

Mot en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet vid Umeå universitet

Sven B Eriksson^{a,*} och Per-Olof Ågren^b

^aUniversitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet; ^bInstitutionen för informatik och Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet

Det pedagogiska ledarskapet inom högre utbildning fokuseras allt mer. Det understryks genom att flera lärosäten föreskriver såväl att pedagogiska ledare ska finnas på olika nivåer som vilka övergripande uppgifter dessa ska ha. Denna artikel är ett resultat av en fallstudie av hur de tillägnade kunskaperna och färdigheterna från kursen Pedagogiskt ledarskap, en kurs för målgruppen studierektorer/pedagogiskt ansvariga eller motsvarande arrangerad av Universitetspedagogiskt centrum, har bidragit till deltagarnas professionalisering av det pedagogiska ledarskapet ett år efter kursens slut. Fallstudien genomfördes genom gruppintervjuer. Respondenterna uttryckte att de fått ett stärkt självförtroende i rollen som pedagogiska ledare samt att kursen bidrog till en professionalisering av rollen som pedagogiska ledare genom att stärka identiteten, att skapa en början till en handlingsetik bestående av delvis delade värderingar kring det pedagogiska ansvaret samt ge utbildning och träning i färdigheter som har sin grund i teoretisk kunskap. Kursen Pedagogiskt ledarskap ger därmed ett stöd i en process mot en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet vid Umeå universitet.

Nyckelord: pedagogiskt ledarskap, professionalisering, pedagogisk kvalitetsutveckling, pedagogiskt ansvarig, studierektor

INTRODUKTION

Det pedagogiska ledarskapet fokuseras allt mer i den högre utbildningen i Sverige. Med pedagogiskt ledarskap kan minst två saker avses: att en ledare är pedagogisk i sitt ledarskap (se till exempel Their 1994, Maltén 2000) eller att en person är ledare över en pedagogisk verksamhet. I denna artikel avses det sistnämnda. På samma sätt kan två typer av ledning av pedagogisk verksamhet urskiljas. Den första typen innebär att som lärare leda undervisning och studenters lärande. Den andra typen innebär att leda en pedagogisk verksamhet på en högre nivå, som inkluderar ett antal lärare, studenter, kurser och eventuellt utbildningsprogram. Med pedagogiskt ledarskap avser vi i denna artikel den andra typen: ett övergripande pedagogiskt ledarskap på en högskole- eller universitetsinstitution.

Det ökande fokuset på och betydelsen av ett fungerande pedagogiskt ledarskap understryks genom bestämda formuleringar i pedagogiska handlingsplaner eller pedagogiska program som fastställs vid lärosäten. Umeå universitet betonar i sin pedagogiska handlingsplan att "medel ska avsättas till pedagogisk ledning inom alla nivåer på universitetet" och att den pedagogiskt ansvariga på respektive nivå har till uppgift att "initiera, stimulera, samordna och utvärdera pedagogisk utveckling". (Pedagogisk handlingsplan för Umeå universitet, 2009, s 9.)

* Författarkontakt: sven.eriksson@upc.umu.se

Uppsala universitet formulerar betydelsen av det pedagogiska ledarskapet på ungefär samma sätt. De skriver att på varje institution och program ska det finnas "... en eller flera pedagogiskt ledningsansvariga personer" som har till uppgift att dels "... utvärdera och följa upp den pedagogiska verksamheten", dels "initiera, stimulera och genomföra pedagogiskt arbete" (Pedagogiskt program för Uppsala universitet, 2008, s 11)

I bägge dessa styrdokument betonas att den pedagogiskt ansvariga ska ha tillägnat sig en utbildning i pedagogiskt ledarskap (eller ska få tillägna sig en sådan efter att ha tillträtt funktionen). I denna artikel presenterar vi en fallstudie där vi har undersökt hur pedagogiska ledare som genomgått en kurs i pedagogiskt ledarskap vid Umeå universitet har påverkats i sina funktioner som pedagogiska ledare ett år efter kursens genomförande. Vi besvarar frågan:

- Hur har de tillägnade kunskaperna och färdigheterna från en kurs i pedagogiskt ledarskap bidragit till deltagarnas professionalisering av det pedagogiska ledarskapet?

Det finns flera exempel på ett vetenskapligt intresse för det pedagogiska (akademiska) ledarskapet i Sverige (se till exempel Haikola 1999, Haake 2004, Nilsson 2005, Nisser 2006) och i andra länder (se till exempel Ramsden 1998, Bryman 2007, Gibbs, Knapper, Piccinin 2009, Jones 2011). Vanligtvis är intresset inriktade mot ledarskapet på rektors-, dekan- och/eller prefektnivån. Vi intresserar oss emellertid för det pedagogiska ledarskap som ligger på studierektorsnivå eller motsvarande. Detta ledarskap sorterar organisatoriskt på mellancheffsnivå, under prefektnivån. Ledarskap på denna nivå har varit föremål för studier, i Sverige (av till exempel Elmgren et al 2000, Eriksson och Ågren 2005; 2007; 2011, Brännström et al 1996) såväl som i andra länder (se till exempel Lefoe 2010), men vi menar att området fortfarande är understuderat.

METOD

Den empiriska delen av studien genomfördes i maj 2011 i form av gruppintervjuer med pedagogiska ledare som ett år tidigare genomgått kursen *Pedagogiskt ledarskap*, arrangerad av Universitetspedagogiskt centrum (UPC) vid Umeå universitet. Skälet till att vi valde intervjuformen framför enkätformen för datainsamling är att vi förutsåg ett väsentligt behov av att ställa följdfrågor och skapa fördjupande resonemang. Genom att en eller fler kurskollegor deltog i samtalet kunde det vara lättare att erinra sig händelser som pågått ett år bakåt i tiden. Därför genomfördes gruppintervjuer istället för individuella intervjuer.

Vi valde att tillfråga de före detta kursdeltagarna som dels hade ett uttalat pedagogiskt ledarskap vid sin institution, dels hade genomfört minst tre av de fyra individuella uppgifterna som ingick i kursen, vilket innebar 11 av kursens totalt 16 deltagare. Sju av dessa tackade ja till att delta i studien. Av praktiska skäl delades dessa in i tre grupper med tre deltagare i en grupp och två deltagare i de två övriga.

Intervjuerna fokuserade i stor utsträckning på vilken betydelse de individuella uppgifterna hade haft för respondenternas arbete som pedagogiska ledare. Ett väsentligt syfte med dessa uppgifter var att fungera som start på olika kvalitetsutvecklingsprocesser i det pedagogiska ledarskapet såväl på individuell nivå som på institutionsnivå.

Intervjuerna med de tre grupperna berörde tre aspekter av pedagogiskt ledarskap:

1. Den egna kvalitetsutvecklingen som pedagogisk ledare.
2. Pedagogisk kvalitetsutveckling av kollegor.
3. Pedagogisk kvalitetsutveckling på organisationsnivå.

Dessutom välkomnade vi att respondenterna reflekterade över andra frågor än dem vi hade förutsett.

Efter transkribering bearbetade vi datamaterialet genom meningskoncentration (Kvale & Brinkman 2009). I denna artikel presenterar vi tolkningarna av datamaterialet på två abstraktionsnivåer, inspirerade av Geertz (1979): erfarenhetsnära respektive erfarenhetsdistanserade tolkningar. De erfarenhetsnära tolkningarna utgörs av en redovisning av intervjuerna som ligger nära respondenternas sätt att formulera sina erfarenheter. Dessa tolkningar kan sägas vara mer praktikhäna och de presenteras under rubrik 4. De erfarenhetsdistanserade tolkningarna har vi gjort med fokus på professionalisering, genom att respondenternas svar kopplades till Millerson och Goodes (Brante, 2009) definition av professionalisering (se nedan). De erfarenhetsdistanserade tolkningarna presenteras under rubrik 5.

OM PROFESSIONALISERING OCH PEDAGOGISKT LEDARSKAP

Under denna rubrik ger vi först en definition av begreppet professionalisering och beskriver därefter vad vi menar med pedagogiskt ledarskap (avsnittet bygger på Eriksson & Ågren 2005). Då denna fallstudie baseras på intervjuer med deltagare från kursen "Pedagogiskt ledarskap" avslutar vi med en översiktlig beskrivning av kursen.

Professionalisering

I *Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner* gör Thomas Brante (2009) en genomgång av ett antal definitioner av begreppet profession. Han konstaterar att det är svårt att hitta en allmängiltig definition då "det är svårt att finna professionernas *differentia specifica*, deras internt gemensamma och externt särskiljande egenskaper" (s 16). Brante redovisar i kapitlet nedanstående definition av Millerson och Goodes som ofta används när man talar om professioner (Brante 2009, s 18).

1. Användande av färdigheter som är grundade i teoretisk kunskap
2. Utbildning och träning i dessa färdigheter
3. Professionellas kompetens garanteras genom examina
4. En handlingsetik som garanterar yrkesintegriteten
5. Utförandet av tjänster för det allmänna bästa
6. En yrkessammanslutning som organiserar medlemmarna
7. Medlemmarna har en känsla av identitet, samt delar gemensamma värderingar
8. Inom området för professionen finns det ett gemensamt språk, som endast delvis kan förstås av utanförstående
9. Professioner skapar nästa generation socialt genom selektion av elever"

Med vår titel på artikeln, *Mot en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet*, menar vi att de personer som utövar ett pedagogiskt ledarskap ska ges möjligheter att utvecklas inom sitt verksamhetsområde. Vi kommer att använda oss av sex av de nio punkterna i definitionen av

Millerson och Goodes ovan när vi gör de erfarenhetsdistanserade analyserna av det empiriska materialet i kapitel 5 för att fördjupa förståelsen av hur ovan beskrivna kurs kan bidra till en professionaliseringsprocess för det pedagogiska ledarskapet. De punkter som inte används är punkterna 3 (Professionellas kompetens garanteras genom examina), 5 (Utförandet av tjänster för det allmänna bästa) och 9 (Professioner skapar nästa generation socialt genom selektion av elever). Skälet till att punkterna 3 och 9 inte används är att de utgår från att det ska finnas en bestämd utbildningsväg till professionen, något som inte är relevant för det pedagogiska ledarskapet på denna organisatoriska nivå. Skälet till att punkt 5 inte är relevant är att verksamheten som pedagogisk ledare i första hand är riktad in mot universitetsorganisationen och inte ut mot en allmänhet.

Pedagogiskt ledarskap

Enligt vår definition i denna artikel har den pedagogiska ledaren, till exempel en studierektor eller programansvarig, en övergripande uppgift att initiera, stimulera, samordna och utvärdera pedagogisk utveckling på en högskole- eller universitetsinstitution.

Vår definition liknar definitioner som andra författare har formulerat. I exempelvis en artikel med titeln "Pedagogisk ledning" gör Ethel Dahlgren (Brännström et al 1996) en genomgång med utgångspunkt från officiella styrdokument och intervjuundersökningar av vad studierektorns pedagogiska ledningsansvar innebär. I sin sammanfattande bedömning skriver hon:

"Att organisera, utveckla och följa upp pedagogisk verksamhet skulle med mitt sätt att strukturera innefattas i pedagogisk ledning. (Dahlgren 1996, s 22.)

Ur definitionen kan också ett antal aktiviteter och roller utkristalliseras. I en studie av studierektorer och deras pedagogiska ledarroll (Elmgren et al 2000, s 80ff) från Uppsala universitet lyfter författarna fram fem olika roller som studierektorerna beskrivit när det gäller deras arbeten. Det är *Inspirationsgivaren* (ett indirekt arbete där man försöker skapa ett klimat för andra lärare), *Kopplaren* (en förmedlande roll), *En i laget* (man är med i olika sammanhang och påverkar), *Påpuffaren* (en mer styrande roll) och *Arrangören* (liknar *Påpuffaren* men är mer administrativt inriktad).

Kursen Pedagogiskt ledarskap – ett sätt att professionalisera det pedagogiska ledarskapet

När man utses till pedagogisk ledare är det vanligt att uppdragets innehåll, i bästa fall, traderas från personer som tidigare haft sådana uppdrag. En risk med detta är att arbetet kan bli osystematiskt, ostrukturerat och oreflekterat. En formaliserad utbildning skulle däremot kunna ge de pedagogiska ledarna större möjligheter att arbeta mer långsiktigt, systematiskt och mer reflekterande.

Universitetspedagogiskt centrum vid Umeå universitet (UPC) har, som ett sätt att professionalisera det pedagogiska ledarskapet, sedan 2002 arrangerat en seminarierie för pedagogiskt ansvariga. I genomsnitt har tre seminarier per termin genomförts. Vid ett flertal tillfällen har deltagare i dessa seminarier påtalat behovet av en utbildning, riktad direkt till studierektorer och andra pedagogiska ledare, om ledning av den pedagogiska verksamheten inom universitetet. Andra ledarskapsutbildningar vid Umeå universitet är riktade till prefekter/motsvarande och är därmed inte tillgängliga för studierektorer och andra pedagogiskt ansvariga.

Som ett svar på detta önskemål organiserar UPC sedan vårterminen 2010 en kurs benämnd *Pedagogiskt ledarskap*. Kursen ges en gång per år och omfattar tio arbetsdagar. Kursen har plats för sexton kursdeltagare och vänder sig till personer som är eller planeras att vara pedagogiskt ansvarig, såsom studierektor, programansvarig eller kursansvarig på en institution eller en fakultet. På UPC:s webbplats presenteras kursen på följande sätt:

”Inom universitetet finns det många exempel på ledarskap. Ett av dem är det pedagogiska ledarskapet. Den här kursen anlägger ett pedagogiskt ledarskapsperspektiv på olika aspekter av utbildning och lärande.” (Pedagogiskt ledarskap, 2011.)

Målen med kursen uttrycks så här på samma ställe:

”Under kursen har du möjlighet att:

- utveckla din insikt i vad ett pedagogiskt ledarskap innebär
- utveckla förmågan att hantera olika intressenters krav på grundutbildningen
- utveckla förmågan att genomföra pedagogiska utvecklingssamtal
- utveckla kunskapen om relevanta styrdokument och implementeringen av dessa
- utveckla förmågan att anlägga pedagogiska perspektiv på utbildningsplaneringsarbetet
- reflektera över vad som är kvalitet i studenternas lärande
- utveckla din insikt om den pedagogiska grundsynens relation till det pedagogiska ledarskapet
- utveckla förmågan att utöva ett pedagogiskt ledarskap” (ibid.)

Under kursen ska deltagarna genomföra fyra individuella uppgifter. Uppgifterna ska kunna fungera som start på olika kvalitetsutvecklingsprocesser i det pedagogiska ledarskapet och är riktade mot den pedagogiska ledaren själv, mot kollegor och mot organisationen.

Den första uppgiften syftar till att deltagarna ska tydliggöra det pedagogiska ledarskapets arbetsfält: arbetsuppgifter, ansvar och organisatoriska gränser. Med utgångspunkt i den egna institutionens organisations- och ledningsstruktur ska deltagarna formulera den pedagogiska ledarens huvudsakliga arbetsuppgifter och också så långt det är möjligt formulera det pedagogiska ledarskapets gränser mot andra ledningsfunktioner vid institutionen.

Uppgift två har som syfte att öka förståelsen för den egna pedagogiska grundsynens betydelse i det pedagogiska ledarskapet. Vi antar att den pedagogiska grundsynen utövar inflytande över hur deltagarna planerar och utför arbetet i deras roller som pedagogisk ledare. Uppgiften innebär att med utgångspunkt i den egna pedagogiska grundsynen på ett reflekterande sätt beskriva hur dessa grundläggande värderingar kring utbildning, undervisningsprocess, lärare och studenter påverkar gärningen som pedagogiska ledare.

Den tredje uppgiften har som syfte att pröva och utvärdera pedagogiska utvecklingssamtal, som en metod att arbeta med pedagogisk kvalitetsutveckling på individnivå. Det görs genom att kursdeltagarna genomför pedagogiska utvecklingssamtal med några kollegor på sin institution och reflekterar över värdet av pedagogiska utvecklingssamtal som instrument i kvalitetsarbetet i grundutbildningen.

Umeå universitets pedagogiska handlingsplan 2010-2013 föreskriver att det ska finnas en pedagogisk handlingsplan på varje institution. Kursdeltagarna får därför som fjärde och sista uppgift inleda arbetet med ett lokalt pedagogiskt handlingsprogram för den egna institutionen. Uppgiften består i att deltagarna beskriver hur ett sådant arbete kan initieras, vad en handlingsplan bör innehålla samt hur den kan implementeras. Det är inte meningen att deltagarna ska skapa en färdig plan, utan snarare att skapa ett ramverk för en sådan och formulera några centrala exempel på vad en pedagogisk handlingsplan för den egna institutionen skulle kunna innehålla.

DIMENSIONER AV KVALITETSUTVECKLING I DET PEDAGOGISKA LEDARSKAPET

Här redovisas de erfarenhetsnära tolkningarna av intervjuerna där vi låter respondenterna ha huvudrollen i presentationen. Tolkningarna presenteras under de tre dimensioner som användes i intervjuerna: kvalitetsutvecklingen av sig själv, av sina kollegor och av sin organisation. Vi presenterar också det mest framträdande resultatet av kursen, en stärkt självkänsla, under egen rubrik sist i detta avsnitt.

Den egna kvalitetsutvecklingen som pedagogisk ledare

Vi frågade om respondenterna ansåg att kursen i pedagogiskt ledarskap hade påverkat deras position och relation till kollegor vid institutionen. Respondenterna svarade att de inte kunde se någon särskild förändring av det slaget.

”Jag tror inte att det är något speciellt som har hänt. Faktiskt. Det enda är att man själv fick veta mer om deras tankar.” (Respondent 2.)

En annan av respondenterna menade att hon hade varit pedagogisk ledare så länge att hennes position redan var etablerad, liksom hennes förhållande till kollegorna. När frågan återkom under samtalen kunde ändå några skillnader skönjas. En respondent fick efter kursen ansvaret för att arbeta med strategisk utveckling av uppdragsutbildning och i det arbetet såg kollegorna respondenten mer som en ledare:

”Jag har indirekt fått nytta av kursen (...) när jag är tillsammans med dem som gör kurserna, funderar och planerar och lägger upp det.” (Respondent 4.)

En av kursens uppgifter handlade om att reflektera över vad den egna pedagogiska grundsynen betydde för det egna pedagogiska ledarskapet. Respondenterna var alla erfarna lärare och hade som sådana en mer eller mindre explicitgjord pedagogisk grundsyn. Frågan var hur denna grundsyn påverkat dem i deras pedagogiska ledarskap. En respondent menade att han ofta tänkte på denna uppgift:

”Den fann jag att jag ofta faller tillbaka på. Den faller jag tillbaka på i min egen undervisning också, inte bara i min roll som ledare, utan även som lärare.” (Respondent 4.)

Liksom föregående respondent satte en annan respondent uppgiftens genomförande i ett betydligt vidare perspektiv än enbart det pedagogiska ledarskapet:

”Jag uppfattar det mer som att det handlar om vilken, om man nu kan tala om värdegrund, vilken värdegrund har jag gentemot andra människor och hur tänker jag kring människors sätt att utvecklas. Det kommer ju att påverka mig som lärare gentemot studenter, det kommer att påverka mig tillsammans med mina arbetskompisar, kollegor, de som jag på något sätt hjälper till att strukturera deras arbete, och även i andra sammanhang, som föreningar eller liknande.” (Respondent 5.)

En tredje respondent fick stöd av uppgiften för att tydliggöra ledarskapet i sin roll som pedagogiskt ansvarig, det vill säga att ta till sig ledarskapsrollen. Vid respondentens institution hade man delat upp det pedagogiska ledarskapet på flera personer och respondenten märkte hur nya pedagogiska ledare hade svårt att ta till sig ledarrollen:

”Det som jag upplever i de här fem ämnesgrupperna, så kommer det in nytt folk, att bli studierektor, vad blir man då? ’Nej, jag är ingen ledare, jag är studierektor.’ Det ser jag hos de nya hos oss, de vill egentligen inte vara ledare.” (Respondent 6.)

För en fjärde respondent betydde uppgiftens genomförande en annan form av självreflektion i det pedagogiska ledarskapet, nämligen att synliggöra för respondenten själv vad som är viktigare än annat i det pedagogiska ledarskapet:

”Men också just det här att synliggöra, men vad är viktigt för mig nu, för det har ju också att göra med när jag är ledare och hur jag är ledare i den här frågan. Alltså, vad är viktigt för mig, vad går jag i gång på, vad reagerar jag negativt på och sådana saker, vad är viktigt, vem är jag till för... alltså, jag gjorde en sån rangordning, i vilken ordning ska man tänka, vem går först, jo, jag är för studenterna, och allt sånt här.” (Respondent 7.)

Kring uppgiften som syftade till att formulera en arbetsbeskrivning för den egna funktionen vittnade en respondent om att den hjälpte henne att i dialog med sin prefekt konkretisera och precisera sitt ansvarsområde:

”... utifrån det så har jag haft en diskussion med min chef där jag har fått, egentligen skulle man kunna säga en snävare beskrivning, men det blir mer realistiskt vad som ska göras. (...) Och det har ju i sig gjort att jag har lättare att säga att, nej, det där är inte mitt bord, men det där är mitt. Alltså, skapa lite mindre stress hos mig.” (Respondent 5.)

Den egna kvalitetsutvecklingen utgjordes främst av en utveckling av den egna värdegrunden i rollen som pedagogisk ledare, både med avseende på pedagogisk grundsyn och med avseende på det egna ledarskapets värdegrund. Dessutom utvecklades respondenternas förmåga att identifiera och synliggöra gränserna för sina respektive funktioner som pedagogiska ledare.

Pedagogisk kvalitetsutveckling av kollegor

Ett sätt för en institution att bedriva kvalitetsutveckling inom ett lärarkollegium är att skapa förutsättningar för samtal kring pedagogisk verksamhet. Den pedagogiskt ansvarige blir då en viktig part för lärare att diskutera pedagogiska möjligheter, problem och erfarenheter med, för att pröva idéer och få stöd i särskilda situationer. På frågan om respondenterna upplevde att detta skedde i högre utsträckning efter kursen, svarar de nekande. De blev förvisso uppsökta av lärare med dylika ärenden, men de hade inte kopplat detta till att de är pedagogiska ledare, utan snarare till att de är erfarna lärare. En respondent skiljde sig emellertid från de övriga och menade att:

”Jag har då så lite undervisning, så att jag kan ju säga att det är till mig i min roll som pedagogiskt ansvarig som de kommer.” (Respondent 3.)

En annan respondent reflekterade också över vem som egentligen är pedagogisk ledare på institutionen och hur detta kunde påverka medarbetarna på institutionen:

”... jag tror att man skulle kunna få en mycket mer effekt och glädje och styrning på saker om man kände sig sedd och ledd på ett schysst sätt. Alltså, någonstans tror jag ju på det. Men jag inser ju svårigheterna med, alltså, hur splittrade våra ledare också blir, med så många splittrade saker att förhålla sig till...” (Respondent 2.)

En uppgift under kursen var att pröva en specifik metod att bedriva individuell pedagogisk kvalitetsutveckling av kollegor: det pedagogiska utvecklingssamtalet. Deltagarna fick i uppdrag att genomföra två pedagogiska utvecklingssamtal med kollegor och därefter reflektera över samtalen och över värdet av utvecklingssamtal som instrument i kvalitetsarbetet.

Respondenterna beskrev emellertid inte deras pedagogiska utvecklingssamtal som det traditionella, systematiska, årsvisa utvecklingssamtalet, utan den form samtalen framträdde i var som ett ”kaffekoppsamtal”. Det innebär att den pedagogiskt ansvarige rörde sig bland institutionens lärare för att samtala med lärare om deras pedagogiska arbete, antingen på en förekommen anledning eller för att bara höra om man kan bidra till att lyfta eller lösa något pedagogiskt problem. En respondent menade att:

”Ja, jag hade den diskussionen bara häromdagen, att klockan tio kom jag tillbaks till mitt rum. Då hade jag varit två timmar... då hade det varit pedagogiska diskussioner. Det var från att någon dörr var öppen till att jag visste att någon hade varit borta. Och man kan tycka att det tar tid, men det är väl investerade timmar att göra det.” (Respondent 3.)

Vad sådana samtal kunde handla om, vittnar samma respondent:

”... låt oss säga att det gick åt helvete i dag, den här uppgiften eller den här tentafrågan, hälften förstod den inte, att man då kan komma och be om hjälp eller stöd eller vända på problemet. Det tror jag man har skapat förutsättningarna för om de [lärarna] är trygga att misslyckas.” (Respondent 3.)

En annan respondent menade att dessa informella samtal även kunde spilla över på viktiga frågor i pedagogikens omgivning, som exempelvis arbetsmiljö:

”... man är den samtalspartner som finns tillgänglig och som går med kaffekoppen eller syns i korridorerna på ett annat sätt. Då blir det en diskussion som inte bara handlar om pedagogiken, utan också om min arbetssituation, min arbetsmiljö.”
(Respondent 5.)

Respondenten menade också att problemet med denna strategi var att det var svårt att fånga alla lärare i sådana samtal. Därför arbetade flera respondenter även med pedagogiska seminarier, som förvisso är ett överindividuell pedagogiskt samtal, men som ändå når lärare på individnivå.

”... någonstans är det viktigt att ha sådana därför att... ja, det kan ju bli så att vissa talas mer med, alltså, vilka var det som satt i fikarummet då? Ja, då fick inte de andra höra hur smart de här gjorde det, på det här sättet, så att man inte befruktar varandra. Det är där jag känner att jag skulle kunna bli duktigare på.”
(Respondent 3.)

När det gäller den pedagogiska kvalitetsutvecklingen av kollegor är det framför allt funktionen som en samtalspartner, ett bollplank för pedagogiska problem och möjligheter som bidrar till kollegors utveckling. En övervägande del av sådana samtal skedde vid enskilda kollegors behov, snarare än att samtalen var systematiserade och/eller kollektiva.

Pedagogisk kvalitetsutveckling på organisationsnivå

Flera av respondenterna vittnade om att vissa kursuppgifter hade relevans för pågående pedagogiska utvecklingsprocesser på organisationsnivå vid deras institutioner. Vid till exempel en institution pågick en utvecklingsprocess som syftade till att skapa en tydligare struktur för utvecklingssamtal mellan prefekt och medarbetare. Respondenten kunde med hjälp av den uppgift som syftade till att genomföra pedagogiska utvecklingssamtal vara med och skapa en sådan struktur för utvecklingssamtalen. Även om denna process initierades oberoende av kursen *Pedagogiskt ledarskap* kunde kursdeltagaren föra in pedagogiska aspekter av lärarnas arbete i utvecklingssamtalen, något som saknats tidigare i utvecklingssamtalen:

”Det som jag har fört in, det är att verkligen jobba med den pedagogiska sidan också.” (Respondent 1.)

Samma respondent menade även att den uppgift som syftade till pedagogisk utveckling på organisationsnivå hade betydelse efter kursens slut. Samtidigt som respondenten genomförde uppgiften kring att utveckla en pedagogisk handlingsplan på institutionsnivå, initierade institutionen ett större arbete med att utveckla, formulera och implementera en pedagogisk handlingsplan.

”Vi fick liksom en tyngd i det, ordentligt strukturerat och att alla var med...”
(Respondent 1.)

En annan respondent uttryckte också att arbetet med en pedagogisk handlingsplan under kursen bidrog till att det utbildningsstrategiska arbetet vid institutionen utvecklades. Deltagaren fick vid sin institution i uppdrag att formulera ett treårigt strategidokument som tog sin utgångspunkt i deltagarens arbete med uppgiften under kursen:

”Det kommer egentligen av det här arbetet vi gjorde med pedagogisk handlingsplan (...) Och det sättet som jag tänkte mig då, det är att börja med den strategiska planen för vår verksamhet...” (Respondent 5.)

En tredje respondent arbetade vid tiden för kursens genomförande med att beskriva och motivera en lång utbildning till en beställare inom universitetet. I det arbetet ingick att formulera en pedagogisk vision för den erbjudna utbildningen. I detta arbete hade respondenten god hjälp av uppgiften att utveckla en pedagogisk handlingsplan.

På organisatorisk nivå har kvalitetsutvecklingen närmast uteslutande bestått i en utvecklad förmåga att skapa pedagogiska styrdokument, vanligtvis pedagogiska handlingsplaner. I den förmågan inbegrips hela processen, från att initiera ett sådant arbete, till att implementera och följa upp dessa styrdokument.

Kursens främsta bidrag: stärkt självkänsla

Vad bidrog kursen främst till när respondenterna reflekterar över sin arbetssituation i dag? Flera respondenter svarade att det främsta bidraget var en stärkt självkänsla i ett arbete som ofta präglas av osäkra förutsättningar och relativ ensamhet. Genom att få tillfälle att spegla sig i andras erfarenheter menade en respondent att kursen hade:

”... varit som ett stöd till mig i min personliga känsla av att, jamen, jag gör rätt saker. Eller, jag gör på rätt sätt. Eller, jag fick bekräftat på något vis att jag duger. Ibland kan det vara det som behövs för att orka gå vidare och säga att: vi gör så här.” (Respondent 1.)

En annan respondent betonade hur kursen gav henne ett större självförtroende att explicit tala om sig själv som pedagogiskt ansvarig:

”Jag tror att det gav lite självförtroende när jag gick kursen. Någonstans vet jag att jag kanske mer säger att jag är pedagogiskt ansvarig. Förr sa jag kanske att jag var studierektor. På något sätt känner jag att jag kan något mer stå för det.” (Respondent 3.)

Ytterligare en respondent uttryckte det som att kursen gav en bekräftelse på att han dög i rollen som pedagogiskt ansvarig:

”Ja, att man duger. Alltså, duger de här [övriga kursdeltagare], så duger jag. För man undrar ju ibland, man är ensam, man jobbar ensam och man har tankar och idéer och funderingar och det är grejor som vill dryfta med de som har liknande arbetsroller.” (Respondent 4.)

Det viktigaste kursen bidrog med var alltså en starkt självkänsla i rollen som pedagogisk ledare. Denna stärkta självkänsla har också gjort att man vågat kliva fram i rollen som ledare.

MOT EN PROFESSIONALISERING AV DET PEDAGOGISKA LEDARSKAPET

Under rubrik 3 redovisade vi en definition av professionalisering bestående av nio punkter varav vi använder oss av sex av dem. Med utgångspunkt i denna definition kan vi föra ett resonemang kring i vilken utsträckning respondenterna menar att kursen har verkat mot något som skulle kunna kallas en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet.

Punkterna 1 (Användning av färdigheter som är grundade i teoretisk kunskap) och 2 (Utbildning och träning i dessa färdigheter) kan till viss del sägas uppfyllas i och med kursens innehåll, främst då med avseende på de individuella uppgifterna.

”Jag tänker även på den här övningen vi gjorde /.../ den tror jag var en bra övning i att också vända lite på sig själv. Hur betar jag mig? /.../ att ställa sig lite utanför och titta på sig själv.” (Respondent 3.)

Nära kopplad till denna punkt är också punkt 4 (En handlingsetik som garanterar yrkesintegriteten). Respondenterna anger att kursen har skapat en viss samsyn, en början till något som skulle kunna kallas en gemensam handlingsetik även om det skulle föra för långt att också hävda att den skulle vara en garant för någon sorts yrkesintegritet. Respondenterna anser dock att det är en bekräftelse på att man ”gör rätt”.

”/.../ i och med att jag har jobbat så länge med det här så kändes det ändå bra, att man kände att man var inne på rätt spår. /.../ någon form av bekräftelse/.../” (Respondent 6.)

Under kursen skapades en gemenskap som flera respondenter uttryckte ett behov av att kunna vidmakthålla och utveckla. Den gemenskapen skulle kunna vidmakthållas genom den seminarieriet för pedagogiskt ansvariga, SPA, som finns vid Umeå universitet men som inte direkt är kopplad till kursen Pedagogiskt ledarskap. Vi kan se denna önskan som ett stöd för punkt 6 (En yrkessammanslutning som organiserar medlemmarna) även om det mer är ett nätverk för pedagogiska ledare än en direkt yrkessammanslutning.

”Så jag menar, den här nätverksdelen, nu träffas vi inte lika ofta, men jag tror att om vi skulle göra det, eller ha något organiserat, så skulle man ytterligare kunna få utbyte av varandra på det här sättet.” (Respondent 5.)

Det vi kan se i intervjuerna är att kursen har bidragit till punkten 7 (Medlemmarna har en känsla av identitet samt delar gemensamma värderingar). Respondenterna talar om en starkt självkänsla som bland annat erhållits genom interaktionen med de övriga kollegorna på kursen. Man säger sig ha stärkts i rollen som pedagogisk ledare och använder sig av den beteckningen i relation till andra kollegor.

”/.../ det tyckte jag var jättebra med kursen, att man träffade en massa liknande roller och fick andra perspektiv /.../ (Respondent 4.)

”Jag tror att det är en känsla hos mig själv /.../ jag uppfattar det som att det är mer hur jag hanterar mig själv i relation till andra, om man säger så. Och en tro på min kompetens och ja, vad som gäller.” (Respondent 5.)

I likhet med punkt 8 (Inom området finns det ett gemensamt språk, som endast delvis kan förstås av utomstående) säger respondenterna att kursen har gett dem sätt att uttrycka sig kring det pedagogiska ledarskapet. Dock uttrycker ingen att språket exkluderar dem som inte är pedagogiska ledare.

”Och det såg jag också nu när jag läste om det jag hade skrivit, att det var just det som ... allt ifrån att definiera ord, värdeord som man går omkring med, vad betyder de, till den pedagogiska grundsynen.” (Respondent 7.)

DISKUSSION

Kursen Pedagogiskt ledarskap har alltså framförallt stärkt självkänslan hos de respondenter som deltagit i studien och den har också gett ett stöd i en process mot en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet vid Umeå universitet med den definition av professionalisering som vi har valt. Vi ser professionalisering mer som en rörelse mot ett tillstånd än ett fast tillstånd. Även om det pedagogiska ledarskapet inte ska vara en specifik profession bör de pedagogiska ledarna bli mer professionella.

Vad betyder det då att det pedagogiska ledarskapet blir mer professionellt? Varför är det viktigt med en professionalisering av det pedagogiska ledarskapet? Vi tar i detta diskussionsavsnitt upp några viktiga anledningar som vi har sett i denna studie och presenterar dem på tre nivåer: individnivån, den kollegiala nivån och organisationsnivån.

På individuell nivå blir man säkrare i sin roll som pedagogisk ledare och därmed tryggare i att våga ta beslut och initiativ. Man får förutsättningar att skapa ett nätverk av likasinnade ledare som kan utgöra stöd i arbetet och i den egna utvecklingen.

Man vågar därmed i större utsträckning kliva fram och bli tydligare som ledare gentemot kollegor och andra ledningsfunktioner. Som pedagogisk ledare får man stöd att driva frågor på en mer strategisk, långsiktig nivå och därmed behöver man inte skapa ad-hoclösningar i så stor omfattning. Genom att hitta ett gemensamt språk, ett gemensamt sätt att prata om olika aspekter av funktionen pedagogisk ledare kan man lättare identifiera och formulera utvecklingsbehov.

På kollegial nivå ser lärarkollegorna en tydligare ledare och vet vem de kan vända sig till i pedagogiska frågor. Även om respondenterna i studien menade att det faktum att de är erfarna universitetslärare också bidrar till att de söks upp för pedagogiska frågor, bidrar en tydlig och resurstilldelad funktion till att lärarkollegor lättare vänder sig till dem. Det finns dessutom ett större krav på att någon samordnar den pedagogiska verksamheten och ser helheter, vilket framstår som en viktig uppgift för den pedagogiska ledaren.

På organisatorisk nivå framstår institutionens ledningshierarki tydligare när pedagogiska ledare blir mer professionaliserade. Den pedagogiska ledaren har bättre förutsättningar för ett mer strategiskt förhållningssätt till pedagogiska utvecklingsfrågor. Dessutom ges institutionerna bättre förutsättningar till ett strukturerat pedagogiskt ledarskap genom att arbetsbeskrivningar är explicitgjorda.

REFERENSER

- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I Lindh, Maria (red). *Profession och vetenskap – idéer och strategier för ett professionslärosäte. Vetenskap för profession*. Rapport nr 8, 2009. Högskolan i Borås.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Brännström, L., Dahlgren, E., & Ågren, P. O. (1996). *Studierektor. Om arbetet som studierektor*. Umeå: Personalutvecklingsenheten, Umeå universitet.
- Dahlgren, E. (1996). Pedagogisk ledning. I Brännström, Lauritz et al: Studierektor. *Om arbetet som studierektor*. Umeå: Personalutvecklingsenheten, Umeå universitet.
- Elmgren, M., Hedin, A., & Thelander, K. (2000). *Och plötsligt var jag studierektor. En belysning av studierektorsrollen och dess möjligheter*. Enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 20, januari 2000. Uppsala universitet.
- Eriksson, S.B. & Ågren, P.O. (2005). Att leda pedagogisk utveckling. Reflektioner kring det pedagogiska ledarskapet. I konferensrapporten *Tänk efter, tänk nytt, tänk om. Universitetspedagogisk konferens i Umeå 2-3 mars 2005*, s 317-330. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
- Eriksson, S.B., & Ågren, P.O. (2007). Den stärkande SPA-lunchen. I konferensrapporten *Utsikter, insikter, avsikter. Universitetspedagogisk konferens i Umeå 27-28 februari 2007*, s 81-94. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
- Eriksson, S.B., & Ågren, P.O. (2011). Den professionelle pedagogiske ledaren. Erfarenheter från en kurs i pedagogiskt ledarskap. (Under publicering).
- Geertz, C. (1979). From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding. I Rabinow & Sullivan (red). *Interpretive Social Science: A Reader*. Berkeley: University of California Press.
- Gibbs, G., Knapper, C., & Piccinin, S. (2009). *Departmental Leadership of Teaching in Research-Intensive Environments. Final report*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Haake, U. (2004). *Ledarskapande i akademien*. Akademisk avhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Haikola, L. (1999). *Att dirigera solister. Om ledning och ledarskap vid Lunds universitet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.
- Jones, D.G. (2011). Academic Leadership and Departmental Headship in Turbulent Times. *Tertiary Education and Management*, 17(4), 279-288.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lefoe, G. (2010). Creating the Future: Changing Culture Through Leadership Capacity Development. I Ehlers, U-D & Schneckenberg (eds.) *Changing Cultures in Higher Education*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, P. (2005). *Ledarutveckling i arbetslivet*. Akademisk avhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Nisser, U. (2006). *Kvinna och prefekt. En rapport om akademiskt ledarskap ur kvinnors perspektiv*. Uppsala: Enheten för kompetens- och organisationsutveckling, Uppsala universitet.
- Pedagogisk handlingsplan för Umeå universitet 2010-2013* (2010). Umeå: Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
- Pedagogiskt ledarskap* (2010). Webbpublikation: Hämtat från <http://www.upc.umu.se/utbildning/kurser/pedagogiskt-ledarskap/> 2011-10-12.
- Pedagogiskt program för Uppsala universitet. Riktlinjer för pedagogisk verksamhet och utveckling* (2008). Uppsala: Uppsala universitet.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Marichamn: Mermerus.

