

Goda exempel

Om tillit och ledarskap för pedagogisk utveckling – vägen framåt

Åse Nygren¹, Jeanette Sjöberg²,
Måns Svensson³ & Eva Löfstål⁴

¹Blekinge Tekniska Högskola & Malmö universitet;

²Högskolan Halmstad; ³Jönköping University;

⁴Blekinge Tekniska Högskola

Inledning

Hur kan vi skapa ett långsiktigt och hållbart pedagogiskt utvecklingsarbete för studenters lärande och för en högre utbildning som håller hög kvalitet? Denna fråga blev aktuell efter att Universitetskanslersämbetet (UKÄ, u.å.) lyfte vikten av att skapa ett varaktigt kretslopp för det pedagogiska utvecklingsarbetet vid landets lärosäten. Som ett led i detta ville vi utforska frågan hur vi kan ta tillvara det kreativa och innovativa arbetet kring pedagogisk utveckling på enskilda lärosäten. I en efterföljande artikel (Nygren & Sjöberg, 2022) lyfte vi fram fyra aspekter som vi menar att ett pedagogiskt utvecklingsarbete behöver rymma för att åstadkomma ett varaktigt kretslopp: systematik, kultur, delaktighet och tillit. Vi betonade samtidigt att utvecklingsarbetet bör vara en integrerad del av kvalitetsarbetet och att detta, det pedagogiska kvalitetsarbetet, måste ses som ett gemensamt ansvar – från den individuella läraren på mikronivå, till kollektivet på institutionen på mellannivån och slutligen till den strategiska nivån, som är kopplad till pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet.

I denna uppföljande artikel tittar vi, två pedagogiska utvecklare och två ledare på mellannivån, närmare på aspekten tillit och resonerar kring den roll tillit spelar i det pedagogiska kvalitetsarbetet. Detta gör vi genom att presentera goda exempel på tillitsbaserade samarbeten mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån.

Vi vill med dessa exempel visa en möjlig väg framåt för att skapa ett långsiktigt och hållbart pedagogiskt utvecklingsarbete.

Tillit som förutsättning för en kvalitetskultur

Genom att koppla vår diskussion till tillitsbaserad styrning intar vi en kritisk ställning till de organisationsmetoder som kallas New Public Management, NPM (Hood, 1991). Flera studier vittnar om att granskings- och kvalitetsprocesser kopplade till NPM har begränsad effekt och flera oönskade konsekvenser (Power, 1997; Rothstein, 2018). Framför allt har NPM kritiserats för att avprofessionalisera yrken genom att bagatellisera agens och ägarskap (Ahlbäck et al., 2016; Bringselius, 2018). Vi menar att medan systematiserade processer och styrning underlättar det pedagogiska utvecklingsarbetet genom att ge en organiserad struktur och främja transparensen, måste dessa vara fast förankrade i den lokala kulturen och bygga på kollegialt deltagande för att få en långsiktig effekt. De måste, med andra ord, bygga på tillit.

Tillitsbaserad styrning är en ledningsfilosofi som främjar förtroende genom att ge anställda frihet och ansvar att fatta sina egna beslut snarare än styra anställda genom strikta regler och övervakning. Det är dock viktigt att påpeka att tillitsbaserade strukturer inte innebär en total frånvaro av kontroll. Kvalitetssäkring kommer att spela en viktig roll även i en tillitsbaserad organisation. Det som tillitsbaserade strukturer framför allt skapar är förutsättningar för psykologisk trygghet och professionellt handlingsutrymme, eftersom normer och processer för kvalitetssäkring av professionerna sker i dialog med ledningen. Flera studier med fokus på organisation och förbättringsarbete betonar vikten av gott ledarskap och organisationsklimat (Alvesson, 2011; Hoppes & Holley, 2013; Babaoglan, 2016; Mårtensson & Roxå, 2016). Tillit diskuteras som en förutsättning för att dela ansvar och uppnå mål tillsammans, både mellan lärare och universitetsledningen och mellan högskolan och regeringen (Angelle, 2010). Dziminska et al. (2018) framhåller tillit som centralt för byggandet av en kvalitetskultur. Centrala komponenter i detta arbete är ledarskap och kommunikation. Tillit och transparens i en organisation ger därtill lägre spänningar mellan olika roller och grupper (Pepper et al., 2010). De är därmed avgörande i framgångsrika

partnerskap när man överbryggar gränserna för administration och innovation inom utbildning (Louis, 2007; Bottery, 2004).

Intressant är att förutsättningarna för att främja förtroendefulla relationer kan kopieras mellan olika sammanhang (Coleman, 1990; Putnam, 2000). Detta gör att tillit lätt kan byggas in i allt förändringsarbete i högre utbildning. I denna artikel menar vi att pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån har nyckelroller. Vi baserar detta på tidigare forskning om den roll som tillit spelar i det pedagogiska utvecklingsarbetet (Bottery, 2004; Little & Green, 2022) och forskning som visar att för att pedagogisk utveckling ska ha en långsiktig och hållbar effekt måste ledare på mellannivån involveras (Gibbs, 2013; Mårtensson & Roxå, 2014; 2016). För att visa vikten av tillitsbaserad styrning kopplat till våra roller som pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån inom högre utbildning idag vill vi belysa hur dessa har förändrats och blivit alltmer komplexa och hur denna komplexitet delvis är kopplad till styrning av högre utbildning.

Högskolepedagogisk utveckling – en kulturell hybrid

Högskolepedagogiken har förändrats avsevärt under de senaste två decennierna som en konsekvens av förändringar i det utbildningspolitiska klimatet (Gibbs, 2013; Saroyan & Trigwell, 2015; Englund, 2018; Maguire et al., 2020). Utveckling och förändring är idag en integrerad del av varje universitetslärares vardagspraktik, från lärarnas individuella arbete på mikronivå till samverkan på mellannivån inom institutionen eller mellan institutioner, till det strategiska arbetet på makronivå, som kopplar an till anställning, meriteringsstrukturer och erkännande av pedagogisk skicklighet (Englund, 2018; Leibowitz, 2015; Leibowitz et al., 2015; Bolander Laksov & Scheja, 2020; Nygren & Sjöberg, 2023). För pedagogiska utvecklare innebär detta att arbetet har förändrats från att enbart fokusera på den enskilda läraren till att även fokusera på lärarlag, pedagogiskt ledarskap och organisationsförändring (Felten et al., 2007, Amundsen & Wilson, 2012).

Denna utveckling har lett till en ökad insikt om hur förändring faktiskt sker inom organisationer (Gibbs, 2013; Clegg, 2009; Barnett, 2014;

Maguire et al., 2020). Även om högskolepedagogiken är fast förankrad i sitt fokus på den enskilde läraren, vilket inkluderar konsultation om aspekter av interaktion mellan lärare och studenter samt studenters lärande och kursutveckling, omfattar den idag också arbete på institutionsnivå, samt arbete på en mer strategisk nivå. Sugrue et al. (2018) menar att detta expanderade uppdrag innebär att pedagogiska utvecklare nu fungerar som ”aktivist-förespråkare” inom högskolan. Detta arbete, menar de, inkluderar modellerandet av ledarskap, förespråkandet av hållbara innovationer, att vara strategisk, att vara politiskt medveten samt att vara medveten om värderingar, makt och positionering inom organisationer (2018). Från detta perspektiv fungerar pedagogiska utvecklare som förändringsagenter (McGrath, 2020). Pedagogiska utvecklare hjälper alltså ledare att identifiera strategier för förändringsinitiativ och hitta medel för dessa initiativ som görs till permanent praxis. När de omdirigerar och sprider kunskap från lokala mikrokulturer över hela universitetet är pedagogiska utvecklare också viktiga distributörer av kunskap (Taylor et al., 2021).

För att kunna utföra detta arbete är pedagogiska utvecklare starkt beroende av en nära koppling till lokala mikrokulturer vid lärosätet (Mårtensson & Roxå, 2014; Leibowitz, 2015). Anledningen är deras position ”mellan kulturer” (Little & Green, 2012). Högskolepedagogisk utveckling existerar i ”ett liminalt tillstånd, beläget mellan och bland andra enheter, som samtidigt är inuti och utanför och varken helt dominerande över, eller underordnade, andra överlappande kulturer inom en given institution” (Little & Green, 2012, vår översättning). Dess kulturella hybriditet, menar Little och Green, rymmer både kreativa möjligheter och vissa utmaningar. En utmaning är just förankring i de lokala mikrokulturerna. Pedagogiska utvecklare måste därför hitta strategier och forma allianser som hjälper dem att navigera i den institutionella maktdynamiken och som ger dem förankring och trovärdighet i de lokala mikrokulturerna.

Ledarskap på mellannivån – med lokal kulturförankring

Eftersom högskolepedagogiken är oreglerad inom svensk högre utbildning vilar ett stort ansvar på det lokala ledarskapet för att tillsammans

med lärare, pedagogiska utvecklare och studenter skapa en ändamålsenlig organisation som bygger på rådande förutsättningar och behov. Faktum är att en kvalitativ utveckling av undervisning och läroplaner inte enbart är beroende av enskilda lärare eller grupper av lärare utan också av ledarskap (Graham, 2012; Mårtensson & Roxå, 2014; 2016). Det gäller i synnerhet den typ av ledarskap som utövas på den organisatoriska nivån mellan lärosätets ledning och enskilda akademiker, det som Hannah & Lester (2009) kallar mesonivån. Ledare på denna mellannivå omfattar roller som till exempel programsamordnare, studierektorer, forskningsledare och prefekter, som alla potentiellt har stort inflytande i akademikers professionella vardag. Dessa ledare interagerar dagligen med enskilda lärare och är del av lokala, kollegiala sammanhang. Samtidigt samordnar de utvecklingen av olika discipliner och program (Graham, 2012). Deras förankring i lokala mikrokulturer tillsammans med deras tvärkontextuella arbete inom organisationen ger dessa ledare på mellannivå en unik position att främja högskolepedagogisk utveckling och organisatorisk förändring (t.ex. Bauer et al., 1999; Gibbs, 2013; Cardoso et al., 2016). Detta beror bland annat på att lokalt ledarskap uppfyller en viktig funktion när det gäller tolkning och acceptans av policyer och strategiska planer (Mårtensson & Roxå, 2014; 2016). Ledarskap på mellannivå har därmed potential för utveckling av lokala undervisnings- och lärandekulturer (Mårtensson & Roxå, 2016).

Ledarskap inom akademien har förändrats på ett grundläggande sätt under de senaste decennierna, delvis som en följd av ett ökat fokus på ledning och ledarskap (Krücken et al., 2013; Degn, 2018; Geschwind et al., 2019), vilket i sin tur har inneburit ett ökat fokus på strategiska åtgärder och ansvarighet inom högre utbildning (Paradeise et al., 2009; Thoenig & Paradeise, 2016). En av de största förändringarna är att traditionellt kollegialt ledarskap, baserat på roterande system och val bland kollegor, har kompletterats med en annan ledningslogik och permanent utsedda chefer (Pechar, 2010). Detta är delvis ett resultat av NPM där genomförandet av Bolognaprocessen med dess krav på samstämmighet, progression och konstruktiv anpassning i utbildningsprogram har varit en stark faktor (Witte, 2006). I de nordiska länder har autonomireformerna ytterligare betonat behovet av effektivitet, uppföljningar och resultatstyrning (Geschwind et al., 2019). Denna komplexitet när

det gäller ansvar, rapportering, maktrelationer och linjeledning har blivit en del av den akademiska vardagen (Geschwind et al., 2019).

Ledare inom akademien är idag involverade i ett komplext samspel mellan managerialism och kollegialitet (Greenwood et al., 2011; Geschwind et al., 2019). Oavhängigt detta tar förändringsinitiativ sin start i och lägger sitt fokus på den lokala mikrokulturen (Knight & Trowler, 2000; Gibbs et al., 2008; Mårtensson & Roxå, 2016). Ledarskap på mellannivån bygger på relationella och kontextuella aspekter och ”ett nära ömsesidigt beroende mellan individ-, grupp- och organisationsutveckling” (Bolden et al., 2008). Detta innebär att ledare navigerar för att bygga upp och behålla legitimitet både inom den formella organisationen och i deras mikrokulturer (Mårtensson & Roxå, 2016). För att lyckas med detta behöver de strategiska partner, som pedagogiska utvecklare, för att ge utvecklingsarbetet riktning och förankring. Detta samarbete mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån bör genomsyras av en förtroendebaserad styrning för att få långsiktig effekt.

Goda exempel på samarbete

I samtal mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivå har vi tagit fram ett antal goda exempel där tillitsbaserad styrning kommer till uttryck. Dessa exempel är tänkta att fungera som utgångspunkt för den avslutande diskussionen kring hur tillit bör få ett ökat utrymme inom det pedagogiska utvecklingsarbetet inom högre utbildning.

1: Exempel från ledare på mellannivå

Kursutvärderingar kan vara ett utmärkt verktyg för lärande, för att diskutera behov av pedagogisk utveckling och för att förbättra undervisningens kvalitet. Kursutvärderingssystem upplevs dock ofta av lärare som betungande då de är bundna av strikta regler och skyldigheter om hur man fyller i kursrapporter och hur man formellt kommunicerar resultat till studenter och chefer. Kursutvärderingarna och processerna kring dem uppfattas därför som ett styrverktyg. Eftersom poängen för varje utvärdering följs upp och redovisas, stärks upplevelsen av enkelriktad ansvarighet ytterligare. Även om processen innehåller en dialog upplever den enskilde läraren att den speglar ett

byråkratiskt och resultatbaserat styrningssystem snarare än att upprätthålla och bygga på förtroende och trovärdighet.

För att ändra på denna negativa utveckling har jag infört en dialogbaserad modell där kvalitetssamordnare och pedagogiska utvecklare träffas för att diskutera kursutvärderingsresultat på en mer aggregerad nivå. Kvalitetssamordnare och pedagogiska utvecklare hjälper här mig att upptäcka pedagogiska styrkor och svagheter inom institutionen samt intressanta mönster mellan institutioner. De övergripande analyserna delas därefter med avdelningens medlemmar, för att ömsidigt diskutera vad man kan lära sig, hur man bygger på styrkor och hur man förbättrar svagheter. Härigenom blir arbetet med kursutvärderingar ett delat ansvar och inte en angelägenhet för den enskilde läraren. Dessutom blir pedagogisk utveckling en integrerad del av dialogen på institutionen. Denna dialog kan i sin tur öppna för en diskussion om innehållet och strukturen i kursutvärderingen, vilket gör att lärare känner sig delaktiga i förbättringen av verktyget. Genom att regelbundet ha sådana dialoger mellan institutionen, kvalitetssamordnare och pedagogiska utvecklare skapas en bättre förståelse för våra olika perspektiv och arbetsvillkor vilket förhoppningsvis också resulterar i ökad tillit.

2: Exempel från pedagogiska utvecklare

Som pedagogiska utvecklare ligger vi i framkant av pedagogisk innovation och bidrar till skapandet av nya pedagogiska metoder. Dessa måste kommuniceras och distribueras inom den akademiska världen och dess organisationer. Traditionellt sprider vi vår kunskap om undervisning och lärande inom universitetet genom kurser och seminarier om högskolepedagogik. Som ett resultat av den ökande akademiseringen av pedagogisk utveckling som yrkesområde är nationella och internationella konferenser också arenor för kunskapsförmedling. På vårt lärosäte, såväl som på många andra, erbjuder vi även Best practice-aktiviteter. För att öka vår dialog med institutionerna har vi initierat årliga institutionsdialoger. I dessa dialoger följer prefekt, pedagogisk utvecklare och kvalitetssamordnare upp aktiviteter i den pedagogiska planen från föregående år och diskuterar institutionens behov för de kommande år. Områden som

diskuteras är pedagogik, karriärplanering och ledarskap. På så sätt kan vi skraddarsy vår verksamhet efter avdelningens behov och utveckla gemensamma strategier för framtiden.

3: Exempel från ledare på mellannivå

Jag har länge arbetat för att förbättra utbildningskvaliteten och har tagit medvetna steg för att integrera tillitsbaserat ledarskap på alla institutionella nivåer. För att uppnå detta tog jag för några år sedan ett initiativ för att erbjuda skraddarsydd ledarskapsutbildning för vår ledning, programledare och professorer. De grundläggande idéerna för detta utbildningsinitiativ utformades kring principerna för tillitsbaserat ledarskap för att sprida kulturen att professionell autonomi i handling och beslutsfattande inte bara uppmuntras utan förväntas. Detta initiativ syftade till att odla en ledarskapsstil som var närvarande och stödjande snarare än en som kännetecknas av instrumentell kontroll. Vi ville ha ledare som kunde inspirera, stärka och lita på den professionella bedömningen av vår fakultet och personal. Detta skulle inte bara berika beslutsprocessen utan också främja en känsla av ägarskap och ansvar bland alla medlemmar i vår akademiska gemenskap. Genom detta initiativ ville vi skapa ett gemensamt språk kring tillit och kvalitet i våra akademiska strävanden. Vi har sett en förändring i kulturen på vårt lärosäte genom att främja ett tillitsbaserat ledarskap. Ledarskap har börjat handla mer om att vara närvarande, engagerad och lyhörd, snarare än att bara övervaka och styra. Syftet var att flytta tyngdpunkten från kvalitetskontroll till kvalitetsutveckling.

4: Exempel från pedagogiska utvecklare

Som pedagogiska utvecklare har vi blivit allt mer involverade i planering och implementering av karriärsystem. Medan fokus under många år har varit att höja värdet av pedagogiska meriter vid sidan av forskningsmeriter – ett arbete som genomfördes väldigt mycket parallellt med andra system – har vi nu nått ett skifte i bemärkelsen att arbetet ska samordnas med kvalitetssäkringssystemet och andra initiativ som drivs av öppen vetenskap och akademiskt medborgarskap. Det är inte längre möjligt för oss som pedagogiska utvecklare att planera och implementera karriärsystem enbart baserat på pedagogiska färdigheter utan att integrera forskningsmeriter,

samarbete och ledarskap (akademiskt medborgarskap). Bedömningen av pedagogisk skicklighet måste spridas, både lokalt och nationellt. Därför arbetar vi tillsammans med dekaner, HR-avdelningar och rekryteringskommittéer med integrering av meriter i karriärsystemet.

Avslutande diskussion

Dessa exempel på konkreta samarbeten mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån där tillit kommer till uttryck illustrerar också ett medvetet kulturbyggande för att främja effektivitet (Gambetta, 1988; Tyler & DeGoey, 1995), risktagande (Tierney, 1988), integritet och lägre spänningar mellan olika roller och grupper (Pepper et al., 2010) inom organisationen. De illustrerar också hur vi tillsammans kan skapa förutsättningar för psykologisk trygghet och professionellt handlingsutrymme. Därmed överbryggas gränser mellan administration och innovation inom utbildning, vilket i sin tur främjar byggandet av en tillitsbaserad kvalitetskultur (Louis, 2007; Bottery, 2004). Den akademiska kulturen formas runt de uppgifter som utförs vid våra lärosäten – utbildningarna vi erbjuder, den forskning vi bedriver och den samverkan som vi utför – samt hur vi kopplar samman dessa uppgifter. Trots de möjligheter som sambandet mellan dessa uppgifter bär, har högre utbildning en cementerad kultur med en långsam horisont för förändring (Nygren & Sjöberg, 2023). Enligt Kelm (2011) finns det till och med ett motstånd inom högre utbildning att pröva nya vägar. Men att förbli livskraftig inför de samhällsutmaningar som högre utbildning förväntas lösa innebär att vi måste ha beredskap för förändring och osäkerhet (Erlyani & Suhariadi, 2021). På så vis skapar vi ett långsiktigt och hållbart pedagogiskt utvecklingsarbete för studenters lärande och för en högre utbildning som håller hög kvalitet.

Förutsättningarna för att driva pedagogisk utveckling är olika för pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån, vilket delvis beror på deras respektive placering och position i organisationen. Samtidigt, vilket kan ses i ovan exempel, finns det mellan dessa funktioner ett ömsesidigt beroende som kan vara fruktbart. Medan pedagogiska utvecklare behöver hitta strategier och forma allianser som hjälper dem att navigera i de lokala mikrokulturerna så behöver ledare på mellannivån strategiska partner för att ge det pedagogiska utvecklings-

arbetet riktning och förankring. Pedagogiska utvecklare kan i denna roll bistå ledare att identifiera strategier för förändringsinitiativ och hitta vägar för att dessa initiativ så småningom kan utgöra permanent praxis. Framgångsrika partnerskap oss emellan, där vi delar ansvar och strävar efter att uppnå mål tillsammans, ger goda förutsättningar för att driva pedagogisk utveckling.

Referenser

- Ahlbäck Öberg, S., & Widmalm, S. (2016). Om att göra rätt även när ingen ser på. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 118(1), 7–17.
- Alvesson, M. (2011). Leadership and organizational culture. I A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Red.), *Handbook of Leadership Studies* (s. 151–164). SAGE Publications.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of educational research*, 82(1), 90–126.
- Angelle, P. S. (2010) An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school, *RMLE Online*, 33(5), 1–16.
- Babaoglan, E. (2016). The predictive power of organizational trust to organizational commitment in elementary and high school teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 83–89.
- Barnett, R. (2014). Thinking about higher education. I P. Gibbs & R. Barnett (Red.), *Thinking about higher education* (s. 9–22). Springer.
- Bauer, M., Askling, B., Marton, S. G., & Marton, F. (1999). Transforming Universities: Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education. *Higher Education Policy Series 48*. Taylor and Francis.
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap*. SULF:s skriftserie XLII.

- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). *Developing collective leadership in higher education*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Bottery, M. (2004). Trust: Its importance for educators. *Management in education*, 18(5), 6–10.
- Bringselius, L. (2018). *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*. (SOU 2018:38). <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/06/sou-201838/>
- Cardoso, S., Rosa, M., & Stensaker, B. (2016). Why quality in Higher Education Institutions is not achieved? *The view of academics, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950–965.
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice, *Studies in Higher Education*, 34(4), 403–416.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Choice Theory*. Harvard UP.
- Degn, L. (2018). Academic Sensemaking and Behavioral Responses – Exploring How Academics Perceive and Respond to Identity Threats in Times of Turmoil. *Studies in Higher Education* 43(2): 305–321. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168796>.
- Dziminiska, M., Fijalkowska, J., & Sulkowski, L. (2018). Trust-building quality culture conceptual model for higher education institutions, *Sustainability*, 10(8): 1–22.
- Englund, C. (2018). *Teaching in an age of complexity: exploring academic change and development in higher education*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Erlyani, N., & Suhariadi, F. (2021). Literature review: readiness to change at the university. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(F), 464–469.

Felten, P., Kalish, A., Pingree, A., & Plank, K. M. (2007). 6: Toward a Scholarship of Teaching and Learning in Educational Development. *To improve the academy*, 25(1), 93-108.

Gambetta, D. (1988). Can we trust trust. I Gambetta, D. (Red.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (s. 213–237). Blackwell.

Geschwind, L., Aarrevaara, T., Berg, L.N., Lind, J.K. (2019). The Changing Roles of Academic Leaders: Decision-Making, Power, and Performance. I Pinheiro, R., Geschwind, L., Foss Hansen, H., Pulkkinen, K. (Red.), *Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-117382_6

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1): 4–14.

Gibbs, G., Knapper, C., & Piccinin, S. (2008). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 416-436.

Graham, R. H. (2012). *Achieving excellence in engineering education: the ingredients of successful change*. Royal Academy of Engineering.

Greenwood, R., Raynard, M., Kodeih, F., Micelotta, E. R. & Lounsbury, M. (2011). Institutional Complexity and Organizational Responses. *The Academy of Management Annals* 5(1): 317–371.
<https://doi.org/10.1080/19416520.2011.590299>.

Hannah, S. T., & Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The leadership quarterly*, 20(1), 34–48.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

- Hoppes, C. R. & Holley, K. A. (2013) Organizational trust in times of challenge: The impact on faculty and administrators, *Innovative Higher Education*, 39(3), 201–216. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9275-y>
- Kelm, O. R. (2011). Social Media: It's What Students Do. *Business Communication Quarterly*, 74(4): 505–520.
- Knight, P., & Trowler, P, (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education* 25(1): 69–83.
- Krücken, G., Blümel, A., Kloke, K. (2013). The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia. *Minerva* 51(4): 417–442. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9240-z>
- Leibowitz, B. (2015). The professional development of academics as teachers. I J. M. Case & J. Huisman (Red.), *Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice* (s. 153–165). Routledge.
- Leibowitz, B., Bozalek, V., van Schalkwyk, S., & Winberg, C. (2015). Institutional context matters: the professional development of academics as teachers in South African higher education. *Higher Education*, 69(2): 315–330.
- Little, D., & Green, D. A. (2012). Betwixt and between: Academic developers in the margins. *International Journal for Academic Development*, 17(3), 203–215.
- Little, D., & Green, D. A. (2022). Credibility in educational development: trustworthiness, expertise, and identification. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 804–819.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1–24.

- Maguire, D., Dale, L. & Pauli, M. (2020). Learning and Teaching Reimagined: A new dawn for higher education. JISC-report.
- McGrath, C. (2020). Academic developers as brokers of change: Insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 94–106.
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2014). *Understanding strong academic microcultures – an exploratory study*. Lunds universitet.
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2016). Leadership at a local level – Enhancing educational development. *Education Management, Administration & Leadership*, 44(2): 247–262.
<https://doi.org/10.1177/1741143214549977>
- Nygren, Å., & Sjöberg, J. (2022). Om pedagogiskt kvalitetsarbete i högre utbildning: vägen framåt. *Högskolepedagogisk debatt*, 2022:1, 55–74.
- Nygren, Å., & Sjöberg, J. (2023). Beyond Teaching and Learning- Rethinking Academic Development in Relation to Quality Enhancement. *International Educational Research*, 6(2), 10–21.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I. & Ferlie, E. (2009). *University Governance*. Springer.
- Pechar, H. (2010). Academic Middle Managers Under the New Governance Regime at Austrian Universities. I L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago & T. Carvalho, *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management* (s. 15–30). Springer.
- Pepper, M. B., Tredennick, L. & Reyes, R. F. (2010) Transparency and trust as antecedents to perceptions of commitment to stated diversity goals, *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(3), 153–162. <https://doi.org/10.1037/a0019645>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. OUP Oxford.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*. I L. Crothers, C. Lockhart (Red.), *Culture and Politics*. Palgrave Macmillan.

Rothstein, B. (2018). *Tillit som grund för framgångsrika organisationer – skolan som exempel*. I Bringselius, L. (Red.), *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik* (s. 39–60) (SOU 2018:38). Elanders Sverige AB.

Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in educational evaluation*, 46, 92–101.

Sugrue, C., Englund, T., Dyrdal Solbrekke, T., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>

Thoenig, J-C., and Paradeise, C. (2016). Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities. *Minerva* 54(3): 293–324. <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9297-6>.

Tierney, W.G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1): 2–21.

Taylor L. K., Kenny, A. N., Perrault, E., & Mueller, A. R. (2021). Building integrated networks to develop teaching and learning: the critical role of hubs. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 279–291. <https://10.1080/1360144X.2021.1899931>

Tyler, T. R., & DeGoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: Procedural justice and social identification effects on support for authorities. *Journal of personality and social psychology*, 69(3), 482–497.

Universitetskanslersämbetet (u.å.). *Pedagogiskt utvecklingsarbete – rapportering av regeringsuppdrag*. <https://gamla.uka.se/pedagogiskt-utvecklingsarbete/pedagogiskt-utvecklingsarbete---rapportering-av-regeringsuppdrag.html>

Witte, J. K. (2006). *Change of degrees and degrees of change: comparing adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna process*. [Doktorsavhandling, University of Twente.]