar mer tydligt" (vicedekan). En annan vicedekan uttrycker det som att befinna sig "mitt i alla flöden" där programnämnder och fakulteter "är lite separata men ändå hör ihop på något ganska diffust sätt".

Beslut kan inte enbart genomdrivas hierarkiskt utan måste vara förankrade i kollegiet: "Jag leder mycket genom andra. Det är både linjen, men jag tänker också på det här kollegiala som är så otroligt viktigt" (prodekan). Ledarskapet fungerar ofta genom samverkan snarare än formell auktoritet: "Så att man har ganska mycket en förmedlande position i det hela också. En viktig ambition är ju på något sätt också att det blir transparent för lärarna. Men också en ambition är ju i alla fall att vi kollektivt leder utbildningen" (studierektor).

Men kontaktytan mellan linje och kollegiala styrformer skapar också utmaningar, särskilt för de ledare som saknar formellt mandat att driva förändring: "Det som är svårigheten är ju, om vi ska komma in på det, att man inte är i linjen. Jag ska driva någonting, fast jag har egentligen inte riktigt mandat. Jag kan inte säga till någon. Jag är inte chef för någon. Jag är inte formell ledare. Men jag ska ändå driva en fråga" (vicedekan). För att få genomslag i arbetet blir informella strategier ofta en central del av

processen: "Vissa kurser upplever man som att man köper in [...]. Där blir det ju väldigt formellt i beställarroll och så. [...] Medan lärare inom ämnet, där kan man ha mer den här informella dialogen om hur de lägger upp undervisningen och visa intresse och peppa dem och diskutera" (programansvarig).

Men det upplevs också finnas en växande spänning mellan kollegiala arbetsformer och ökade krav på linjestyrning: "Man vill ju ha det kollegiala och man vill ha humankapitalet och det stämmer med universitetets värdegrund. Det är därifrån vi får kraften. Samtidigt så får vi signaler på top-down. Det är någon sorts brytpunkt" (studierektor). Det kollegiala systemet ses av de flesta som en styrka, även om det ibland ifrågasätts för att vara långsamt och svagt: "Man klagar ibland på att kollegiala ledare är svaga kanske. Att det tar lång tid *et cetera*. Jag kan tycka att det är en missuppfattning av det kollegiala ledarskapet. Att som ledare här så behöver man samla in information från många olika kompetenser" (vicedekan). En annan utmaning handlar om hur de två styrsystemen ska förhålla sig till varandra: "Det handlar egentligen väldigt mycket om hur myndighetslinjen förhåller sig till den kollegiala linjen. Vi har två styrsystem som man som ledare måste förhålla sig till. Det tycker jag är det viktiga" (vicedekan).

För vissa roller innebär däremot denna maktförskjutning att de kan hamna i lite av ett vakuum mellan de två styrformerna: "Om man ska skilja på de här styrformerna som vi har inom akademien så är den kollegiala styrformen den som vi på något sätt är hänvisade till eftersom vi inte har något linjeansvar. Vi ligger helt utanför linjen. Så det är ju väldigt viktigt att man fungerar bra ihop med institutionsledningen. Att man får stöd där. Och också att man får tillgång till sådana här kollegiala forum och får utrymme att lyfta den agenda som man tycker är viktig utifrån ett programperspektiv" (programansvarig).

Mötet mellan linje och kollegial styrning skapar både möjligheter och utmaningar. I bästa fall stärker de varandra genom att kombinera formell beslutsförmåga med akademisk förankring. Samtidigt kan otydliga mandat och maktförskjutningar leda till friktion, där de som ska leda utbildningen i olika roller får navigera mellan diplomati och genomförandekraft.

Samarbetet mellan ledningsnivåer

Samarbetet mellan olika ledningsnivåer framstår återkommande som avgörande för en välfungerande utbildningsverksamhet. Intervjuerna visar att såväl formella strukturer som informella samarbeten fungerar som bryggor mellan nivåerna, men också att dessa samverkansformer varierar avsevärt mellan lärosäten. En prefekt beskriver sin roll som länk mellan olika ledningsnivåer som att vara "ett slags gångjärn på något sätt". På flera håll har strukturer byggts upp för att skapa en bättre koppling mellan ledningsnivåer. Många lärosäten har exempelvis programnämnder, akademiledningar eller utbildningsråd som fungerar som en länk mellan högre och lägre ledningsnivåer i organisationen. En vicedekan beskriver hur rollen, trots avsaknad av formellt personalansvar, ändå innebär ett visst ansvar för

samordning och sammanhållning i samarbetet mellan olika ledningsnivåer: "För min del har jag inget formellt personalansvar, men man känner sig då lite som en lagledare." På liknande sätt beskriver en proprefekt en struktur där dekaner, prefekter och proprefekter arbetar nära varandra i ett delat ledarskap: "Vi jobbar väldigt tätt ihop skulle jag vilja säga. Ibland är det svårt att skilja på vad man gör bara för att man har olika titlar, utan vi jobbar som en helhet i ledningsgruppen skulle jag vilja säga."

En annan viktig funktion i samarbetet mellan ledningsnivåer är att stötta nya ledare i organisationen. En studierektor beskriver hur det skapats strukturer för att vägleda och introducera nya programansvariga: "Det handlar ganska mycket om det att vara ett stöd. Det kommer nya programansvariga och de ska skolas in i sin roll och de behöver ganska mycket stöd initialt."

Fysiskt avstånd mellan olika campus kan däremot påverka samarbetet och göra det svårare att skapa en gemensam riktning: "Det jag ser som min huvudsakliga roll är väl just den här samordningen mellan att få alla att dra åt samma håll, sprida information till alla ställen. Jag skulle säga att en av mina svåraste utmaningar är att vår skola är utspridd [...]. Vi är i princip på fyra campus. [...] Man kan jobba med Zoom, men det är svårt att styra på distans" (vicedekan).

Lärosätena har utvecklat olika strukturer för att säkerställa dialog och samordning mellan ledningsnivåerna. Formella strukturer är viktiga, men även informella relationer och en gemensam förståelse för ledarskapets utmaningar spelar en avgörande roll för hur samarbetet fungerar i praktiken.

Rekrytering av ledare

Intervjuerna visar att rekrytering av ledare av utbildning i akademien är en återkommande utmaning. Ett genomgående tema är att ledarskapsuppdrag sällan ses som meriterande inom den traditionella akademiska karriärstegen, vilket påverkar både intresset för att ta på sig sådana roller och hur uppdragen uppfattas. Många beskriver ledarskap som något man snarare övertalas till än aktivt söker sig till: "Många av oss vill ju forska eller undervisa. Jag började här för att jag ville undervisa. Jag skulle ju hellre lägga tid på det än på ledning. Så det blir ju det där med att man måste hela tiden övertala någon att bli chef" (studierektor).

Denna spänning mellan ledarskap och akademisk meritering förstärks ytterligare av en annan utmaning som flera ledare lyfter: svårigheten att återgå till en forskande karriär efter en tids ledningsuppdrag. Många upplever att uppdraget innebär mindre tid för forskning och publikationer, vilket kan göra det svårt att återuppta meriteringsarbetet. Dessutom väger ledningsuppdrag sällan tungt som formell meritering vid befordran inom akademien.

Men utmaningen handlar inte enbart om karriärvägar. Även den sociala återgången till rollen som kollega kan vara komplicerad. Vetskapen om att

man en dag ska återvända till sin tidigare position kan skapa en ovilja att fatta svåra eller potentiellt känsliga beslut under ledningsuppdraget: "Det är ett jättesvårt uppdrag som en kollega som sen ska sätta sig ner och fika med alla och gå tillbaka. Nu är jag lektor igen. [...] Det är mycket svårare att få det där systemet att funka om man ska vara den här lite mer repressiva, hårda" (studierektor).

Det finns också en utbredd uppfattning att det inte nödvändigtvis är de mest akademiskt meriterade som blir de bästa cheferna: "Organisationen behöver rätt personer och möten med rätt personer. Vad kan du ge och vad kan jag ge och hur kan vi det tillsammans och vilket uppdrag har vi och vilka samarbetspartner? Så det här att säga att man måste vara professor för att vara prefekt. Ja, det kan ju vara helt bortslösat om inte den personen är enormt duktig också i ledarskap som är ett helt annat ämne" (studierektor).

Särskilt prefekter beskriver de höga krav som ställs på rollen och de många, ibland motsägelsefulla, förväntningar som följer med uppdraget. En reflekterar över hur omfattande kravprofilen kan vara och hur orimliga förväntningarna ibland ter sig: "Av någon anledning så tittade jag igår på presentationen jag hade av mig själv när jag tillträdde och då klippte jag direkt från annonsen. Det var ju två A4-sidor med olika fantastiska egenskaper som man skulle ha. Jag vet inte vilken planet man hittar sådana människor på." En annan beskriver rollens utmaningar med viss ironi: "Ja, det hetaste jobbet är att bli perfekt eller vad säger ni? [...] Man ska ju vara allt ifrån vaktmästare till rådgivare och dirigent och trädgårdsmästare."



Kraven och ansvarsområdena är ofta omfattande, medan tydliga incitament för att ta en ledarroll saknas. Samtidigt påpekar flera att rätt person på rätt plats kan ha en stor påverkan på verksamheten: "Det handlar också om att vi utser rätt personer i de här rollerna. Till exempel studierektor och så. Har man en bra studierektor och bra kursadministratör, då sköter sig det mesta där. Sen behöver man bara ta hand om speciella ärenden" (prefekt).

Intervjuerna visar att rekrytering av ledare av utbildning i akademien ofta präglas av motstånd mot att ta på sig rollen, osäkerhet kring karriärpåverkan och höga förväntningar. Ledarskap ses inte sällan som en plikt snarare än en möjlighet, särskilt i undervisningsnära roller. Samtidigt framhålls ledarskapets betydelse för verksamhetens kvalitet och stabilitet som avgörande.

Diskussionsfrågor

Exempel på frågor att diskutera efter att ha läst kapitlet *Ledning och organisation av utbildning*:

- Vilka roller finns i det samlade ledarskapet för utbildning på ert lärosäte?
- Hur ser balansen mellan uppdrag och förutsättningar ut?
- Hur fungerar samspelet mellan den kollegiala styrformen och linjestyrningen?
- Hur samarbetar olika ledningsnivåer?
- Hur attraheras nya ledare?

Förutsättningar, identitetsskapande och förändringskraft

Ledarskap inom utbildning i akademien innebär att navigera i ett landskap där formella strukturer samexisterar med informella normer, och där traditioner, regelverk och lokala praktiker samverkar på ibland motsägelsefulla sätt. Uppdragets ramar är ofta otydliga och föränderliga, vilket gör att ledarskapet sällan enbart utövas utifrån styrdokument eller fasta instruktioner. Istället formas det i relation till människor, sammanhang och situationer, och präglas av hur ledare själva tolkar sitt uppdrag och sitt handlingsutrymme.

I detta kapitel lyfts hur personer i olika ledarroller berättar om sina förutsättningar, drivkrafter och vägar in i uppdraget. Deras beskrivningar visar hur ledarskap växer fram över tid i mötet mellan struktur och kultur, och mellan formella krav och egna värderingar. Särskilt fokus riktas mot tre centrala teman: de organisatoriska och kontextuella förutsättningar som påverkar uppdragets utformning, de ideal som formar förväntningar på vad ledarskap bör vara, och de identitetsskapande processer genom vilka ledare successivt finner och omformar sin roll i det akademiska sammanhanget.



Att navigera bland regler och traditioner

Ett återkommande tema i intervjuerna är hur uppdraget att leda utbildningsverksamhet kräver att man ständigt förhåller sig till – och ofta tolkar om – formella strukturer och informella normer. Samtidigt som akademien är starkt reglerad genom både interna föreskrifter och nationell lagstiftning är den också präglad av kollegiala ideal och en historiskt djupt rotad värdegrund kring autonomi och akademisk frihet. I detta spänningsfält formuleras ledarskap inte bara genom organisationens styrdokument, utan också genom lokala tolkningar, informella praktiker och det som ofta beskrivs som en slags tyst kunskap om hur saker görs i den lokala kontexten.

Mot denna bakgrund uttrycker flera av dem vi intervjuat en osäkerhet kring var uppdragets gränser egentligen går och hur det ska tolkas i det dagliga arbetet. Hur uppdraget förstås och avgränsas varierar mellan olika roller, nivåer och lärosäten. En programansvarig beskriver till exempel att uppdragsformuleringen är omfattande men svår att överblicka: "Det finns den här uppdragsbeskrivningen som vi har fått, den är ju lång. En lång lista och den är jättespretig." I kontrast till detta uttalande säger en annan programansvarig: "Den är kort. [...] Punktlista har vi. Men den går alltid att tolka." En tredje lyfter avsaknaden av vägledning i uppdragets omfattning: "Det finns ingen prioriteringslista. Vi förväntas göra allt, men ingen säger vad som är viktigast."

Just upplevelsen av spretighet återkommer i flera beskrivningar av programansvarigas vardag. Som en av dem uttrycker det: "Det här är den absolut mest spretiga rollen som finns i alla fall här på högskolan. Utan konkurrens." En annan beskriver hur rollen rör sig mellan olika nivåer och tidshorisonter: "Man är både strateg och problemlösare. Ena dagen jobbar man med långsiktiga utvecklingsplaner, nästa dag löser man akuta problem." Denna växling kräver inte bara organisatorisk förmåga, utan också en känslighet för sammanhang och förmågan att navigera mellan olika språk och logiker: det pedagogiska, det administrativa, det strategiska.

Oavsett om uppdraget är formulerat i detalj eller som en översiktlig punktlista så upplevs det alltså som vagt, tolkningsbart och ibland motsägelsefullt. Problemet tycks inte i första hand handla om hur mycket som står i dokumenten, utan snarare om att de inte fångar den faktiska praktikens komplexitet: "Jag tycker att det är en djungel ibland att veta var mitt uppdrag tar slut. Eller vad man förväntar sig. Det kan vara en sak vad som är beskrivet i min uppdragsbeskrivning. Men sen är det inte så. Det händer saker hela tiden som man får ta på uppstuds" (vicedekan). Uppdraget är inte statiskt utan förändras i takt med verksamhetens behov, politiska signaler, nya styrdokument och oväntade händelser. Den formella rollen fungerar då snarare som en startpunkt än en ram och ledarskapet måste ständigt kalibreras mot en föränderlig verklighet.

Flera intervjupersoner återkommer till hur deras roll vuxit fram successivt, snarare än varit tydligt avgränsad från början. Ledarskap i akademien

konstitueras ofta i efterhand, genom handling och deltagande, snarare än tillskrivs genom position: "Jag blev ledare lite av en slump. Det var inget jag siktade på, men när jag väl var där insåg jag hur mycket jag kunde påverka" (programansvarig). Rollen skapas lika mycket genom engagemang och kollegial acceptans som genom formellt uppdrag.

Ledarrollen liknar ofta ett slags länkfunktion mellan olika system och aktörer. Som en studierektor uttrycker det: "Man ska främja en lärandeprocess med alla resurser och vara spindeln i nätet med lärare och mellan lärare och studenter och mellan olika nivåer." Ledarskap på dessa nivåer handlar därför inte bara om att leda i traditionell mening, utan snarare om att knyta ihop, överbrygga och samordna, ofta i skuggan av mer formella maktpositioner.

Ledarskap av utbildning i akademien präglas av oklara mandat och skiftande förväntningar, där uppdragets gränser ofta formas i praktiken snarare än av formella dokument. Detta skapar både utmaningar och möjligheter: otydligheten ger utrymme för initiativ, men kräver också hög grad av självstyrning, flexibilitet och förmåga att tolka lokala kontexter. Rollen är mindre en definierad position än ett kontinuerligt arbete med att förhandla och koordinera mellan olika nivåer, logiker och behov.

Bygga broar

I intervjuer med personer på lärosätes- och fakultetsnivå framträder ett ledarskap som i första hand förstås som strategiskt och möjliggörande. Till skillnad från de mer operativa uppdragen på institutions- och programnivå betonas här vikten av att skapa förutsättningar snarare än att fatta beslut. Det handlar om att arbeta med riktning, policy och struktur, men också om att vara tillgänglig, närvarande och öppen för dialog. Ett återkommande tema är att ledarskapet inte förstås som något som utövas ovanifrån, utan som något som formas i samverkan med andra nivåer i organisationen.

Vid ett av Sveriges större universitet beskriver en vicerektor hur ledningsgruppen fungerar som ett slags kollegium: "Vi leder tillsammans. Jag ser ledningsgruppen som ett kollegium där vi stämmer av i princip alla frågor. Vi kanske inte alltid tycker lika, men vi är överens om riktningen." Det kollegiala samspelet inom ledningsgruppen framställs här som en styrka, en arena där olika perspektiv möts, där oenighet kan hanteras, och där gemensam riktning etableras genom samtal. Detta ledarskap är inte hierarkiskt i traditionell mening, utan bygger på gemensamt ansvar och ömsesidig tillit.

På andra håll framhålls istället vikten av att inte bygga ut ledningsfunktionerna för mycket. Ett mindre lärosäte har exempelvis valt bort att ha vicerektorer eller samordnare på lärosätesövergripande nivå med motiveringen att ett för starkt formellt ledarskap riskerar att minska det kollegiala engagemanget: "Vi har inga vicerektorer eller samordnare. Vi tror att lärare och forskare måste äga kvaliteten i utbildningen. Om vi har en tydlig

hierarki riskerar vi att passivisera dem” (prorektor). Här blir det tydligt att ledarskapets utformning inte bara är en fråga om organisation utan också om ideologi, om vilket akademiskt ideal man vill främja. Ett aktivt val att decentralisera kan ses som ett uttryck för tillit till professionen, men också som ett sätt att undvika beroende och ansvarsförskjutning.

Oavsett organisatorisk nivå återkommer vikten av närvaro och öppen kommunikation: ”Dörrarna står öppna. Vi försöker vara så närvarande som möjligt, både för lärare och studenter” (prorektor). Det markeras att ledarskap inte bara är en fråga om beslut, utan även om tillgänglighet, att vara där, att lyssna, att vara en del av samtalet. Att bygga broar mellan olika delar av organisationen kräver ett ledarskap som inte begränsar sig till formella sammanhang, utan som är synligt och levande i vardagens möten.

På fakultetsledningsnivå beskrivs ledarrollen ofta som ett nav mellan det strategiska och det operativa. En vicedekan fångar detta i en beskrivning som framhäver både bredden och förmågan att växla mellan nivåer: ”Det är högt och lågt. Jag jobbar med budgetfrågor och fördelning till institutioner, men samtidigt har jag nära kontakt med studenter och programansvariga. Det är en stor skuta att sköta.” Här framträder en av rollens styrkor: förmågan att hålla ihop helheten i en komplex organisation genom att växla mellan resursfördelning på systemnivå och vardaglig närhet till utbildningens praktik.

En dekan vid ett annat lärosäte betonar att det strategiska arbetet inte får innebära att man tappar förståelsen för verksamhetens villkor: ”Det är mycket strategiskt arbete och det skiljer sig från andra utbildningsrelaterade uppdrag. Vi måste hela tiden ha en helhetsbild, men också förstå de specifika utmaningarna inom olika utbildningar.” Det här påminner om en ofta förbisedd aspekt av strategiskt ledarskap: att det inte bara handlar om riktning, utan också om närhet, att beslut om helheten måste böttna i förståelse för delarna.

Att ”lyssna, förankra och leda genom samtal snarare än genom direkt styrning” (prorektor) sammanfattar ett ideal som många av ledarna på lärosätes- och fakultetsnivå återkommer till. Ledarskap på dessa nivåer bygger i hög grad på samverkan, koordination och översättning mellan olika organisatoriska språk och behov. Det innebär att fungera som en brygga mellan utbildning och styrning, mellan strategi och praktik.

Ledarskap på lärosätes- och fakultetsnivå kännetecknas av ett strategiskt och möjliggörande förhållningssätt där dialog, öppenhet och kollegial samverkan står i centrum. Istället för formell styrning betonas vikten av att skapa strukturer och relationer som bär verksamheten framåt, att bygga broar snarare än att peka ut vägen. Ledarskapet konstitueras i samspel mellan nivåer, där närhet och förståelse för vardagens utmaningar utgör en förutsättning för strategisk relevans.

Valla katter

På institutionsledningsnivå – där prefekter, proprefekter, viceprefekter och ibland även studierektorer verkar – beskrivs ledarskapet ofta som särskilt utmanande, då uppdraget kräver att balansera lojalitet både mot de högre ledningsnivåerna och mot kollegiet. Det handlar om att samtidigt vara chef med arbetsgivaransvar och att verka i ett kollegialt sammanhang, där självständighet och autonomi är starkt värderade. Denna dubbelhet skapar ett ledarskap som ofta utövas i mellanrummen, varken helt styrande eller helt jämbördigt, utan beroende av relationer, tillit och fingertoppskänsla.

Ett återkommande uttryck för denna balansgång är att valla katter, en metafor som länge använts för att beskriva den inneboende spänningen i akademien mellan individuell frihet och organisatorisk samordning. En prefekt vid ett större universitet formulerar sitt förhållningssätt så här: "Man pekar inte med hela handen utan ligger hela tiden steget före och får de andra att tro att det var de själva som kom på lösningen." Citatet illustrerar inte bara ett pragmatiskt sätt att hantera komplexitet, utan också en särskild kompetens: att påverka utan att utöva formell makt, att leda genom dialog och delaktighet snarare än genom direktiv. I en kontext där tid är en knapp resurs och kollegial autonomi ett grundvärde, utgör denna förmåga en form av relationsnära ledarskap som bygger på takt, närvaro och social intelligens.

Men det finns också en parallell förväntan på att ledarskapet ska vara tydligt och beslutsförmåget. En prefekt uttrycker det så här: "Jag tror att folk skulle bli väldigt frustrerade om jag inte fattade beslut. Inte som rör det dagliga, men det mer långsiktiga och de ärenden som är svåra." Här aktualiseras en viktig distinktion mellan operativ och strategisk närvaro. Medarbetare kan acceptera stor frihet i vardagliga beslut, men förväntar sig stöd och riktning i mer komplexa och konfliktfyllda frågor. Ledare måste därför både hålla sig i bakgrunden och samtidigt vara beredda att kliva fram när situationen så kräver.

Denna pendling mellan närhet och distans illustreras av en prefekt med hjälp av en annan metafor: "Det är ju ganska mycket att vara någon slags helikopter och ha lite helikopterperspektiv och se saker. Sen så får vi väl dyka ner där vi ser att det är problem." Ledarskapet beskrivs här som en växelverkan mellan att ha överblick och att agera konkret. Det kräver inte bara god organisationsförståelse, utan också förmågan att avgöra när det är dags att ingripa och när det är bättre att avvakta.

I andra fall uttrycks ledarrollen mer subtilt, med betoning på kontinuitet och lågmäld närvaro. En prefekt beskriver detta med humor och viss självdistans: "Jag skickade en bild till en kollega för ett tag sedan på den allvetande skräphögen från Fragglarna. Den som alltid har funnits där." Uttalandet rymmer ett ledarskapsideal som skiljer sig från den mer instrumentella bilden av ledaren som förändringsagent. Här framträder istället ledaren som en stabil närvaro: en trygg punkt i organisationen, som finns till hands, tar emot

andras frustration över tid, men utan att ta över. Det är ett ledarskap som vilar på lyssnande, historisk förståelse och en lågmäld närvaro i bakgrunden.

Denna form av ledarskap är ofta indirekt: man leder genom andra och bygger strukturer som möjliggör snarare än styr. Det innebär att skapa förutsättningar för kollegialt ansvarstagande och utveckling, inte att kontrollera eller detaljstyra. Samtidigt beskrivs rollen som krävande, just för att den ställer höga krav på balans, överblick och förmågan att hantera spänningar utan att bryta tilliten.

På institutionsnivå framträder ett ledarskap som bygger på relationer, närvaro och informell påverkan. Det beskrivs återkommande som en balansakt mellan individuell frihet och kollektiv riktning, där framgång snarare handlar om att möjliggöra och samordna än om att utöva tydlig styrning. Ledaren förväntas både vara osynlig och närvarande, strategisk och vardagsnära, och med ett fokus på att bygga förtroende snarare än att fatta beslut om detaljer. Däremot efterfrågas ett tydligt beslutsfattande i frågor där riktning, ansvar och avgränsning behöver klargöras.

Skillnaden mellan att leda utbildning och forskning

I samtalen framträder olika perspektiv på hur ledarskap av utbildning respektive forskning både skiljer sig åt och överlappar. Resonemangen varierar, men pekar sammantaget på den komplexitet som uppstår när två skilda men sammanlänkade uppdrag – vanligtvis ledda av olika personer – ska fungera inom samma organisatoriska ram. Vissa av dem vi intervjuat beskriver ledarskap av utbildning som mer hanterbart, eftersom arbetet är tydligt reglerat och följer ett etablerat årshjul. Majoriteten betonar dock motsatsen: att just omfattningen, regelstyrningen och det stora antalet inblandade aktörer gör ledarskap av utbildning särskilt utmanande. Det kräver samordning på flera nivåer och hantering av en hög grad av administrativ komplexitet. I kontrast beskrivs ledarskap av forskning i högre grad handla om att skapa långsiktiga förutsättningar för självständiga och ofta mer informellt styrda processer.

Finansiering och incitament

En skillnad som flera återkommer till rör graden av styrbarhet inom utbildning respektive forskning: "Inom utbildning kan vi styra och utveckla ganska direkt. Vi kan förändra kursplaner, starta nya program och arbeta strategiskt. Inom forskning är det annorlunda – där styrs mycket av forskarnas egna intressen och externa finansieringsmöjligheter" (dekan). En vicedekan uttrycker en liknande tanke och lyfter fram vikten av struktur och helhetsperspektiv inom utbildning: "Utbildningen måste fungera som en helhet, där lärarna följer kursplaner och examinationer. Forskningen är mer fragmenterad och styrs av individuella projekt och externa anslag." Just finansieringsfrågan ses som en viktig skiljelinje: "Utbildning finansieras via

statliga anslag och är ganska stabilt. Forskning däremot är beroende av externa medel, vilket skapar en annan typ av konkurrens" (vicedekan).

Flera intervjupersoner menar att forskningsverksamhet ofta kräver mindre direkt ledning, eftersom forskarna i stor utsträckning driver sina egna projekt. Ansvar för forskningsledning beskrivs därför mer som ett arbete med att skapa goda organisatoriska och intellektuella miljöer än som ett uppdrag som handlar om direkt styrning: "Det viktigaste vi kan göra inom forskningsledning är att skapa bra miljöer där forskare kan växa och samarbeta. Vi kan ge stöd, men vi kan inte detaljstyra" (prefekt).

Återkommande framkommer en tydlig uppfattning om att forskning som regel har högre status än undervisning. En dekan som tidigare varit prefekt beskriver detta som en utmaning: "Ingen säger nej till mer forskningstid, men undervisning ses ofta som en börda. Vi måste jobba på att höja statusen för utbildningsinsatser." Denna bild delas av många och i flera samtal lyfts skillnaden i incitamentsstrukturer fram: "Publicerar du i högt rankade tidskrifter påverkar det din lön, men vad belönas du för inom undervisning?" (studierektor).

Flera lärosäten har i dag modeller för pedagogisk meritering som syftar till att synliggöra och belöna god undervisning. Samtidigt uppfattas dessa modeller ofta som fristående från det traditionella akademiska meriteringssystemet, och de har långt ifrån alltid någon avgörande betydelse för tjänstetillsättningar eller befordran. I flera samtal uttrycks en frustration över att undervisning ofta kräver mer aktiv motivation av medarbetare, till skillnad från forskning som i högre grad drivs av interna incitament: "Det finns en spänning mellan forskning och undervisning. Många ser undervisningen som en belastning, medan forskning ses som meriterande" (programansvarig).



Flera prefekter betonar att synen på utbildningens status och prioritering formas av lokal kultur och av hur resurser historiskt fördelats mellan forskning och undervisning. Det finns också exempel där utbildningen uttryckligen lyfts fram som den centrala verksamheten inom institutionen: "Jag tror att det spelar väldigt stor roll var man kommer ifrån, kultur och så. [...] om man kan pusha för pedagogisk utveckling. Vi har ju haft en ganska stark tradition av det. Vår fördelning mellan utbildning och forskning budgetmässigt är typ 80 procent för utbildning och 20 procent för forskningen. [...] Vi måste främja just tanken att utbildningen faktiskt är det viktigaste vi håller på med. Det är ju inte alla som trycker på det" (prefekt).

Betydelsen av identitet och kunskap

Skillnaderna mellan att leda utbildning och att leda forskning handlar inte enbart om organisatoriska strukturer eller lokala kulturer, utan också om identitet, status och om vilken kunskap och erfarenhet ledaren bär med sig in i uppdraget. En programansvarig beskriver hur den starka forskningsidentiteten inom akademien påverkar förutsättningarna för ledarskap av utbildning: "Men framför allt tänker jag att [...] kompetensen att vara forskare är ofta mycket bättre än kompetensen att vara lärare. [...] Även de som vill väl och försöker bli bra lärare och läser lite pedagogikkurser och så där kan ju inte alla lika mycket om det som de kan om forskningsmetod och sitt ämne. [...] I lärargärningen är många ganska så basala i vad de gör."

Här framträder en obalans mellan de två kunskapsområden som ledarskapet förväntas hantera. Forskningskompetens vilar ofta på lång formell utbildning och tydliga meriteringsvägar, medan pedagogisk skicklighet i stor utsträckning utvecklas informellt och sällan erkänns på samma sätt. Det påverkar inte bara hur undervisning värderas, utan också vilket mandat och vilken auktoritet den som leder utbildning kan utöva inom kollegiet. Samtidigt kan just denna obalans skapa ett visst handlingsutrymme. När undervisningen saknar stark professionell förankring och det finns ett upplevt behov av samordning, öppnas också möjligheter för ett ledarskap som bygger på praktiskt arbete, närvaro och relationer. I kontrast till forskningen – där mandat ofta måste förhandlas i relation till etablerade positioner och autonomi – erbjuder utbildningen en arena där ledarskapet i vissa avseenden kan utövas mer direkt.

Medan forskarkompetens ofta ses som självklar och meriterande är pedagogisk skicklighet något som många utvecklar informellt och utan motsvarande erkännande. Detta skapar en asymmetri som påverkar ledarskapets villkor, men också dess möjligheter. Där forskningsledarskap kräver förhandling i ett fält med starka professionella positioner kan ledarskap av utbildning ta form genom konkret arbete, närvaro och samordning i vardagen.

Olika logiker

Skillnaderna mellan ledning av utbildning och forskning blir särskilt tydliga i kontrasten mellan vetenskapliga och konstnärliga lärosäten. Vid bredduniversitet handlar utmaningarna ofta om att skapa en mer jämbördig balans mellan två starka spår – forskning och undervisning – där forskningen vanligtvis upplevs ha högre status. Vid konstnärliga lärosäten ser bilden annorlunda ut. Här uppfattas forskningen som mer avlägsen och svår att leda. Många lärare är i första hand konstnärer, dansare eller musiker, och identifierar sig främst som praktiker och pedagoger. Forskning har för flera inte varit en självklar del av den professionella självbilden, och steget från undervisning till forskningsverksamhet beskrivs som både ovant och i vissa fall motvilligt.

I flera intervjuer lyfts att konstnärlig forskning fortfarande saknar den infrastruktur och systematik som präglar det vetenskapliga forskningssystemet. Prorektor vid ett konstnärligt lärosäte förklarar: "Vi försöker stärka upp de strukturer som finns. Ett delsyfte kan man säga är att söka egen examensrätt inom tre, fyra år. Men även om vi inte gör det så behöver vi den här uppstyrningen av forskningsverksamheten." Behovet av struktur kopplas här till möjligheten att ta forskningsansvaret på allvar och till att bygga legitimitet för ledarskap även inom detta område.

Samtidigt visar andra röster att struktur i sig inte är tillräckligt. Flera programansvariga betonar att undervisningen utgör kärnan i deras uppdrag medan forskningen upplevs som mer perifer: "Jag har ju max 38 studenter, och jag ser mitt ansvar som en agent med mina studenter. Att verkligen skapa en utbildning som känns relevant i samtiden. Men forskning, det är något annat. Jag vet inte om det är för oss att göra." Osäkerheten kring forskningens relevans i den konstnärliga praktiken påverkar både engagemanget och möjligheterna att ta ansvar för dess ledning.

Även på institutionsledningsnivå uttrycks en oro för att forskningen riskerar att uppfattas som något yttre eller påtvingat, snarare än som en integrerad del av den konstnärliga miljön: "Vi måste få till en dynamisk forskningsmiljö, men det får inte bli ett krav som går emot vår konstnärliga frihet. Just nu känns det ibland som att vi tvingas anpassa oss till akademiska normer som inte riktigt passar vårt fält" (prefekt). Här blir spänningen tydlig mellan det konstnärliga uppdragets egenlogik och de krav på legitimitet och struktur som forskningssystemet ställer.

Vid vetenskapligt orienterade lärosäten återkommer liknande reflektioner, men i omvänd riktning. Där beskrivs forskningen ofta som självgående, medan undervisningen kräver mer aktivt ledarskap och kontinuerlig samordning: "Jag skulle säga att det är oproportionerligt. Alltså hur mycket tid som jag lägger på utbildning. När jag tänker, jämfört med forskningen. Den tänks nog mer vara självgående, tror jag. [...] Det är, liksom, forskarna som håller på med sitt. På ett annat sätt än utbildning. Där måste jag gå in och peta" (prefekt). I båda miljöerna framstår ledarskapets utmaningar som tätt knutna till verksamhetens status, identitet och organisatoriska logik.

Rektor vid ett konstnärligt lärosäte beskriver hur ansvaret för forskning inte alltid upplevs som legitimt av lärarna själva: "Ämnesområdena tänker att de bara sysslar med utbildning, vilket är fel, men de vidkänner sig inte det ansvar de faktiskt har för forskning. [...] Vi har satsat väldigt hårt på [att motivera forskning], men jag skulle ändå säga att när det gäller just ledning av forskning så har vi faktiskt väldigt stora utmaningar. Ingen riktigt vidkänner sig det ansvar man faktiskt har för sin personal som både lärare och forskare." Uttalandet synliggör en spänning mellan det formella uppdraget och den professionella självbilden. När forskningsansvaret inte förankras i lärarnas identitet blir det svårt att skapa engagemang och att bygga legitimitet för ledarskap inom detta område.

Till skillnad från mer vetenskapligt orienterade lärosäten – där undervisning ofta framhålls som det mest krävande ledningsområdet – uppfattas utbildningsverksamheten i dessa konstnärliga miljöer som mer självklar och lättare att leda. Det är istället forskningen som framstår som främmande, och som kräver särskilda insatser för att motivera, organisera och förankra.

Administratör eller ledare?

En återkommande tematik i intervjuerna handlar om hur ledarskap av utbildning förhåller sig till administrativa uppgifter. På samtliga nivåer finns reflektioner kring balansen mellan att vara chef eller ledare och att samtidigt hantera en omfattande mängd administration. Flera lyfter att ledarskapet inom utbildningsområdet ofta präglas av just administrativa krav, vilket kan tränga undan både det strategiska och det pedagogiska arbetet: "Vi vill vara ledare, men mycket av vår tid går åt till administration och rapportering. Det är en balansgång mellan att styra och att fastna i detaljer" (vicerektor). Samtidigt påminner en annan vicerektor om att administrationen också fyller en viktig funktion: "Vi kan inte bara klaga på administrationen. Den finns för att säkerställa att vi gör saker rätt. Men vi måste hitta sätt att minska den onödiga byråkratin."

Just denna spänning mellan administration som nödvändig struktur och som potentiellt hinder för strategiskt utvecklingsarbete går igen i flera intervjuer: "Vi borde kunna ägna mer tid åt pedagogisk utveckling och strategiskt arbete. Just nu fastnar vi ofta i detaljer" (dekan). Liknande frustration lyfts av en annan dekan, som beskriver risken med att det administrativa arbetet tar överhanden: "Det finns en risk att vi fastnar i byråkrati. Vi vill utveckla utbildningarna, men mycket tid går åt till att hantera rutiner och rapportering."

Studierektorerna är den grupp som mest utförligt reflekterar över relationen mellan administrativt arbete och ledarskap. Många beskriver hur deras roll i praktiken domineras av administrativa uppgifter trots att de formellt har ett ansvar för att leda utbildningsfrågor: "I teorin är vi ledare, men i praktiken är vi ofta administratörer. Det är mycket handpåläggning och praktiska frågor." Bland studierektorerna återkommer en stark önskan om att få mer tid och ett

tydligare mandat att arbeta med utbildningsutveckling, något som många upplever som svårt att prioritera i den dagliga verksamheten.

Frustrationen över administrationens omfattning framträder även bland programansvariga. Många beskriver hur det operativa och schematekniska arbetet tar upp så mycket tid att det tränger undan möjligheten till strategisk utveckling. Flera efterlyser tydligare direktiv som markerar att uppdraget i första hand bör handla om att driva kvalitet och utveckling snarare än koordinering och uppföljning: "Ibland känns det som att jag mest koordinerar deadlines och scheman, men egentligen är min uppgift att utveckla utbildningen." Vid ett av de större universiteten sammanfattas utmaningen av en programansvarig med tydlig skärpa: "Vi drunknar i administration. Tiden som kunde användas till pedagogisk utveckling går istället åt till att fylla i rapporter."

Det administrativa arbete som följer med att leda utbildning i akademien beskrivs av många som både omfattande och krävande. Det handlar inte enbart om att följa regler och rutiner, utan i stor utsträckning om att dokumentera snarare än att driva kvalitetsarbete och pedagogisk utveckling. När kvalitetsarbetet däremot upplevs som relevant och förankrat i verksamheten beskrivs det som något som stärker och ger energi i ledarskapet: "Vi använder det systematiska kvalitetsarbetet. [...] Det funkar jättebra. Det driver att vi ska prata om de här frågorna. [...] Nu måste alla göra det så det finns en gemensam lägstanivå. Och det försöker vi fånga upp" (vicedekan).

I intervjuerna beskriver ledare av utbildning på olika nivåer hur administrativa krav dominerar vardagen. Många uttrycker oro för att detta tränger undan möjligheterna att arbeta strategiskt med utbildningens innehåll och kvalitet. Det administrativa trycket upplevs inte bara som en praktisk belastning, utan också som något som förskjuter förståelsen av vad uppdraget egentligen handlar om. När fokus läggs på rapportering och uppföljning minskar utrymmet för pedagogisk utveckling och reflekterande ledarskap.

Vikten av samtal om ledarskap

Många av de intervjuade beskriver sitt arbete som nära verksamheten och förankrat i kollegiala relationer, men samtidigt framkommer en tydlig brist på forum för att diskutera de utmaningar som följer med ledaruppdraget. I flera intervjuer uttrycks en stark önskan om fler strukturerade forum där erfarenheter kring ledarskapets villkor, möjligheter och begränsningar kan delas inom det egna lärosätet och även med kollegor vid andra lärosäten.

Behovet av stödstrukturer för akademiska ledare lyfts särskilt av personer i höga ledningspositioner. En rektor betonar exempelvis vikten av att nyrekryterade får tillgång till introduktion och mentorskap: "Många som kliver in i akademiskt ledarskap får ingen introduktion. Ett nationellt mentorsprogram för lärosätesledare är väldigt värdefullt." Även på

fakultetsnivå framhålls betydelsen av att skapa utrymme för reflektion och erfarenhetsutbyte. Här betonas inte bara innehållet i uppdraget, utan också behovet av att stärka ledarskapet som praktik: "Jag lär mig mycket av mina kollegor. Vi borde ha fler tillfällen att diskutera hur vi leder och utvecklar utbildning på fakultetsnivå" (dekan).

Ledare på samtliga nivåer återkommer till vikten av forum för reflektion och erfarenhetsutbyte. Behovet av gemensamma samtal lyfts fram både som en källa till lärande och som ett sätt att hantera de utmaningar som följer med ledaruppdraget. En studierektor beskriver hur en utbildningsinsats gav nya perspektiv på det egna ledarskapet: "Jag fick syn på att jag kunde vara mer närvarande och stödjande i mina medarbetares utveckling. Det var inget jag hade reflekterat över tidigare." Vikten av kollegiala samtal tvärs över ämnesgränser lyfts också fram, särskilt som ett sätt att främja ökad förståelse och gemensam problemlösning: "Vi borde kunna lära oss mycket av varandra, men det kräver att vi faktiskt har forum där vi kan prata öppet om utmaningar" (programansvarig).

Intervjuerna visar på ett uttalat behov av att stärka de strukturer som möjliggör kollegialt lärande och gemensam reflektion kring ledarskap inom utbildning. Många ledare efterfrågar fler sammanhang där de kan dela erfarenheter, få stöd i sitt uppdrag och utveckla sin professionella identitet över tid. Utvecklingen av sådana forum framstår som en viktig förutsättning för att forma sin identitet som ledare och skapa ett hållbart och långsiktigt ledarskap i den akademiska miljön.

Ledarens förändringskraft

Förändringsarbete inom akademin innebär att navigera i en miljö som präglas av starka traditioner, långsamma strukturer och otydliga mandat. Samtidigt vittnar många ledare om att det finns en betydande förändringskraft i själva ledarskapsrollen, i förmågan att bygga relationer, skapa förtroende och initiera rörelse i komplexa system. Ett återkommande tema i intervjuerna är att förändring sällan sker genom snabba beslut eller direkta ingrepp. Istället beskrivs det som en process som kräver långsiktighet, dialog och kulturell förankring: "Akademin rör sig långsamt. Men om vi jobbar långsiktigt kan vi faktiskt förändra mycket, särskilt när det gäller utbildningskvalitet" (prodekan). Förändring handlar därmed inte bara om att fatta beslut, utan om att skapa förståelse och legitimitet i hela organisationen. Som en annan prodekan säger: "Vi kan inte bara bestämma saker uppifrån. Förändring sker bäst genom att få med oss folk i processen."

Flera ledare beskriver hur deras roll handlar om att hålla samman olika perspektiv och bidra till ett gemensamt tänkande i organisationen. En vicedekan beskriver detta som en medlande funktion: "Det är så svårt att få en lärare i mikrobiologi att sätta sig in i hur ekonomerna har det, och tvärtom. Där har vi en viktig funktion att få alla att tänka på vad som är bäst för universitetet som helhet." Förmågan att överbrygga lokala lojaliteter och

skapa utrymme för helhetsperspektiv framstår här som en viktig del av ledarens förändringskraft. Många återkommer också till den oväntat stora påverkan som själva ledarrollen kan ha. En vicedekan reflekterar: "Det jag slogs av när jag klev på var vilken effekt ens ord fick. Jag blev faktiskt förvånad över hur mycket inverkan mitt personliga engagemang och kompetensvilja har haft i förändringsarbetet." Det som initialt uppfattas som ett kollegialt uppdrag visar sig ofta rymma ett ansvar där det personliga och det institutionella går in i varandra, där ledarens hållning, närvaro och vision får direkt betydelse för hur förändring kan ta form.

Ledarskapets betydelse formas och förstärks i det dagliga arbetet. Det är genom vardagliga handlingar – i samtal, samordning och närvaro – som ledarrollen får genomslag och blir synlig i praktiken. En vicedekan beskriver sin roll som en sammanhållande kraft: "Ibland känner jag mig som spindeln i nätet. Jag träffar studenter, programledare, fakultetsrepresentanter och kollegor i utbildningsnämnden. Allt handlar om utbildningsfrågor på olika nivåer." Kontaktytorna är många och utspridda, men det är just i dessa mellanrum – mellan olika grupper, nivåer och perspektiv – som förutsättningar för förändring kan börja ta form.

Förändringskraften uppstår ofta i nära relation till den kultur som omger ledarskapet. Flera lyfter betydelsen av att skapa en gemensam förståelse för förbättring som något meningsfullt och möjligt. En programansvarig uttrycker att "det gäller att få med sig folk. Om vi kan skapa en kultur där alla ser förbättring som något positivt, då kan vi faktiskt förändra mycket." Den kulturella dimensionen betonas också av en studierektor, som understryker vikten av trygghet och dialog: "Om vi kan få in en kultur där folk vågar prova nya saker, då kan vi faktiskt förändra ganska mycket. Men det måste ske genom dialog, inte genom direktiv." Förändring handlar därmed inte om att peka med hela handen, utan om att bygga engagemang, skapa förtroende och främja gemensamt ägandeskap.

Även bland prefekter betonas vikten av att ta vara på medarbetares initiativ och att värna den motivation som driver förändring framåt: "För säger man nej så kommer folk med förslag en gång kanske, två gånger kommer de med förslag. Sen kommer de inte mer. Då tar det liksom död på motivationen" (prefekt). Här framstår lyhördhet och förmågan att möta idéer med konstruktiv respons som avgörande för att hålla förändringsarbetet levande över tid.

Att leda förändring i akademien handlar därmed mindre om att utöva formell makt och mer om att skapa rörelse i ett system präglad av traditioner, komplexitet och otydliga mandat. Flera lyfter behovet av dialog, kulturell förankring och relationellt arbete, där förändringskraften formas i vardagens möten och bygger på tillit och kollegialt engagemang.



Diskussionsfrågor

Exempel på frågor att diskutera efter att ha läst kapitlet *Förutsättningar, identitetsskapande och förändringskraft*:

- Hur hanterar ni balansen mellan fasta uppdragsbeskrivningar och utrymme för anpassning efter den enskilda rollinnehavaren?
- Hur arbetar ni för att skapa strukturer och relationer som bär verksamheten framåt?
- Hur balanserar ni individuell frihet och kollektiv riktning?
- Hur ser relationen mellan administrativt arbete och arbete för utveckling ut?
- Finns det forum där ledare kan dela erfarenheter, få stöd i sitt uppdrag och utvecklas i sin profession över tid?

Styrning, tillit och kvalitet

Ledarskap för utbildning i akademien formas i gränsytan mellan styrning, tillit och olika förståelser av kvalitet. Det är ett område präglad av spänningar, där professionella värderingar och kollegiala ideal möter formella krav, regelverk och externa granskningar.

I detta kapitel riktas fokus mot hur ledare på olika nivåer i akademien hanterar denna komplexitet. Ansvar för kvalitet omfattar både efterlevnad av regelverk och förmåga att skapa förutsättningar för långsiktig utveckling. Styrning och tillit framträder inte som motsatser, utan som samverkande villkor som behöver tolkas och förhandlas i det vardagliga arbetet med utbildningens innehåll, former och ramar.



Ledarskapets reglerade villkor

Att leda utbildning i akademien handlar inte bara om samverkan med kollegor, utan också om att ta ansvar för en starkt reglerad verksamhet som utgör en del av myndighetsutövningen. Den här dubbelheten återkommer i flera intervjuer: "Att jobba i högskolan som chef och ledare det är ju också ett myndighetsuppdrag där det gäller att ha koll på vilka krav som ställs i den rollen" (prefekt).

Regler och riktlinjer upplevs i vissa fall som nödvändiga ramar som behövs för att säkra rättssäkerhet och hålla en grundläggande kvalitet. Men de kan också uppfattas som ett hinder för frihet och kreativitet i det pedagogiska arbetet. En dekan formulerar det som en balansgång: "Man kan ju inte skapa helt fritt, utan det är ju myndighetsutövningen som man måste hålla. Dock inte sätta den först, utan tolka den."

Hur regler, styrning och kvalitetssystem tolkas och hanteras skiljer sig både mellan olika lärosäten och mellan nivåer i organisationen. På vissa håll ses kvalitetssystemen som hjälpmedel som stödjer utveckling och samarbete. På andra håll upplevs de mest som administrativa bördor. En prodekan från ett mindre lärosäte fångar den här spänningen i ett återkommande dilemma: "Vi håller ständigt på med diskussionen om hur tajta reglerna ska vara jämfört med att vi vill ha en tillitsorganisation. [...] Det där med att hålla lägsta ribban blir ingen ribba alls för någon annan."

Regelstyrning och kvalitetssystem fungerar alltså inte bara som yttre strukturer för ledning av utbildning. De påverkar också hur handlingsutrymmet i akademien formas i praktiken, vad som upplevs som möjligt, rimligt och meningsfullt att göra. I vissa fall skapar systemen stabilitet och riktning, i andra riskerar de att tränga undan professionellt omdöme och långsiktig utveckling. Den här komplexiteten är återkommande i intervjumaterialet. Ledare på olika nivåer beskriver hur de försöker navigera i ett landskap där kvalitet, styrning och ansvar hela tiden måste förhandlas. Det handlar om att tolka uppdraget, väga krav mot möjligheter och skapa förutsättningar för att utbildningen faktiskt ska bli så bra som möjligt för studenterna, för samhället och för akademien själv.

Kvalitetsbegreppet svårt att greppa

Bland de intervjuade ledarna finns en stark och återkommande känsla av ansvar för utbildningens kvalitet. Det lyfts som en kärna i uppdraget: att skapa så goda villkor som möjligt för att undervisningen ska fungera väl. Samtidigt visar samtalen att detta ansvar är komplext och inte alltid enkelt att sätta ord på. När frågan ställs om vad kvalitet i utbildning egentligen är möts den ofta av en paus. Sedan kommer reaktioner som "Åh, den lilla enkla frågan" (programansvarig), "*Million dollar question*" (prorektor) och "Det var en bra fråga" (återkommande från flera roller). Någon försöker formulera ett svar, andra fyller i, tvekar, omformulerar eller ifrågasätter.

Genom dessa samtal blir det tydligt att kvalitetsbegreppet bär på många betydelser. Ledarna förhåller sig till flera syften samtidigt: utbildning ska leva upp till högskolelagens formuleringar, möta samhällets behov och vara relevant och meningsfull för studenterna. Kvalitet blir därmed något rörligt, något som måste förstås i relation till olika intressen, förväntningar och värden. De diskuterar också hur kvalitet kan mätas med mått som måluppfyllelse, regelefterlevnad, studenters och alumners nöjdhet, välmående och anställningsbarhet. Men många uttrycker osäkerhet kring hur användbara

dessa mått faktiskt är i praktiken. Det är svårt att väga olika mål mot varandra, och ibland kan de till och med dra i motsatt riktning.

Dessutom finns det en tydlig ambivalens inför mätning som metod. Några ser det som ett viktigt verktyg, ett sätt att hålla koll och följa upp. Andra är mer tveksamma och varnar för att mätandet kan ta överhanden och riskera att tränga undan det som verkligen spelar roll för utbildningens utveckling på lång sikt. När samtalen rör sig närmare det konkreta arbetet med kvalitet blir vissa villkor särskilt framträdande. Ledarna återkommer till lärarnas kompetens som helt avgörande, men lyfter också sådant som ofta tas för givet: att det behövs tid att möta studenterna och att både fysiska och digitala miljöer måste vara ändamålsenliga.

Det som växer fram i samtalen är en förståelse av kvalitetsarbete som något som inte kan reduceras till styrning eller kontroll. Det kräver engagemang, relationer och ett professionellt omdöme – och det måste få ta tid. För många av ledarna handlar kvalitet om att hålla ihop mål och praktik, krav och möjligheter, idéer och vardag.

Måluppfyllelse och regelefterlevnad

I intervjuerna lyfts ofta måluppfyllelse och regelefterlevnad som centrala indikatorer på utbildningskvalitet, men resonemangen visar på en komplex och stundtals motsägelsefull bild: "Genomströmning kontra kvalitet är ju ändå liksom en rävsax vi sitter i" (prefekt). Flera förklarar att höga genomströmningstal inte nödvändigtvis innebär hög kvalitet, eftersom målen kan nås lättare om kraven sänks. För att måluppfyllelse ska kunna fungera som ett relevant kvalitetsmått krävs, enligt många, både adekvata mål och rättssäkra examinationer. Diskussionerna om målens utformning kopplas ofta till utbildningens övergripande syfte och till relationen mellan akademien och det omgivande samhället. Vissa ledare betonar att utbildningen bör rusta studenter för arbetslivet och att målformuleringar därför bör ta hänsyn till arbetsmarknadens behov. Andra varnar för att kvalitet reduceras till anställningsbarhet och uttrycker vikten av att stå upp för högskolelagens formulering om att utbildning ska utveckla kritiskt tänkande, problemlösningsförmåga och beredskap för förändring. En vicerektor menar att det är viktigare att "föra framtidsdiskussioner med avnämare" än att agera som "utförare åt intressenter som inte är intresserade av det akademiska".

De ledare vi intervjuat återkommer också till examensmålen, som trots sin nationella förankring är formulerade på ett sätt som lämnar stort utrymme för lokal tolkning. Ansvar för att konkretisera och tillämpa dessa mål vilar därmed på lärosätena, vilket ställer höga krav på hur måluppfyllelse definieras och säkras i praktiken. I det sammanhanget blir regelverket en central del av ledarskapet av utbildning. Flera beskriver också den omfattande regleringen som en tydlig kontrast till forskningsområdet, där kraven upplevs som betydligt mindre styrande.

Hur denna reglering uppfattas varierar dock beroende på organisatorisk nivå. På lärosätes- och fakultetsnivå framhålls ofta styrkan i ett tydligt regelverk. En prorektor menar att den omfattande regleringen ger ”större handlingsutrymme att som ledning faktiskt styra och leda” och skapar förutsättningar för ett sammanhållet kvalitetsarbete. I samtalen med ledare närmare undervisningspraktiken – som prefekter, studierektorer och programansvariga – framträder en mer differentierad och ofta kritisk hållning. Även om några ser regelefterlevnad som en viktig del av kvalitetsarbetet, upplever många att det stora regeltrycket riskerar att hämma pedagogisk utveckling och innovation. En studierektor uttrycker det skarpt: ”Vi behöver vara, inte bara ett filter, utan en stor jäkla fet dörr mot alla bisarra regler som kommer.” Uttalandet möts av nickningar från övriga studierektorer i rummet och sammanfattar en utbredd frustration. Genom samtalen blir det tydligt att måluppfyllelse och regelefterlevnad är begrepp som rymmer olika betydelser beroende på organisatorisk nivå och funktion, och att de därför både kan stödja och försvåra arbetet med att utveckla utbildningens kvalitet.

Ledare av utbildning lyfter ofta måluppfyllelse och regelefterlevnad som viktiga för utbildningskvalitet, men uttrycker samtidigt viss ambivalens. Många anser att måtten bara är meningsfulla om målen är relevanta och examinationen rättssäker, medan andra varnar för att fokus på exempelvis genomströmning kan urholka kvalitetsbegreppet. Ledare på högre nivå inom lärosätena ser regelverken som ett stöd för styrning och kvalitetssäkring, medan de som verkar närmare undervisningen ofta uppfattar dem som ett hinder för pedagogisk utveckling.

Externa och interna mått

Mätning är en ständig följeslagare i ledarskapet av utbildning i akademien. De intervjuade ledarna beskriver hur de varje dag hanterar ett stort antal indikatorer – både interna och externa – som ofta drar åt olika håll och kan vara svåra att uppfylla samtidigt. De upplever att dessa mått inte kan hållas isär, utan måste samverka eller åtminstone existera sida vid sida.

Flera av ledarna hänvisar till de formella ramverk som styr lärosätenas utbildningar. De nämner särskilt högskolelagen, där det tydliggörs vilka kunskaper studenter ska utveckla, vad utbildningar ska främja och vilka aktörer som bör involveras. Universitetskanslersämbetet (UKÄ), som ansvarar för externa granskningar i Sverige, lyfts också fram som en central aktör. Enligt ledarna påverkas deras arbete i hög grad av de indikatorer UKÄ använder vid sina bedömningar. Dessa bygger i sin tur på de europeiska standarderna för kvalitetssäkring, ESG (Environmental, social and governance, 2015), där det bland annat framhålls att extern kvalitetssäkring ska ta hänsyn till de lagar och regler som gäller för det land där lärosätet är verksamt.

Flera ledare menar att kraven är omfattande och att många parametrar måste uppfyllas för att en utbildning ska betraktas som kvalitativ. Med hänvisning till att UKÄ:s bedömningar kan få långtgående konsekvenser, såsom ifrågasatt

eller indragen examensrätt, beskriver de hur arbetet ofta anpassas efter de aspekter som kommer att granskas.

Några ledare uttrycker förtroende för UKÄ:s mått och ser dem som meningsfulla riktmärken i det egna kvalitetsarbetet. En prorektor säger med eftertryck: "Om man blir godkänd av UKÄ:s bedömningsgrupp, då har man god kvalitet." Andra är mer tveksamma. En prefekt skiljer till exempel mellan "UKÄ-kvalitet" och "verklig kvalitet" och ifrågasätter i vilken mån de externa kraven faktiskt leder till förbättringar. De mer kritiska rösterna menar att fokuset på att uppfylla formella krav ibland riskerar att tränga undan det som i praktiken stärker utbildningen.

Denna ambivalens speglas också i hur de interna kvalitetssystemen formas och upplevs i vardagen. Även om det råder samsyn om att externa krav påverkar det lokala kvalitetsarbetet beskrivs effekterna som olika beroende på lärosäte. Vissa system framställs som starkt inriktade på dokumentation och uppföljning i stunden snarare än på långsiktig utveckling. En studierektor uttrycker sin frustration över detta: "Det är hela tiden dokumentation. Man ska vara redo när ens överordnade eller pressen kommer och kollar har vi gjort det här." Andra lyfter en mer kritisk syn på hur styrningen påverkar kvalitetsarbetet. En prorektor varnar för att fokus på mätbarhet och målstyrning kan bli ett hinder snarare än ett stöd: "Det största hotet mot kvalitet i utbildning är en övertro på mätandet, mål och resultatstyrning. Och de här, skulle jag säga, kvantifierade idéerna om att leda." En annan prorektor beskriver istället kvalitet som något relationellt och svårfångat, som växer fram i mötet mellan lärare och student: "Kvalitet i utbildning är ju att möta den där blicken hos studenten. Att se att någonting fallit på plats."

Synen på mätning och indikatorer varierar mellan olika nivåer i organisationen. Ledare på lärosätes- och fakultetsnivå uttrycker i högre grad tillit till att indikatorer kan fungera som styrningsverktyg, medan prefekter, programansvariga och studierektorer – som befinner sig närmare undervisningens vardag – ofta förhåller sig mer ambivalent eller kritiskt. Skillnaden handlar inte bara om tilltro till måtten i sig, utan om vad som krävs för att omvandla dem till något som faktiskt stödjer verksamheten.

Samtidigt visar intervjuerna att mätbara mått ändå spelar en viktig roll som gemensam referenspunkt, särskilt när olika aktörer behöver samordna sina insatser eller kommunicera om kvalitet på ett systematiskt sätt. I många fall blir måtten ett slags minsta gemensamma nämnare i samtal där både intentioner och vardagsvillkor skiljer sig åt. En studierektor fångar detta genom att reflektera över måttens inbördes motsägelser: "Anställningsbarhet, det är något slags mått på produkten. Studentnöjdhet är ett annat mått, men kanske inte på produkten. Man kan ju vara väldigt nöjd även om man inte lärt sig någonting. Så det är svårt det där. Helst vill man ju ha bra värden på allting. Men de motsäger varandra."

Snarare än att vara ett uttryck för samsyn, blir mätning här ett fält för förhandling där olika definitioner av kvalitet, olika ansvarsförhållanden och

olika perspektiv på utbildning möts. Måtten skapar ramar, men lämnar ofta utrymme för tolkning, omförhandling och motstånd. Det är i detta spänningsfält – mellan systemkrav och professionell praktik – som ledarskapet behöver navigera.

Lärarens kompetens central

Lärarkompetens lyfts av ledare på alla nivåer som en grundläggande förutsättning för utbildning av hög kvalitet. En prorektor uttrycker det särskilt tydligt: "Grundfundamentet för att hålla hög kvalitet i utbildning är för mig lärarnas kompetens." Vad denna kompetens innebär konkretiseras på olika sätt i intervjuerna, men många återkommer till vikten av att förena ämnesdjup med pedagogisk skicklighet. En prorektor beskriver det som en nödvändig kombination att ha "förankring både i sitt forskningsfält [...] samtidigt som man har de generiska kunskaperna om hur ämnet funkar [...] och att man också har den pedagogiska skickligheten och förmågan att känna in studenternas behov". I det sammanhanget framhålls högskolepedagogisk utbildning som ett viktigt verktyg för att utveckla den pedagogiska kompetensen.

Ledare närmare undervisningspraktiken betonar istället särskilt vikten av arbetsvillkor för att möjliggöra kvalitet i praktiken. De lyfter fram att undervisning kräver tid för förberedelse, eftertanke och närvaro. En programansvarig betonar vikten av tid och engagemang i undervisningen och säger: "Att förbereda sig noggrant och vara närvarande i mötet med studenterna, den kvaliteten är oersättlig." Förutsättningarna för god undervisning hänger också samman med de miljöer där den bedrivs. Funktionella och ändamålsenliga lärmiljöer lyfts fram som en grundläggande förutsättning.



På institutionsnivå lyfts rekryterings betydelse som en central faktor för utbildningens kvalitet. Många ledare betonar vikten av att pedagogiska meriter vägs in mer systematiskt i anställningsprocesser. Det beskrivs som ett arbete som kräver både uthållighet och ibland motstånd mot invanda normer. Som en prefekt uttrycker det: "Ibland måste man ta strid för att få gehör för utbildningsrelaterade aspekter vid anställningar."

En annan aspekt som påverkar synen på kvalitet rör studenternas förutsättningar. I intervjuerna beskrivs hur dagens högre utbildning präglas av en breddad rekrytering, där allt fler studenter med varierande bakgrund och erfarenheter deltar. Detta förändrar i grunden både villkoren för undervisningen och förutsättningarna för ledarskap. Även om studenterna formellt uppfyller behörighetskraven menar flera att deras möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen varierar. Som en proprefekt formulerar det: "Det handlar inte om att vissa inte är tillräckligt smarta utan det handlar om att man inte har samma förutsättningar från början." I det perspektivet får kvalitetsbegreppet en tydlig riktning: att "ta hand om dem när de är på plats och sedan få ut dem på ett bra sätt" (proprefekt).

I materialet råder en samstämmig uppfattning om lärarkompetensens avgörande betydelse för utbildningens kvalitet. Den beskrivs inte som enbart en individuell egenskap, utan som något som formas i samspel med organisatoriska strukturer, prioriteringar och det handlingsutrymme som ledare har. Kompetens utvecklas och värderas inte i ett vakuum. Den påverkas av hur lärosätet styrs, vilka frågor som ges utrymme och vilket stöd som faktiskt erbjuds.

Kvalitet som gemensam praktik

Flera ledare beskriver hur kvalitetssystemet kan fungera som en resurs i det dagliga arbetet, särskilt när det upplevs som begripligt, relevant och förankrat i utbildningens innehåll. I sådana sammanhang framhålls vikten av gemensamma begrepp och riktning, där kvalitet inte reduceras till kontroll utan förstås som en levande process. Det personliga engagemanget blir påtagligt när arbetet organiseras kring tematiska områden som upplevs meningsfulla och när systemet bidrar till samordning snarare än detaljstyrning. En programansvarig uttrycker detta som en rörelse: "Att vi som utbildare aldrig stagnerar. [...] Det finns alltid olika sätt att göra saker och ting på."

Utveckling kopplas ofta till hur återkoppling tas till vara i praktiken. Kursvärderingar nämns återkommande, inte som en formalitet utan som ett potentiellt kraftfullt verktyg för förändring förutsatt att de ges reellt inflytande: "Det är nödvändigt att man förstår att använda kursvärderingarna som kvalitetsdrivande på ett bra och utvecklande sätt" (prefekt). För att det ska bli möjligt krävs mer än datainsamling. Det behövs strukturer som främjar reflektion och dialog.

För att återkoppling ska bli ett meningsfullt redskap för utveckling krävs alltså inte bara struktur utan också kultur. Det handlar om att skapa förutsättningar för tillit och öppenhet – något som flera ledare lyfter fram som avgörande. Förtroende framträder som en grundläggande förutsättning. Ledare återkommer till behovet av en kultur där det är legitimt att tänka nytt, ompröva och utveckla utan att varje steg måste mätas. Som en prorektor säger: "Vi måste tro på det vi gör i någon bemärkelse [...] Fast vi inte kan mäta det." Samma prorektor betonar också var ansvaret i slutändan ligger: "Lärare och forskare, det är de som måste jobba med kvalitet i utbildning med olika dimensioner."

I dessa resonemang blir kvalitetssystemet något mer än en uppsättning krav. Det blir ett sammanhang för professionellt omdöme, gemensam riktning och möjligheten att driva utbildning framåt. När fokus ligger på processer, mening och reflektion stärks inte bara det lokala kvalitetsarbetet, utan också engagemanget för utbildningens utveckling.

Diskussionsfrågor

Exempel på frågor att diskutera efter att ha läst kapitlet *Styrning, tillit och kvalitet*:

- Vad är kvalitet i utbildning?
- Vad ger kvalitet i utbildning?
- Hur kan kvalitet i utbildning bedömas?
- Vem kan bedöma kvalitet i utbildning?
- Hur påverkar ert kvalitetssystem ledares syn på och arbete för kvalitet?

Ledarskap som kunskapsområde

Trots ledarskapets centrala betydelse för utbildningens kvalitet och utveckling krävs sällan vetenskapligt grundad kunskap i ledarskap för att utses till en ledande position. Istället utgår rekryteringen främst från vetenskapliga meriter och kollegial bedömning, samtidigt som många ledare själva efterfrågar kompetensutveckling inom just ledarskap.

I detta kapitel utforskas ledarskap av utbildning i akademien som ett kunskapsområde där både formella utbildningar och det kollegiala lärandet spelar en avgörande roll. Behovet av kompetensutveckling sträcker sig från administrativa och strategiska färdigheter till mjukare värden som motivation, konflikthantering och kommunikation.



Kompetensutveckling efterfrågas

Ledarskapsutbildningar inom akademien erbjuds främst till linjechefer och i ett tidigt skede av ledaruppdraget. Ju närmare den operativa utbildningsverksamheten en ledare befinner sig, desto mindre är tillgången till riktad kompetensutveckling. Särskilt programansvariga lyfter behovet av att synliggöra och stärka deras roll, både strukturellt och genom riktade utbildningsinsatser. Från flera lärosäten framhålls programansvarigrollen som central för utbildningens kvalitet. Som en rektor uttrycker det: "Man skulle ju gärna vilja lyfta [programansvariga] här, för det är ganska tunga uppdrag som många har [...] som faktiskt är ganska tidskrävande och väldigt ansvarsfulla, men inte är tillräckligt synliga och man kanske inte får den här utbildningen."

En dekan vid ett annat lärosäte uttrycker en liknande syn: "Vi har ju lyft att vi behöver riktad utbildning för att vara programansvarig, för de är ju inte chefer. [...] De är definitivt ledare och de får också hantera ganska mycket konflikter i kollegierna." Att rollen innebär ansvar och ledarskap utan formella chefsbefogenheter skapar ett särskilt behov av stöd, men ofta saknas strukturer för detta. En vicerektor hänvisar till en lokal kartläggning som tydliggjorde detta glapp: "att man [som studierektor och programansvarig] inte hade tillgång till chefsutbildningar för att man inte är i linjen".

Bilden av begränsad tillgång till kompetensutveckling för ledare av utbildning är relativt samstämmig, oavsett lärosätets storlek. En prefekt sammanfattar sin erfarenhet så här: "Ganska bristfällig i mitt fall, det här med att ha utbildning i ledarskap. Utan det är mer så att när man blev utsedd så fick man gå väldigt många korta informationstillfällen om hur saker och ting fungerar. Och sen får man helt enkelt bara komma in i det [...] och lära sig hur det funkar." Att axla en ledarroll utan formell utbildning framstår som vanligt. En annan prefekt beskriver processen som "väldigt mycket learning by doing [...] de flesta har väl blivit valda för att vi på något sätt har egenskaper som ändå gör oss någorlunda lämpliga som ledare eller som chefer. Men det är väldigt mycket som är nytt hela tiden."

Ofta beskrivs ledarskapsutbildningar som starkt fokuserade på administrativa processer. En prefekt menar att innehållet är "väldigt så. Här kommer pengarna. Så rekryterar du. Det är väldigt så. Regler och förståelse." De mjukare aspekterna av ledarskapet får mindre utrymme. En proprefekt i samma samtal uttrycker det än tydligare: "De här mjuka värdena i verksamheten. [...] Det är vi kanske inte alltid helt förberedda på." Samtidigt är det just dessa dimensioner som framhålls som avgörande i ledarskapet av utbildning.

I ljuset av detta efterlyser flera ledare en bredare förståelse av vad ledarskap kräver. En vicerektor betonar vikten av att "förstå hur människor motiveras, att kunna hantera konflikter [...] att ha svåra samtal, att kunna kommunicera". Andra återkommer till den utmaning det innebär att hantera personalärenden – särskilt svåra samtal – utan att ha fått relevant stöd eller utbildning. Medan en prefekt sätter ord på en mer övergripande problematik: "Inga har den träningen. [...] Det är brist på ledarskapskompetens."

Vid ett fåtal lärosäten finns exempel på utbildningsinsatser med fokus på ledarskap nära undervisningen. En prefekt berättar att en kurs uppstod just utifrån programansvarigas behov: "Tror det initierades på önskemål från oss. Att man ska ha någonting med det pedagogiska ledarskapet." På ett annat lärosäte beskriver en dekan en riktad kurs som ett viktigt stöd: "Vad gäller pedagogik så finns det [kursen] Pedagogiskt ledarskap. Den gick jag innan. Den är bra." Där sådana initiativ finns växer de ofta fram i mötet mellan verksamhetsnära behov och en strategisk ambition att stärka ledarskapet av utbildning.

Ledarskapsutbildningar inom akademien vänder sig främst till linjechefer, medan programansvariga och andra nära undervisningen ofta står utan riktad kompetensutveckling. Rollen som programansvarig beskrivs som central men sårbar. Den innebär ett stort ansvar, men med få befogenheter och begränsat stöd. Behovet av utbildning i kommunikation och konflikthantering lyfts särskilt fram. På vissa lärosäten har lokala initiativ vuxit fram för att stärka det pedagogiska ledarskapet utifrån verksamhetens konkreta behov.

Behov av långsiktigt stöd

Flera ledare uttrycker även en önskan om att få återvända till ledarskapsutbildning efter att ha fått erfarenhet i rollen. En prefekt beskriver hur en introduktionskurs kan kännas otillräcklig när den ges innan uppdraget påbörjats: "Man gick den ofta ganska tidigt eller ibland till och med lite före man blev prefekt [...] Någonting som jag också känner att jag gärna skulle haft senare också." En annan prefekt betonar behovet av en mer erfarenhetsbaserad fortsättning: "Det kanske skulle vara bra ibland att ha en riktig ledarskapskurs efter att ha fått en del erfarenhet. I början när man går den där kursen, då vet man ju knappt vad som förväntas." En studierektor beskriver ett liknande behov: "Det finns ingen studierektorskurs nummer två. Det är lite dåligt." Även ledare på lärosätesövergripande nivå ser behov av fortsatt utveckling. En prorektor lyfter den nationella kursen om strategisk ledning av utbildning i akademien för personer i lärosätes- och fakultetsledning som tagits fram inom det högskolepedagogiska lyftet: "Jag uppskattar exempelvis det arbete som SUHF gör nu med den här utbildningsstrategiutbildningen [...] som jag kommer gå."

Behovet av fortsatt stöd gäller inte bara formell utbildning. Tillgång till handledning eller coachning lyfts fram som särskilt värdefullt när det gäller att skapa kontinuitet i det dagliga ledarskapet. En prefekt berättar om "en anställd organisationspsykolog för att stötta prefekterna i arbetet. Det var fantastiskt". En annan prefekt beskriver regelbunden extern handledning som en central del av sitt ledarskap: "Jag har haft en coach i alla mina år som chef [...] som jag träffar en gång i månaden och pratar med om mitt ledarskap och mina utmaningar som jag har." Stödet ger utrymme för reflektion, kontinuitet och utveckling i en komplex vardag. Flera uttrycker att det är just denna typ av fördjupning som saknas i de befintliga utbildningsformerna, och som behövs för att skapa ett hållbart och förtroendefullt ledarskap inom högre utbildning.

Intervjuerna visar att ledarskap av utbildning ofta bedrivs utan det långsiktiga och kontinuerliga stöd som uppdraget kräver. Särskilt programansvariga lyfter vikten av tydligare erkännande och stödstrukturer som synliggör deras arbete. Det finns en bred efterfrågan på mer situationsanpassad kompetensutveckling, inte bara i uppstarten av ett uppdrag utan även när ledaren står mitt i praktiken och nya utmaningar uppstår.

Vi:et och det kollegiala lärandet

Möjligheten att mötas och lära tillsammans med andra framhålls som betydelsefull av samtliga intervjuade, oavsett roll. Många uttrycker ett behov av att både kunna dela erfarenheter med kollegor i liknande position och att få perspektiv från ledare i andra delar av organisationen. Samarbete med stödfunktioner såsom administratörer, ekonomer, HR och pedagogiska utvecklare lyfts också fram som ett viktigt stöd för det egna ledarskapet, särskilt i situationer som kräver eftertanke eller samordning över organisatoriska gränser.

Flera lärosäten har utvecklat former för att möta just detta behov. Vid mindre lärosäten betonas vikten av en sammanhållen organisation där ledare i olika roller samarbetar nära. I ett sådant sammanhang pågick vid intervjutillfället en särskilt anpassad utvecklingsinsats inom ett ledningsråd: "Det är fem tvådagars. [...] Tanken är där, hur blir vi ett team? Och inte att man sitter och representerar sin fakultet eller sin position, utan att vi jobbar tillsammans på något sätt framåt" (rektor). Vid ett annat lärosäte hade man utformat ett ledarskapsprogram där deltagare från olika nivåer blandades för att främja ökad förståelse mellan funktioner: "Vi driver ju ett ledarskapsutbildningsprogram för alla chefer [...] från rektor och ner till proprefekter [...] De blandar ihop oss, eller hur man kan säga, så att vi träffar olika personal-kategorier" (dekan). Dessa initiativ beskrevs som värdefulla av deltagarna, som redan såg effekter i form av stärkt samarbete och fördjupad gemenskap.

Även vid större lärosäten finns en uttalad vilja att skapa samhörighet, men uttrycken skiljer sig något. Här är utbytet ofta mer formellt organiserat och förlagt till etablerade mötesstrukturer snarare än till det dagliga arbetet. Ledare på fakultets- och institutionsnivå har generellt större självständighet än vid mindre lärosäten, och erfarenhetsutbyte förekommer främst mellan personer i liknande roller. En vicerektor vid ett större lärosäte beskriver återkommande strategimöten där linjechefer, dekaner och prefekter samlas "över gränserna på det vi kallar för strategimöten som rektorn håller i [...] tror det är två eller tre om året kring olika teman". På andra håll organiseras möten av prefekter själva eller inom fakulteterna.

Det regelbundna erfarenhetsutbytet lyfts fram som särskilt värdefullt: "Det är bra att dra samman prefekterna ganska regelbundet så vi har chans för erfarenhetsutbyte" (prefekt). En prefekt från ett annat lärosäte betonar fakultetens aktiva roll i att skapa sådana forum: "Så är ju också fakulteten ganska duktig tycker jag på att ordna visst kunskapsutbyte. Alltså det är prefektseminarier eller på vissa möten är det olika prefekter som presenterar sin verksamhet och hur de organiserar olika saker och sådär."

Bland studierektorer lyfts kollegiala nätverk och gemensamma forum särskilt tydligt. Flera nämner etablerade mötesstrukturer där de kan diskutera konkreta ärenden och ge varandra stöd. Exempelvis beskriver en studierektor att man träffas i "kollegiala team på personalavdelningen där man på chefsnivå träffas och behandlar ett *case*." En annan nämner regelbundna

månadsmöten där "vi sitter och diskuterar tillsammans och försöker att hjälpa varandra i det dagliga". För programansvariga är motsvarande strukturer mindre etablerade trots att behovet är påtagligt. En programansvarig uttrycker önskan om fler tillfällen till utbyte "i form av kurs eller workshop så kan man liksom dela erfarenheter bara. [...] För det här är liksom, vi pratar om flera års erfarenhet som kanske ligger någonstans och vi vet inte om det."

Kollegialt lärande inom samma roll lyfts ofta fram som ett sätt att fördjupa och förfina befintliga arbetssätt. Samtidigt betonar flera ledare i högre positioner att dessa sammanhang också kan fungera som drivkrafter för förändring. De menar att kollegialt samarbete inte bara bör handla om erfarenhetsutbyte, utan också om att påverka strukturer och förbättra förutsättningarna för utbildningen. Vikten av att vara lyhörd inför verksamhetens behov återkommer – att ha "örat mot rälser" (prorektor) – liksom uppmaningen att kollegiet bör ta en mer aktiv roll: "De kan ta ett mycket större mandat, mycket mer inflytande. Man behöver inte vara reaktiv" (prorektor).

Även det mer reaktiva lärandet – det som sker i mötet med det oväntade – lyfts fram som en viktig aspekt av kompetensutveckling. I dessa situationer framhålls stödfunktionerna som avgörande. En dekan menar att stödet är både brett och generöst: "Vi har ju fantastiskt bra stödfunktioner så att när man hamnar i olika typer av, alltså man ska hantera någon form av svårt fall så har vi väldigt mycket stöttning som man kan få." En annan dekan understryker att stödet är avgörande för att kunna axla uppdraget: "Jag hade inte klarat mig i den här rollen utan kansliets stöd med kompetenta personer som har olika typer av kompetenser som stöttar upp i den här rollen." Även programansvariga lyfter att lärandet sker i dialog. En programansvarig säger: "Jag tänker att kompetensutvecklingen sker på olika sätt också. Det är ju också via kollegor eller via olika ärenden i samtal med administration och olika nivåer."

Intervjuerna visar att sammanhållning och gemenskap inom lärosätet ses som centrala förutsättningar för ledarskap och lärande. Lärosätets storlek tycks påverka hur och var gemenskap formas, men oavsett kontext beskrivs möjligheten att mötas och dela erfarenheter som en bärande del i det kollegiala lärandet och som en viktig resurs för både organisatorisk utveckling och trygghet i ledarskapsrollen.

Regionala, nationella och internationella nätverk som resurs

Regionala och nationella nätverk lyfts fram som ett värdefullt stöd för ledare av utbildning i akademien oavsett nivå. Rektorer och prorektorer tycks delta mest frekvent, men i intervjuerna framkommer exempel från samtliga ledarroller. Nätverken kan vara formellt organiserade – ofta öppna för alla i en viss roll, ibland med en geografisk avgränsning – men de uppstår också informellt, genom kontakter som etablerats i ett sammanhang och vuxit till ett mer varaktigt utbyte. I vissa fall skapas nätverk tillfälligt i samband med

kurser eller utbildningsinsatser, där själva upplägget ger möjlighet till relationsbyggande och erfarenhetsdelning.

För ledare inom lärosätesledning, där ansvaret ofta är brett och det organisatoriska sammanhanget ensamt, lyfts nationella och regionala nätverk fram som särskilt betydelsefulla. Dessa forum ger utrymme för både strategiska samtal och vardagsnära frågor i en miljö präglad av förtroende och ömsesidig förståelse: "Det är jättebra. Jag är ju själv. Alla är ju själva. [...] Och vi har en god stämning där man kan prata både om väldigt övergripande strategiska frågor. Men också vara sådär, jaha, hur gör ni då när vi har det här problemet? Hur har ni löst det här? [...] Vi kan prata om sådant som är skitsvårt också" (prorektor).

I dessa samtal handlar det inte bara om att finna lösningar, utan också om att fördjupa förståelsen av organisationen som ett verktyg för ledarskap. Som en vicedekan uttrycker det: "På den här nivån så kanske man har passerat det där stadiet med det personliga ledarskapet och kommit över till en mer organisatorisk förståelse av ledarskap, eller organisation som ett verktyg för ledarskap. Och det blir viktigt att man träffar andra lärosäten för att förstå hur andra lärosäten, deras organisation, fungerar och vilka utmaningar de har."

Bland ledare utanför lärosätesledningen är nätverken ofta mindre formella och ibland knutna till specifika utbildningsområden. En vicedekan berättar om ett nationellt nätverk för pro- och vicedekaner vid medicinska fakulteter, med fokus på utbildningsfrågor där det går "att få lite koll på vad det är för frågor som diskuteras på olika ställen. Annars blir man ju så väldigt mycket i sin egen lilla bubbla." På motsvarande sätt beskriver en programansvarig inom hälsovårdsutbildning hur ett enkelt digitalt forum fungerar som vardagsnära stöd: "Varje vecka på Zoom, vi är bara sju. Varje torsdag morgon mellan 8 och 8.30. [...] Det finns ingen agenda där utan det är just sådana här trasselfrågor som dyker upp."

För utbildningar som är unika i Sverige, särskilt inom konstnärliga områden, sker nätverkande ofta internationellt. En rektor beskriver att "det finns en europeisk EU-stödd organisation för konstnärliga högskolor i Europa" och nämner att "på filmsidan så har vi ett världsomspännande nätverk för filmskolor". Även utbildningar inom cirkus, skådespeleri och dans knyts till nordiska och globala nätverk som komplement till nationella samarbeten.

Kontakter som uppstår i samband med kurser beskrivs också som viktiga, särskilt när de skapar utrymme för att träffa personer i liknande roller vid andra lärosäten. En prefekt berättar om ett pågående utbildningsprogram: "De blandade lärosäten i Sverige. Det var väldigt intressant att möta andra i liknande roller." Dessa möten kan skapa långsiktiga relationer, även om inte alla utvecklas till formella nätverk. En studierektor konstaterar att "den typen av nätverk som lever kvar efter kursen är viktigt", medan en dekan lyfter nya kontaktnät som "en av fördelarna med HELP-kursen [ett ledarskapsprogram i SUHF:s regi]".

Många framhåller att nätverkande hjälper dem att tänka nytt. En prefekt uttrycker behovet som att man behöver stöd "för att kunna liksom komma ur. Annars går man i liksom det som man ärvde kanske eller som man har utformat själv, och man ser inte andra möjligheter." Särskilt vid mindre lärosäten, där möjligheterna till kollegial reflektion är mer begränsade, framhålls externa sammanhang som avgörande för ledarskapets utveckling. Men även vid större lärosäten beskrivs dessa nätverk som viktiga arenor för att pröva tankar, utbyta erfarenheter och få nya perspektiv på det egna uppdraget.

Behovet av att spegla sina erfarenheter i andras återkommer hos många, särskilt de som är ensamma i sin roll. Lärosätesövergripande kurser för personer i liknande roller lyfts fram som en viktig förutsättning. De erbjuder inte bara kompetensutveckling, utan också möjligheter att bygga relationer och skapa långsiktigt kollegialt stöd. Nätverkande blir därmed en del av ett hållbart lärande över organisatoriska gränser.

Mellan styrning och frihet

Ledarskap av utbildning i akademien kan inte enbart förstås som en uppsättning färdigheter eller formella kvalifikationer. Det är också ett sätt att orientera sig i en mångbottnad och komplex miljö där olika logiker ska förenas – myndighetsutövning, utbildning, forskning och samverkan – inom en ram där akademisk frihet är grundläggande. Uppdraget rymmer spänningar mellan frihet och kontroll, struktur och ansvar, individ och organisation. Det ställer särskilda krav på ledarskapet, inte minst i balansgången mellan styrning, engagemang och självständighet.



Hur detta tar sig uttryck i praktiken fångas av flera av de intervjuade. En dekan vid ett större lärosäte sätter ord på en av de centrala utmaningarna: "Hur kombinerar man pedagogik och vetenskap? Det grubblar jag över på nätterna." Utmaningen handlar inte bara om innehåll, utan också om struktur och sammanhang. En vicerektor vid ett annat lärosäte betonar att utbildningen måste hänga samman med övrig verksamhet: "Man kan inte jobba isolerat med utbildningsfrågor utan att på något sätt docka in det i övrig verksamhet där man finns. Då kommer man ju att bli halt. Eller enbent."

Ett återkommande hinder för att skapa sådana sammanhang är den organisatoriska självständighet som präglar många akademiska miljöer. I intervjuerna beskrivs svårigheten att leda i en kontext där medarbetare ofta värnar sitt oberoende. Flera ger uttryck för en upplevelse av fragmentering: "Folk vill inte bli ledda. De är här för att de vill vara egna företagare. Vi måste ju agera så att det inte blir ett företagshotell, utan *ett* företag, en sammanhållen enhet som jobbar tillsammans" (studierektor). En studierektor på ett annat lärosäte uttrycker det på liknande sätt: "Hur ska man säga, ibland känns det som att alla är som egenföretagare."

Detta illustrerar en djupare spänning mellan självständighet och samordning, där det akademiska idealet om frihet ska samsas med behovet av gemensam riktning. Balansen mellan akademisk frihet och organisatorisk sammanhållning lyfts av flera som särskilt krävande. Ytterligare en studierektor talar om den dubbla logik som rollen rymmer: "Det är ju akademisk frihet, ena handen där, och så andra handen har vi hela myndighetsdelen. Alltså att vara anställd, statligt anställd med allt vad det innebär i form av regler och styrning. Och att få människor att uppleva den friheten som det finns i att vara akademiker och arbeta i den här miljön och samtidigt omfamna den andra delen [...] gå åt samma håll kanske."

Just denna balansgång beskrivs av flera som särskilt svår att hantera när myndighetslogiken tillåts dominera. Flera ledare uttrycker frustration över att myndighetsrollen ges så stort utrymme att den riskerar att tränga undan kärnverksamheterna. En prefekt beskriver hur detta påverkar möjligheterna till utveckling: "Det är tufft det här att vi, att lärosäten är myndigheter och att det får ta så oerhört stor vikt i varenda verksamhetsutveckling man håller på med." Samma prefekt fortsätter: "Jag skulle önska att vi hade någon annan form av status så att vi kunde fokusera mer på forskning, utbildning och samverkan och inte hela tiden var också bakbundna kring det här att vi behöver ha en väldigt inflytelserik förvaltning." En dekan uttrycker en liknande oro: "En väldigt risk i den här styrningen. Vad den gör med människors beteende. Och den tycker jag är olycklig för undervisning. Vi vill ju ha fria lärare också."

Men komplexiteten upplevs inte enbart som ett hinder. För vissa är det just mångfalden av uppgifter och utmaningar som gör uppdraget levande. En studierektor uttrycker "att det är en väldigt positiv utmaning att få allt att fungera med kurser och kursstrukturer och lärare och undervisning och forskning. Det känns som att det är väldigt, väldigt många bollar som man

jonglerar med [...] Men det känns väldigt utmanande och stimulerande.” Engagemanget hos kollegorna beskrivs av en annan studierektor som en viktig drivkraft: ”All personal som man möter på ett universitet. Det är väldigt speciellt med så otroligt engagerade människor som alla brinner för någonting.”

Samtidigt lyfts behovet av en stabil värdegrund som en nödvändig kompass i en annars komplex och föränderlig miljö. Det finns en oro för att ledarskapet riskerar att förlora sin riktning utan en tydlig förankring i akademiska värden. En rektor uttrycker detta tydligt: ”Det är otroligt viktigt att man är grundad, det värdebaserade ledarskapet. Och det kan jag tycka i de här HELP-utbildningarna [...] att man skulle ha mer av de akademiska värdena in i de ledarskapsutbildningarna, för att det är ändå en speciell miljö vi lever i eller befinner oss i.”

För att sådana värden verkligen ska få genomslag i praktiken krävs mer än god vilja. Det förutsätter att ledare har en djup förståelse för den akademiska verksamhetens villkor. Mot den bakgrunden betonar flera vikten av att ha haft olika roller inom högre utbildning, något som upplevs ge både överblick och förmåga att navigera i komplexiteten. En prefekt beskriver att ”jag har varit programansvarig, studierektor och alla möjliga olika positioner. Sen tror jag att det som jag kan känna mig lite trygg i är att jag har jobbat också på ett annat lärosäte. För det jag kan känna är att man bryter det man gör mot det man har sett på något annat ställe.” Även en programansvarig understryker vikten av erfarenhet: ”Man har väldigt stor nytta av att ha lång och bred erfarenhet av universitetsvärlden och organisationen. Hur det funkar. [...] Att ha haft flera roller har man ju fördelar av som programansvarig.”

Förmågan att navigera i den akademiska komplexiteten stärks alltså genom bred erfarenhet och insikt i hur verksamheten fungerar. Men även med detta i ryggen upplever många ledare att det finns begränsningar i vad som faktiskt går att påverka. Det är inte engagemang som saknas menar flera, utan snarare möjligheter att omsätta detta engagemang i förändring. En studierektor pekar på organisatoriska strukturer som ett hinder: ”Med en komplex organisation, institutioner, fakulteter och sjukvården. Det blir väldigt svårstyrt. Det tycker jag är det svåraste. Gamla strukturer att förändra tycker jag är väldigt svårt.” Här framträder en dubbel utmaning: att stärka ledarskapsidentiteten i roller där ledarskap inte alltid är självklart, och att samtidigt skapa förutsättningar att påverka strukturer som ofta upplevs som tröga och svårföränderliga.

Ledarskap av utbildning i akademien formas i spänningsfältet mellan ansvar och autonomi. De ledare vi mött visar starkt engagemang för utbildningens utveckling, trots begränsade mandat och komplexa villkor. För att detta ska bli hållbart krävs stöd som inte bara handlar om styrning, utan som också förankrar ledarskapet i akademins kunskapskultur. Utbildningar och strukturer behöver ge utrymme för värdegrund, erfarenhet och professionellt omdöme för att främja ett ledarskap med riktning och resonans.



Diskussionsfrågor

Exempel på frågor att diskutera efter att ha läst kapitlet *Ledarskap som kunskapsområde*:

- Vilka kompetenser behöver en ledare för utbildning?
- Vilka är de särskilda villkor och utmaningar som behöver hanteras inom ledarskap av utbildning i akademien?
- Vilken kompetensutveckling finns att tillgå för ledare vid ert lärosäte?
- Vilken ytterligare kompetensutveckling behövs?
- Vad skulle ni kunna erbjuda lokalt och vad skulle kunna göras i samverkan mellan lärosäten?



Avslutande diskussion

Att leda utbildning i akademien är ett uppdrag som skiljer sig från många andra typer av ledarskap. Universitet och högskolor är kunskapsorganisationer där verksamheten vilar på vetenskapliga värden, kollegialt samspel och ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt. I denna miljö är ledarskap inte ett administrativt tillägg till undervisning och forskning, utan en del av den akademiska kärnverksamheten. Vår studie visar vikten av att leda med integritet, lyhördhet och relationskompetens, med respekt för akademins uppdrag och medvetenhet om det sammanhang där ledarskapet utövas. Att leda utbildning i akademien är därmed att delta i och forma en akademisk praktik.

I denna avslutande diskussion sammanfattar och fördjupar vi de viktigaste slutsatserna från vår kartläggning. Genom att förena empiriska iakttagelser med begreppsliga perspektiv vill vi synliggöra hur ledarskap av utbildning i akademien kan förstås, vilka förutsättningar och utmaningar det rymmer, samt vilka strukturella och kulturella förändringar som krävs för att det ska kunna utvecklas och tas tillvara. Vi visar varför ledarskap av utbildning behöver erkännas som en akademisk praktik i sin egen rätt, med särskilda kompetensbehov, relevanta stödstrukturer och strategiska insatser för att möjliggöra dess utveckling och genomslag.



Mellanrummens praktik

Ledarskap av utbildning i akademien utövas i gränslandet mellan strategisk styrning och vardagsnära praktik, mellan formellt mandat och kollegialt inflytande, mellan krav på kontroll och behov av professionell autonomi. I detta spänningsfält blir ledarskapet en praktik i rörelse, där uppdrag ständigt behöver tolkas, förhandlas och översättas till lokala villkor.

Ofta uppstår en diskrepans mellan uppdragens formella beskrivningar och de faktiska organisatoriska förutsättningarna, särskilt på nivåer nära undervisningsverksamheten. Roller som prefekt, studierektor och programansvarig kräver inte bara ämneskompetens, utan också pedagogisk känslighet och organisatorisk fingertoppskänsla. Vår kartläggning visar hur dessa ledare balanserar operativt ansvar med strategisk påverkan, ofta utan tydlig samordning eller strukturellt stöd.

I denna kontext bygger ledarskapet snarare på påverkan än på formell styrning. Det formas i hög grad genom kollegiala relationer och förmågan att skapa mening tillsammans med andra. Sådant ledarskap kräver deliberativa förhållningssätt och stark relationskompetens, egenskaper som tidigare forskning lyfter fram som centrala inom akademien (Alvesson & Svenningsson, 2020; Boström, 2011; Edenius & Risling, 2019; Ewins m.fl., 2020; Sugrue & Solbrekke, 2024; Svensson & von Knorring, 2025).

Men även om detta relationsnära ledarskap är avgörande saknas ofta det strukturella stöd som skulle kunna bära upp det. Flera ledare beskriver uppdrag med otydliga ramar och låg status, där lärandet sker i praktiken snarare än genom utbildning eller systematiskt stöd (Einola & Werr, 2020; Fremstad & Ewins, 2023; Broström, 2011). I frånvaro av etablerade strukturer blir erfarenhetsutbyten, informella samtal och samarbete över organisatoriska gränser avgörande för att orientera sig i uppdraget.

I detta sammanhang framstår det tydligt att formella mandat i sig inte räcker. Fungerande ledarskap växer fram i samspelet med andra, genom gemensamma tolkningar och kontinuerlig samverkan (Crevani, 2018; Elo & Uljens, 2023). Våra data visar att en stor del av ledarens arbete består i att översätta uppdrag till lokala sammanhang, ofta genom dialog snarare än genom direktiv. Detta tyder på att ledarskap av utbildning i akademien inte enbart kräver handlingskraft och lyhördhet, utan också att de strukturella och kulturella förutsättningarna behöver utformas medvetet för att ledarskapet ska kunna utövas med riktning, förankring och förtroende.

Ett akademiskt förhållningssätt till ledarskap

Vår studie pekar på att ledarskap av utbildning i akademien inte bör reduceras till administration, utan betraktas som en integrerad del av det akademiska kunskapsuppdraget. Att leda utbildning är att värna integritet, bildning och kollegial reflektion, värden som också bör genomsyra ledarskapet (Alvesson &

Svenningsson, 2020; Biesta, 2023). Det är en akademisk praktik som kräver specifik kompetens, erkännande och möjlighet till utveckling.

Ledare i vår studie beskriver hur de leder genom att skapa förutsättningar snarare än genom att styra, ett förhållningssätt präglat av professionell autonomi, förtroende och stöd till kollegial utveckling (Bolander Laksov & Scheja, 2020; Elo & Uljens, 2023). Trots detta är ledarskapet ofta något man upplever att man gör vid sidan av andra uppdrag, utan tillgång till adekvat utbildning eller karriärvägar. Formella utbildningar tenderar också att rikta sig till linjechefer snarare än till dem som leder i pedagogiska och kollegiala sammanhang (Einola & Werr, 2020; Haikola & Svenningsson, 2020).

Vi menar därför att ledarskap av utbildning i akademien bör utvecklas som en kunskapspraktik i nivå med forskningsledning, och som en central och erkänd del av det akademiska ledarskapets helhet (Crevani, 2018; Pihl & Tengblad, 2020). Det kräver språk, logik och strukturer som är förankrade i akademisk kultur snarare än i generiska ledarskapsmodeller. Vår kartläggning visar att detta inte är en idealistisk tanke utan en praktisk nödvändighet för att möjliggöra ett ledarskap som stödjer högre utbildning som en kunskapsdrivande och samhällsbärande verksamhet.

Schöns (1983) begrepp om den reflekterande praktikern synliggör hur akademiskt ledarskap sträcker sig bortom funktionella uppgifter och istället formas i ett lyhört, situationsanpassat samspel med kontexten. De ledare vi mött beskriver hur de ständigt prövar, omprövar och kalibrerar sitt handlande i dialog med kollegor och med verksamhetens övergripande syften. Det handlar om professionellt omdöme, inte som en individuell egenskap utan som en kollektivt förankrad förmåga att hantera komplexitet, spänningar och värdekonflikter.

I frånvaron av entydiga riktlinjer och fasta procedurer växer ledarskapet fram i handling, genom erfarenhet, relationer och en ständigt pågående förhandling av mål och medel. Den reflekterande praktikerns ideal tydliggör också varför generiska ledarskapsmodeller ofta inte räcker till. De förmår inte fånga den tysta kunskap, det situationsbundna omdömet och den ständiga tolkningspraktik som präglar ledarskap i akademien. Att erkänna och stödja detta sätt att leda innebär att se akademiskt ledarskap som ett kunskapsarbete i sin egen rätt, förankrat i praxis, erfarenhet och kollegialt ansvarstagande.

Att vara en reflekterande ledare i akademien innebär därmed att se sitt uppdrag som ett lärande i sig, inte som en uppsättning fasta verktyg. Det handlar om en förmåga att läsa situationer, lyssna, pröva sig fram, misslyckas och reflektera vidare. Det kräver inte bara tid och utrymme för eftertanke, utan också en kultur där reflektion erkänns som en kunskapsform. En sådan kultur ger ledare möjlighet att utveckla sitt omdöme, inte i avskildhet från praktiken utan i nära förbindelse med det dagliga arbetets konkreta och ofta motstridiga villkor.

Kommunikation, samarbete och kollegialitet

Ledare av utbildning i akademien verkar i skärningspunkten mellan kollegiala traditioner och linjeorganisatoriska krav. Kollegialitetens förankring i delaktighet, förtroende och gemensamt ansvar gör den till en central resurs för meningsskapande och professionellt omdöme. Samtidigt visar vår studie att kollegiala processer riskerar att försvagas när uppgifter fördelas utan tydliga roller eller tillräckliga mandat. Det skapar oklarhet i ansvarsfördelningen och kan urholka engagemanget, särskilt när administrativa styrformer får ett för stort genomslag.

Denna spänning är väl dokumenterad i tidigare forskning, där samspelet mellan kollegial styrning och linjeorganisationens krav på effektivitet och ansvarsskyldighet beskrivs som både nödvändigt och konfliktfyllt (Solbrekke, Sugrue & Sutphen, 2020; Solbrekke & Helstad, 2025; Edenius & Risling, 2019; SOU 2015:92).

I vår kartläggning beskriver ledare att de ofta befinner sig i ett förhandlingsläge mellan olika logiker, utan tillgång till strukturer för gemensam tolkning eller samordning. Bristande kommunikation mellan organisatoriska nivåer försvårar ansvarstagande, fördröjer beslutsvägar och skapar osäkerhet kring mål och prioriteringar.

Samtidigt finns en tydlig vilja till samarbete. Det kollegiala engagemanget är starkt, men kräver tid och erkända arenor för reflektion, planering och uppföljning. Som Haake m.fl. (2023) och Elo och Uljens (2023) visar är det inte tillräckligt med formella mandat. Det krävs förtroendefulla relationer och kontinuerlig dialog för att ledarskap ska kunna utövas som en gemensam kunskapspraktik. I frånvaro av sådana villkor riskerar ledarskapet att isoleras, vilket påverkar såväl riktning som kvalitet i utbildningsverksamheten.

Kvalitetssystemens dubbla roll blir här särskilt tydlig. De bidrar till struktur och ansvarsfördelning, men upplevs ibland också som styrande bort från akademiskt värdebärande aspekter som kritisk reflektion, bildning och intellektuellt djup. Ledare uttrycker oro för att kvalitetsarbete reduceras till uppföljning av mätbara indikatorer, vilket riskerar att förminska utbildningens akademiska kärna (Alvesson & Svenningsson, 2020; Haikola & Svenningsson, 2020; Universitetskanslersämbetet, 2025).

Mot denna bakgrund ser vi behov av ett skifte från ett regelstyrt till ett meningsdrivet ledarskap, där ansvar förstås som ett etiskt och kollektivt arbete (Ewins m.fl., 2020; Sugrue & Solbrekke, 2024; Roxå & Mårtensson, 2013). Det innebär att leda med fokus på riktning och sammanhang och att skapa villkor för och en kultur av lärande, samarbete och pedagogisk utveckling (Crevani, 2018; Biesta, 2023; Elo & Uljens, 2023).

I denna mening är den akademiskt reflekterande ledaren inte bara en individ som styr och leder, utan en del av en akademisk praktikgemenskap där reflektion är integrerad i hur verksamheten förstås, formas och utvecklas (Schön 1983).

Karriärvägar och kompetensutveckling

För att fler ska vilja ta ansvar för ledarskap av utbildning i akademien krävs att det erkänns som ett kvalificerat akademiskt bidrag, i nivå med forskningsledning. I dagsläget saknas ofta både tydliga karriärvägar och strukturellt erkännande. Ledare vittnar om att deras arbete sällan beaktas i akademiska bedömningar, trots att det är avgörande för utbildningens kvalitet, studenternas lärande och den pedagogiska miljön (Fremstad & Ewins, 2023).

För att förändra detta behöver ledarskap av utbildning synliggöras, värderas och meriteras. Erfarenhet av att leda utbildning bör kunna dokumenteras och knytas till befordran och förtroendeuppdrag (Bolander Laksov & Scheja, 2020; Haikola & Svenningsson, 2020; Pihl & Tengblad, 2020). Men strukturella incitament räcker inte. Vår kartläggning visar att det även finns ett behov av en fördjupad, gemensam kompetensutveckling.

Här vill vi särskilt lyfta fram vad vi benämner vertikal kompetensutveckling: arenor där ledare på olika nivåer tillsammans reflekterar kring ledarskapets mål, villkor och akademiska värde. Det handlar inte så mycket om regelkunskap som om att bygga förmåga att leda utbildning som en formativ kunskapspraktik. En sådan utveckling måste vara långsiktig, kontextanpassad och rotad i akademiska grundvärden som bildning, kritiskt tänkande och integritet (Elo & Uljens, 2023; Ingerman, 2025; Wallo & Lundqvist, 2020).

I våra dialoger med ledare framkom hur värdefullt det är att få reflektera tillsammans med andra och sätta ord på sina erfarenheter. Samtalen upplevdes som en sällsynt möjlighet att tänka högt om komplexa frågor och att sätta ord på erfarenheter som sällan artikuleras. Den kollektiva reflektionen blir i sig en form av kompetensutveckling, en meningsskapande praktik som bidrar till både lärande och legitimitet i ledarskapet.

Från att valla till att samskapa

Metaforen om att valla katter används ofta för att beskriva det akademiska ledarskapets svårigheter. Men vår kartläggning visar att den inte fångar hela bilden. De ledare vi mött präglas av engagemang, ansvars känsla och professionalism, trots begränsade mandat och inte sällan brist på strukturellt stöd. Snarare än att tala om svårstyrda individer bör vi tala om ett arbete som bygger på att vårda, utveckla och skapa förutsättningar för gemensamt kunskapsutvecklande både hos studenter och kollegor.

Att leda utbildning handlar inte om kontroll, utan om att möjliggöra lärande, synliggöra kvalitet och stödja intellektuell utveckling. Det kräver organisatoriskt stöd, akademisk legitimitet och en gemensam förståelse för att ledarskap av utbildning är ett ansvar vi delar som kollegor, lärare, forskare och ledare (Elo & Uljens, 2023; Bolander Laksov & Scheja, 2020; Svensson &

von Knorring, 2025). Det är också ett arbete som formas av kultur, av hur vi samtalar, prioriterar och samarbetar i det dagliga arbetet.

I denna distribuerade modell av ledarskap, som i akademien både är nödvändig och värdefull, blir samsyn och kultur centrala. Våra data visar att det finns etablerade normer och föreställningar om vad ledarskap i utbildning innebär. Det är inte ett tomrum, utan en praktik präglad av lokala traditioner, relationer och erfarenheter. Här blir Haraways (1988) begrepp situerad kunskap återigen relevant. Det vi förstår som kunskap och som ledarskap är alltid situerat, präglat av de perspektiv och praktiker genom vilka det skapas och tolkas. Att förstå ledarskap som situerat innebär att erkänna att det inte är generiskt, utan framväxer ur specifika sammanhang och relationer.

Denna förståelse får stöd i hur flera ledare beskriver sin vardag. Kollegialitet och professionell tillit möjliggör handling även i strukturell osäkerhet. Detta förstärker betydelsen av det som Stensaker (2019) kallar kulturarbete: ett medvetet arbete med att forma gemensamma förhållningssätt till ansvar, kvalitet och utveckling. Ledarskapet omfattar därmed inte bara organisatorisk samordning, utan även tolkningen av verksamhetens syften, mål och samhällsroll.

Barads (2007) begrepp intra-aktion hjälper ytterligare att fördjupa förståelsen av hur detta ledarskap formas. Istället för att se individer och strukturer som separata enheter som samverkar, synliggör intra-aktion hur aktörer, praktiker och materiella villkor ömsesidigt konstituerar varandra. Ledarskap uppstår därmed inte bara i individens intention, utan i relation till språk, teknik, rum, policy och kollegiala dynamiker. Det är ett fenomen som blir till i praktiken genom handling, respons och återkoppling i det lokala.

Våra samtal visar att mycket av det stöd som erbjuds i dag fokuserar på att förvalta och följa regelverk. Få insatser är inriktade på att utveckla utbildningens innehåll eller stödja pedagogisk förnyelse. Detta speglar en kvalitetsdiskurs där att göra rätt ofta premieras framför att göra relevant, något som riskerar att bromsa innovation och fördjupning (Alvesson & Svenningsson, 2020; Haikola & Svenningsson, 2020; Universitetskanslers-ämbetet, 2025).

Det är först när vi erkänner ledarskap av utbildning i akademien som en gemensam, situerad och materiellt förankrad kunskapspraktik – snarare än som främst ett administrativt ansvar – som vi fullt ut kan stödja det arbete som pågår. Inte genom att valla, utan genom att aktivt samskapa villkor för kunskap, ansvar och mening i den akademiska vardagen.

”Dansare i världen”

Vi vill avsluta med ett samtal med programansvariga vid ett konstnärligt lärosäte, där diskussionen kom att kretsa kring utbildningens djupare syfte och samhälleliga betydelse. En av dem uttryckte ambitionen att integrera ett vidare perspektiv i utbildningen: ”Jag tänker att jag vill få igenom *Dancer as*

Citizen i utbildningen. Det är ju dansare i världen [...] det är inte bara i relation till ett fält, en specifik scen, ett specifikt teaterrum." Utbildning handlar inte bara om teknisk färdighet, utan om att fostra medvetna, engagerade människor med förmåga att agera i och påverka samhället. En kollega utvecklade tanken vidare: "Då lägger jag till bara att ha ett arbete och en studiemiljö och ett liv där man kan vara närvarande och ärlig." Att skapa utrymme för autenticitet och mänskliga villkor beskrivs här som en del av utbildningens kärna, något som ställer höga men meningsfulla krav på ledarskapet.

Att tala om *Dancer as Citizen* är ett sätt att erinra oss om varför akademisk utbildning finns. Inte för att producera nyckeltal eller systemanpassade individer, utan för att skapa utrymme för människor att bli till i världen som medvetna, reflekterande och ansvarstagande. I denna förståelse är ledarskap inte en titel, utan en handling som består i att skapa förutsättningar för att kunskap ska kunna leva, förändras och bära mening genom tid och sammanhang. Det är ett ledarskap som inte främst handlar om att styra, utan om att lyssna, hålla och möjliggöra.

Den akademiska ledaren, oavsett formell roll, bär därmed ett avgörande uppdrag. Det är att värna och förnya utbildningens kvalitet inte bara i teknisk mening, utan i dess djupaste syfte: att forma människor som kan tänka självständigt, handla etiskt och verka i gemenskap med andra. Detta är inte en marginell aspekt av akademins verksamhet. Det är dess kärna: att skapa bärkraftiga sammanhang för lärande, att stödja framväxten av bildade samhällsmedborgare och att föra vidare kunskap som en levande och ansvarsbärande kraft. Detta är den akademiska ledarens ansvar och vår gemensamma möjlighet. Det är här framtiden formas, i det stilla, ihärdiga arbetet med att hålla utbildningens mening levande.



Iakttagelser

Utöver de resultat som denna studie genererat har vårt arbete gett upphov till iakttagelser och funderingar som faller utanför dess huvudsakliga syfte och avgränsningar. Dessa observationer har inte analyserats systematiskt, men de har återkommit tillräckligt ofta för att väcka vår nyfikenhet och för att vi ska vilja synliggöra dem som möjliga ingångar till vidare forskning.

Könsfördelning i ledande roller – en fråga om jämställdhet?

I flera av våra möten med ledare har vi noterat att en majoritet av deltagarna varit kvinnor, särskilt i vissa typer av roller. I andra roller har detta mönster varit mindre framträdande. Vi har inte undersökt om detta speglar en faktisk könsfördelning i ledarskap vid de lärosäten vi besökt eller om det är ett resultat av urvalet till våra intervjuer. Ändå väcker iakttagelsen viktiga frågor: Hur ser könsfördelningen ut i olika ledningsfunktioner inom högre utbildning i Sverige? Skiljer sig villkor, förväntningar och möjligheter åt beroende på kön? Och vilka konsekvenser får eventuella obalanser för hur ledarskap utövas och värderas?

Statusrelationen mellan forskning och utbildning

I våra samtal har vi ofta mött uppfattningen att forskning tillskrivs högre status än utbildning. Även om begreppet finare ibland ifrågasatts som för starkt har skillnaden i värdering beskrivits som reell och problematisk. Flera uttrycker frustration över att utbildningens status inte höjts trots tydliga ambitioner. Detta väcker frågor om varför denna obalans består, hur den yttrar sig i akademiska karriärer och styrsystem, och vad som krävs för att utbildningsuppdraget ska erkännas som likvärdigt i akademisk praktik och kultur.

Att (inte) vilja vara ledare

En annan reflektion gäller variationen i hur deltagare förhåller sig till sin roll som ledare. På vissa lärosäten har personer tydligt identifierat sig som ledare och betonat sitt ansvar för verksamhetens utveckling. På andra håll har det funnits en uppenbar ovilja att använda begreppet ledare, och en tendens att tona ned den egna betydelsen för verksamhetens riktning. Dessa skillnader tycks inte vara individuella utan snarare kopplade till lokala kulturer. Det väcker frågor om hur ledarskap förstås och legitimeras i olika kontexter: Vad innebär det att vara ledare i högre utbildning? Vilka föreställningar om

ledarskap är rådande och varför tycks det i vissa miljöer inte vara helt legitimt att framhålla sig som ledare?

Kvalitetssystemets roll i ledning av utbildning i akademien

Nästan samtliga av våra samtal har, utan att vi frågat specifikt, kommit att beröra lärosätenas kvalitetssystem. Dessa har omnämnts i samband med reflektioner om ansvar för utbildningens kvalitet, om skillnader mellan att leda forskning och utbildning, och om uppdragets förutsättningar. Bedömningarna har varierat mellan olika lärosäten: på vissa håll har systemen beskrivits som byråkratiska och fränkopplade, på andra håll som stödjande och riktninggivande. Vår upplevelse är att kvalitetssystemen spelar en viktig roll för hur ledarskap utövas och förstås inte minst genom den frustration eller det engagemang de väcker. Det aktualiserar frågor om vad som kännetecknar ett kvalitetssystem som stödjer snarare än begränsar ledarskap och kvalitetsutveckling inom utbildning.

Att leda konstnärlig akademisk verksamhet – ett osynligt kompetensområde?

I våra samtal med ledare inom konstnärlig utbildning framträder bilden av ett ledarskap som både liknar och skiljer sig från det inom vetenskapliga discipliner. Många av de vi mött har själva en doktorsgrad med vetenskaplig grund, men verkar i miljöer där konstnärlig praktik utgör kärnan i uppdraget. Samtidigt tycks ledarskapet för just konstnärlig utbildning ofta vara osynligt i det större akademiska sammanhanget. Detta blir extra tydligt på större lärosäten där konstnärliga utbildningar utgör en mindre del av verksamheten. Det väcker frågor om vilken förståelse och vilket stöd som finns för ledarskap inom konstnärlig akademi. Hur synliggörs den kompetens och de särskilda förutsättningar som präglar dessa verksamheter? Vad händer när ledarskapets praktik formas i spänningsfältet mellan konstnärlig autonomi, akademiska normer och organisatoriska strukturer utvecklade för en vetenskapligt förankrad akademi?

Avslutande tankar

I sin helhet pekar dessa iakttagelser på komplexiteten i att förstå och stödja ledarskap av utbildning i akademien. De utgör inte svar, men ger upphov till nya frågor. Vi ser dem som frön till lokalt utvecklingsarbete och fortsatt forskning om villkor för ledarskap, om kön och status, om organisatoriska normer och om systemens roll i att forma det som uppfattas som möjligt, önskvärt och legitimt.

Referenser

- Ahlbäck Öberg, S. (2023). *Om akademisk frihet*. SULF:s skriftserie XLIII. Stockholm: Sveriges universitetslärare och forskare.
https://sulf.se/app/uploads/2023/03/Skrift_akademiskfrihet_2023_webb_27_mars_23.pdf
- Ahlbäck Öberg, S., & Boberg, A. (2024). *Ökad kontroll och ökad byråkratisering. En kartläggning av statens styrning av universitet och högskolor*. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund.
<https://suhf.se/app/uploads/2024/04/Okad-kontroll-och-okad-byrakratisering-Ahlback-Oberg-Boberg-mars-2024-REV-1.pdf>
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. (2019). *Tomhetens triumf. Om grandiositet, illusionsnummer och nollsummespel* (3 uppl.). Stockholm: Atlas.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2020). Inledning – problem på universitet och högskolor. I M. Alvesson & S. Sveningsson (red.), *Ledning och (sned-)styrning i högskolan* (s. 23–48). Lund: Studentlitteratur.
- Alvinus, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys. Din handbok till fascinerande vetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
<https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. I A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (red.), *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues* (s. 253–280). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_9
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap*. SULF:s skriftserie XLII. Stockholm: Sveriges universitetslärare och forskare.
<https://sulf.se/app/uploads/2020/05/skrift-akademisktlararskap-svenska-webb.pdf>
- Bolander Laksov, K., & Tomson, T. (2017). Becoming an educational leader – exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 506–516.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1114152>

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). *Developing Collective Leadership in Higher Education: Final Report*. London: Leadership Foundation for Higher Education.

https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/32252/bolden_summary1.pdf?sequence=1

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.

Boström, B. (2011). *Utmaningen. Om ansvar, kvalitet och ledning i universitet och högskolor*. Göteborg: Göteborgs universitet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/28052/gupea_2077_28052_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Coskun, B., Katitas, S., & Arslan, P. (2023). School principals' transformational leadership behaviors as a predictor of teachers' perceptions of organizational commitment. *Research in Pedagogy*, 13(1), 193–207.

<https://doi.org/10.5937/IstrPed2301193C>

Cregård, A., Berntsson, E., & Tengblad, S. (2018). *Att leda i en komplex organisation. Utmaningar och nya perspektiv för chefer i offentlig verksamhet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Crevani, L. (2018). Is there leadership in a fluid world? Exploring the ongoing production of direction in organizing. *Leadership*, 14(1), 83–109.

<https://doi.org/10.1177/1742715015616667>

Crevani, L., & Endrissat, N. (2016). Mapping the leadership-as-practice terrain. I J. Raelin (red.), *Leadership-as-Practice: Theory and Application* (s. 21–49). New York, NY: Routledge.

Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2009). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2009.12.003>

Edenius, M., & Risling, A. (2019). *Prefekt. Framtidens ledarskap för forskning och utveckling*. Stockholm: Sanoma utbildning.

Einola, K., & Werr, A. (2020). HRM i akademien – byråkratiskt nonsens eller vägen till en bättre arbetsplats? I M. Alvesson & S. Sveningsson (red.), *Ledning och (sned-)styrning i högskolan* (s. 157–185). Lund: Studentlitteratur.

Ekman, M., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2020). Omgiven av instrumentalister. Har det akademiska medborgarskapet gått förlorat. I M. Alvesson & S. Sveningsson (red.), *Ledning och (sned-)styrning i högskolan* (s. 187–218). Lund: Studentlitteratur.

Elo, J., & Uljens, M. (2023). Theorising pedagogical dimensions of higher education leadership: A non-affirmative approach. *Higher Education*, 85, 1281–1298. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00890-0>

Environmental, social and governance (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Ewins, K., Fremstad, E., Fossland, T., & Ragnhild, S. (2020). Deliberative leadership: Moving beyond dialogue. I T. D. Solbrekke & C. Sugrue (red.), *Leading Higher Education As and For Public Good: Rekindling Education as Praxis* (s. 107–124). London: Routledge.

Fremstad, E., & Ewins, K. (2023). The critical-constructive potential of academic development: A case study. *Studies in Higher Education*, 48(7), 1097–1110. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2182875>

Fremstad, E., & Ewins, K. (2024). Academic citizenship through the bundle of academic roles. *Journal of Praxis in Higher Education*, 6(2), 42–54. <https://doi.org/10.47989/kpdc488>

Gjerde, S., & Benner, M. (2020). Tratt, consigliere, gisslan eller paraply? Rollen som mellanche i akademien. I M. Alvesson & S. Sveningsson (red.), *Ledning och (sned-)styrning i högskolan* (s. 107–127). Lund: Studentlitteratur.

Gosling, J., Bolden, R., & Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish? *Leadership*, 5(3), 299–310. <https://doi.org/10.1177/1742715009337762>

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>

Haake, U. (2009). Doing leadership in higher education: The gendering process of leader identity development. *Tertiary Education and Management*, 15(4), 291–304. <https://doi.org/10.1080/13583880903335498>

Haake, U., Linberg, O., Rantatalo, O., & Grimm, F. (2023). Leadership in Swedish public organizations: A research review in education and care. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 13(2), 63–68. <https://doi.org/10.18291/njwls.134896>

Haikola, L., & Sveningsson, S. (2020). Om pedagogisk ledning i högre utbildning. I M. Alvesson & S. Sveningsson (red.), *Ledning och (sned-)styrning i högskolan* (s. 129–156). Lund: Studentlitteratur.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Illeris, K. (2015). *Lärande* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Ingerman, Å. (2025). Lärarutbildningarnas akademiska organisering och ledning. I S. Lindblad & L. Lundahl (red.), *Lärarutbildning, makt och politik* (i tryck). Lund: Studentlitteratur.

- Jonsson Cornell, A., & Marcusson, L. (2022). Den akademiska friheten – rättsliga aspekter i ett svenskt perspektiv. I V. Enkvist, L. Lerwall & S. Scheutz (red.), *Vänbok till Hans Eklund. Största möjliga lycka åt största möjliga antal*. Uppsala: Iustus förlag.
- Karlsson, S., Fjellström, M., Lindberg-Sand, Å., Scheja, M., Pålsson, L., Alvfors, J., & Gerén, L. (2017). *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. Stockholm: Sveriges universitets- och högskoleförbund.
<https://suhf.se/app/uploads/2019/09/Högskolepedagogisk-utbildning-och-pedagogisk-meritering.pdf>
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijsselaers, W. H. (2021). Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. *Higher Education*, 82, 19–37.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00620-4>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindgren, M., & Packendorff, J. (2009). Project leadership revisited: Towards distributed leadership perspectives in project research. *International Journal of Project Organisation and Management*, 1(3), 285–308.
<https://doi.org/10.1504/IJPOM.2009.027540>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, H., & Tengblad, S. (2020). Att valla katter i akademins allmänning. Om varför kollegiet behöver chefer! I M. Alvesson & S. Sveningsson (red.), *Ledning och (sned-)styrning i högskolan* (s. 77–106). Lund: Studentlitteratur.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2013). Understanding strong academic microcultures: An exploratory study. Lund: Centre for Educational Development.
https://lucris.lub.lu.se/ws/files/55148513/Microcultures_eversion.pdf
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434-sfs-1992-1434/>
- Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22–28.
<https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Solbrekke, T. D., & Helstad, K. (2025). Utdanningsledelse i høyere utdanning. I T. D. Solbrekke & K. Helstad (red.), *Utdanningsledelse i høyere utdanning – legitime kompromisser* (s. 25–39). Oslo: Universitetsforlaget.

Solbrekke, T. D., Sugrue, C., & Sutphen, M. (2020). Leading in a web of commitments: Negotiating legitimate compromises. I T. D. Solbrekke & C. Sugrue (red.), *Leading Higher Education As and For Public Good: Rekindling Education as Praxis* (s. 107–124). London: Routledge.

SOU 2015:92. *Utvecklad ledning av universitet och högskolor* [även känd som *Ledningsutredningen*].

https://www.regeringen.se/contentassets/8f7d8be9a47a4b2ea6baa1e48173bf84/utvecklad-ledning-av-universitet-och-hogskolor-sou-2015_92.pdf

Stensaker, B. (2017). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions.

International Journal for Academic Development, 23(4), 274–285.

<https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>

Sugrue, C., & Solbrekke, T. D. (2024). Deliberative leadership: Sustainable practices for public universities? *Journal of Praxis in Higher Education*, 6(1), 15–42. <https://doi.org/10.47989/kpdc422>

Svensson, I., & von Knorring, M. (2025). Connecting distributed leadership and leadership-as-practice to increase understanding of leadership as distributed in healthcare practice. *Journal of Change Management*, 25(1), 11–30.

<https://doi.org/10.1080/14697017.2025.2453136>

Sveriges förenade studentkårer, Sveriges universitets- och högskoleförbund, & Sveriges universitetslärare och forskare (12 maj 2022). Gemensamt uttalande för grundlagsskydd av den högre utbildningens frihet. Skrivelse.

<https://suhf.se/app/uploads/2023/03/Gemensamt-uttalande-for-grundlagsskydd-av-hogre-utbildning-och-larosatenas-autonomi-SUHF-SULF-SFS-230302.pdf>

Sveriges universitets- och högskoleförbund (2021). Ställningstagande vad gäller utökat konstitutionellt skydd för akademisk frihet och lärosätenas självrådighet. <https://suhf.se/app/uploads/2022/03/Stallningstagande-akademisk-frihet-och-sjalvradighet-SUHF-oktober-2021.pdf>

Säljö, R. (2015). *Lärande*. Malmö: Gleerups.

Uhl-Bien, Mary (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17, 654–676. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>

Uljens, M. (2017). Non-affirmative theory of education as a foundation for curriculum studies, didaktik and educational leadership. I M. Uljens & R. M. Ylimaki (red.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-Affirmative Theory of Education*. Cham: Springer.

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-58650-2>

Universitetskanslersämbetet (3 april 2025). *Kvalitetssäkring*. Webbresurs.

<https://www.uka.se/om-oss/vara-granskningar/flikar/kvalitetssakring>

Wallo, A., & Lundqvist, D. (2020). *Ledarskap för hälsa och välbefinnande*. Gävle: Myndigheten för arbetsmiljökunskap. <https://mynak.se/wp-content/uploads/2020/03/ledarskap-for-halsa-och-valbefinnande-kunskapssammanstallning-2020-6.pdf>



Om författarna



Kristin Ewins är docent i engelska och föreståndare för Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet. Hennes nuvarande forskning fokuserar på högre utbildning och handlar om kollegialitet och ledarskap, pedagogisk meritering och forskarhandledning.



Eva Svedmark är lektor i universitetspedagogik och föreståndare för Universitetspedagogik och lärandestöd vid Umeå universitet. Hennes forskning utgår från tvärvetenskapliga perspektiv och rör etik, digitalisering, känslor och ledarskap i högre utbildning.



Anna Hultgren är pedagogisk utvecklare på Högskolepedagogiskt centrum vid Örebro universitet, där hon utformat kurser och program som stödjer ledarskap av utbildning i akademien. Hon har arbetat med ledarskapsfrågor inom utbildning i mer än tjugo år.



Lista över lärosäten som deltagit i intervjuer

Platsbesök

Mellan oktober 2023 och september 2024 genomfördes intervjuer i samband med platsbesök vid följande lärosäten:

- Göteborgs universitet
- Högskolan i Borås
- Högskolan i Halmstad
- Kungliga Musikhögskolan
- Kungliga Tekniska högskolan
- Lunds universitet
- Malmö universitet
- Mittuniversitetet
- Stockholms konstnärliga högskola
- Stockholms universitet
- Sveriges lantbruksuniversitet
- Umeå universitet
- Uppsala universitet
- Örebro universitet

Digitala intervjuer

I oktober 2024 genomfördes digitala intervjuer med representanter från följande lärosäten:

- Blekinge tekniska högskola
- Chalmers tekniska högskola
- Försvarshögskolan
- Gymnastik- och idrottshögskolan
- Handelshögskolan i Stockholm
- Högskolan Dalarna

- Högskolan i Gävle
- Högskolan i Skövde
- Högskolan Kristianstad
- Högskolan Väst
- Jönköping University
- Karlstads universitet
- Karolinska Institutet
- Konstfack
- Kungliga Konsthögskolan
- Linköpings universitet
- Linnéuniversitetet
- Luleå tekniska universitet
- Mälardalens universitet
- Röda Korsets Högskola
- Sophiahemmet Högskola
- Södertörns högskola



Utbildning, utbyte och utveckling – för alla som vill vidare

UHR är en myndighet som skapar förutsättningar för att möta behovet av kompetens, nu och i framtiden.

Vi främjar det livslånga lärandet och öppnar dörrar till utbildning, karriär och arbetsliv både i Sverige och internationellt. Vi gör det också enklare att hitta, välja och anmäla sig till en utbildning så att alla som vill vidare får möjlighet att hitta sin plats.

För att lyckas förvaltar och utvecklar vi digitala plattformar och tjänster i samverkan med utbildningssektorn. Vi bidrar även med insikter och rekommendationer som stärker Sverige som kunskapsnation.