



Ledelse i akademia: En faglig karrierevei?

En studie om utvikling av kompetanse gjennom ledelse og relevans for kvalifisering til førstelektor og dosent

Leadership in academia: A professional career path?

Trine Bjerva

førstelektor, prodekan for utdanning, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet

trine.bjerva@inn.no

Ingrid Guldvik

professor emerita, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet

ingrid.guldvik@inn.no

Norsk sammendrag

Norge har to karriereveier til toppstillinger i akademia: dosentveien og professorveien. Karriereveiene er definert som likeverdige, men dosentveien framstår mer utydelig enn professorveien når det gjelder vurderingskriterier og karrieremuligheter. Denne artikkelen setter søkelyset på ledelse, og utgangspunktet er at ledelse i liten grad trekkes fram eksplisitt og systematisk i opprykksammenheng til tross for at ledelse blir tematisert i veiledere for vurdering av akademiske karrierer. Artikkelen søker svar på hva mellomledere i akademia tenker om førstelektor-/ dosentløp som karrierevei, hva de tenker om egen lederrolle, og på hvilken måte ledererfaring vil kunne være utviklende for den enkeltes kompetanse og dermed relevant i en opprykksammenheng. Spørsmålene blir belyst gjennom to fokus-gruppeintervjuer med mellomledere i akademia, og de blir drøftet på bakgrunn av nasjonale retningslinjer, teoretisk tilnærming og tidligere forskning. Resultatene tyder på at ledererfaring har stor overføringsverdi med tanke på kompetanseheving både på administrativt og på faglig område, samtidig som erfaringene bidrar positivt til strategisk tenkning og endringsarbeid. Forfatterne foreslår at dokumentasjon av og refleksjon rundt ledererfaring defineres som et utviklingsarbeid, og dermed at det teller med i en helhetlig vurdering av kvalitet og omfang ved opprykk. Tydeligere kriterier for opprykk til førstelektor og dosent enn det som finnes i dag, vil være hensiktsmessig for å få mer forutsigbare vurderinger.

Norske nøkkelord

førstelektor-/dosentveien, lederrollen, kompetanseheving, opprykk

Abstract

Norway has two career paths to top positions in academia; docent (the position is unique for Norway, inasmuch as it is a top academic position equivalent to a professorship) and professor. The career paths are defined as equal, but the docent path appears more unclear than the professor path when it comes to assessment criteria and career opportunities. This article sheds light on leadership, with its starting point being that leadership is explicitly and systematically highlighted in the context of promotion only to a limited degree, even though leadership is addressed in guides for the assessment of academic careers. The authors shed light on which experiences from leadership may be relevant for promotion to senior lecturer and docent. The article seeks an answer to the extent to which leadership is meritorious for qualification within the docent pathway. The question is elucidated through focus group interviews with middle managers in academia, national guidelines and previous research. The results indicate that leadership experience has great transfer value in terms of competence enhancement both in the administrative and professional areas, while at the same time the experience contributes positively to strategic thinking and change work. The authors suggest that documentation of and reflection on leadership experience is defined as development work in itself, and thus that it counts in an overall assessment of quality and scope. Clearer criteria for

promotion to senior lecturer and docent than currently exist would be appropriate in order to obtain more predictable assessments.

Keywords

Senior Lecturer/docent path, the leadership role, skills development, promotion

1 Introduksjon

Stillingsstrukturen i akademia er omdiskutert og utredet i flere omganger, men fortsatt er det to likeverdige karriereveier til toppkompetanse: professorveien og dosentveien. Professorveien går via ph.d./førsteamanuensis og kvalifisering etter bestemte kriterier til professor. Selv om det er rom for faglig skjønn i vurderinger av professorkompetanse, er det relativt klart hva som kreves for å rykke opp til førsteamanuensis og professor. Underdalsutvalget viser til at førstelektor-/dosentveien framstår mer utydelig både når det gjelder kriterier, karrieremuligheter og hvordan denne stigen anvendes i universitets- og høskolesektoren (UH-sektoren) (Meld. St. 18 (2014–2015)).

Strukturendringene i sektoren har antakelig bidratt til at dosentløpet med vekt på undervisning og profesjonsutvikling har blitt mindre attraktivt, både for institusjonene og for vitenskapelig ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2018). Samtidig la *Kvalitetsmeldingen* (Meld St 16 (2016-2017)) og forskriftsendringer i 2018 (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006, §§ 1-2 og 1-4) vekt på økte krav til undervisningsfaglig kompetanse for førsteamanuensis og professor. Forskjellene mellom de to løpene synes derfor å ha blitt mindre.

Våre erfaringer som ledere i akademia og ansvarlige for kompetanseheving blant ansatte er at søknader om opprykk til førstelektor og dosent vurderes ulikt både fordi kriteriene er vage, søknader utformes på forskjellig vis, og sakkyndige utvalg vurderer meritterende arbeider forskjellig. Disse observasjonene støttes av Smith et al. (2020), Bachke og Andersen (2020) og Eriksen et al. (2023). Det som har vært spesielt tydelig for oss, er at erfaring med ledelse i liten grad trekkes fram eksplisitt og systematisk i søknader og i vurderinger. Vi er derfor opptatte av å undersøke hva mellomledere tenker om egen faglig karrierevei, og hvordan ledererfaring kan inngå i kompetanseutvikling for opprykk til førstelektor og dosent.

Artikkelen søker å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hva tenker mellomledere i akademia om førstelektor-/dosentløp som karrierevei?
- Hva tenker mellomledere i akademia rundt egen lederrolle?
- På hvilke måter vil ledererfaring kunne være utviklende for den enkeltes kompetanse og dermed relevant i en opprykksammenheng?

2 Ledelse i de nasjonale føringene for kvalifisering til førstelektor og dosent

Om førstelektor sier forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2006, § 1-5) at kandidaten skal dokumentere omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå til en doktoravhandling. I tillegg skal spesielle kvalifikasjoner innen undervisning og annen pedagogisk virksomhet tillegges stor vekt. Kandidaten skal kunne dokumentere relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning. Universitets- og høskolerådet (2006, 2007) har utarbeidet en veiledning for kandidater som vil søke opprykk til førstelektor. I veilederen fra 2007, punkt a) CV (s. 2), står det at ledererfaring vil være meritterende i den grad en kan dokumentere initiativ til og ledelse av

utviklings- og endringsprosesser faglig, institusjonelt og administrativt. Ledelse kan slik det er framskrevet i retningslinjene, omfatte for eksempel målsetting med arbeidet, planlegging og analyse av resultater. Her gis det eksplisitt rom for at erfaring fra ledelse kan være kvalifiserende for førstelektorkompetanse.

For dosentkompetanse sier forskriften (2006, § 1-3) at det kreves dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet samt pedagogisk utviklingsarbeid og annen pedagogisk virksomhet av høy kvalitet. I tillegg er kravet til dosentkompetanse at kandidaten har høye kvalifikasjoner innenfor for eksempel ledelse av FoU-prosjekter. Samtidig som kriteriene for kvalifisering innen dosentveien er uklare, er det en pågående diskusjon om videreutvikling av måter å vurdere forskningskvalitet og akademiske karrierer på. Det er uttrykt et ønske om å inkludere en større bredde av kompetanser. *Veileder for vurdering i akademiske karriereløp* (Universitets- og høyskolerådet, 2021a) setter ulike kompetanseområder som er relevante for ansettelse og opprykk i UH-sektoren, i fokus gjennom den såkalte verktøykassa, NorCam, som sier at alle ikke nødvendigvis skal gjøre det samme: «Et annet viktig premiss er at det er UH-institusjonene som skal oppfylle lovens formål om forskning, utdanning og samspill med samfunnet. Derfor er det urealistisk og unødvendig at alle vitenskapelig ansatte skal vurderes likt på alle tre hovedformål» (Universitets- og høyskolerådet, 2021a, s. 13). I denne sammenhengen blir spesifikt ledelse- og organisasjonserfaring nevnt. Veilederen peker på ledelse og verv som et av kompetanseområdene, og utvalget legger til grunn en vid betydning av ledelse både innen og utenfor akademia.

Vi vil ta signalene om betydningen av ledelse ved opprykk i retningslinjer og veileder på alvor og belyse hvordan ledelse kan være relevant for opprykk til førstelektor og dosent.

3 Teoretiske tilnærminger og tidligere forskning

Ledelse innenfor en utdanningsinstitusjon har til hensikt å få medarbeiderne til å arbeide for å realisere institusjonens mål, motivere dem til innsats og få dem til å trives (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Spesielt vil FoU-ledelse være en prosess hvor man påvirker forskere til å forstå og være enige i hvilke oppgaver som bør løses, og hvordan dette skal gjøres. Uavhengig av om vi snakker om et institutt eller en forskningsgruppe, vil ledelse være et sett målrettede handlinger for å skape ønsket adferd hos medarbeiderne (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Lederen må tilrettelegge for både individuell og kollektiv innsats for å oppnå felles mål.

Mellomledere i akademia, så som institutt-, seksjons- og fagenhetsledere, har både faglig og administrativt ansvar. De må fordele tiden sin på strategisk ledelse, relasjonelle forhold, informasjon og kommunikasjon samt drift, administrasjon og arbeidsprosesser. I vår sammenheng definerer vi at mellomledere har personalansvar, og at de leder ansatte i undervisnings-, forsknings- og formidlingsstillinger. Lederne opererer i et slags dobbelt byråkrati hvor den faglige linjen domineres av de ulike fagnormene og den administrative linjen styres av en økonomisk administrativ logikk, ofte dominert av regelstyring (Bye, 2018). Ifølge Grund (2016) finnes det ingen patenter på hvordan UH-institusjoner skal organiseres og ledes. Lederne må se helheten og arbeide både på det strategiske og på det operasjonelle nivået. Innad i institusjonene bestemmes den overordnede politikken og økonomien fra institusjonsnivået, men beslutninger knyttet til de underliggende enhetene tilligger enhetslederne. Gjennom sammensetning av fagteam, koordinering av aktiviteter og fordeling av ressurser har de et overordnet ansvar for kvalitet i undervisning. I den administrative linjen har mellomlederne ansvar for personalet, alt fra å rekruttere, motivere og utvikle

medarbeiderne. Nyere forskning identifiserer mellomledernes sentrale rolle i organisasjonen, særlig ved endringer og iverksetting av strategi (Hope, 2015, s. 29). Mellomledere har samtidig en viktig rolle som del av et team i ledergruppa på fakultetet eller egen ledergruppe på institutt/seksjon/fagenhet (Haaland & Dale, 2005).

Ledelse er nært forbundet med læring, som i organisasjoner innebærer at man tilegner seg ny kunnskap, og at man endrer sin adferd på bakgrunn av den nye kunnskapen (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Læring har i denne sammenhengens altså både en kunnskaps- og en handlingskomponent. Videre er systemisk tenkning en hjørnestein for å utvikle en lærende organisasjon (Glosvik, 2010; Senge & Lillebø, 1999). Systemisk tenkning handler ifølge Glosvik (2010, s. 5) om å reflektere over den større helheten den organisatoriske enheten er en del av. En ny leder lærer å se sammenhenger i organisasjonen og erfarer at virkeligheten ser annerledes ut så snart en beveger seg et trinn opp i den organisatoriske pyramiden (Haaland & Dale, 2005, s. 38).

Mange UH-institusjoner har definert virksomheten som en lærende organisasjon. For å utvikle en lærende organisasjon settes søkelyset ikke først og fremst på den enkeltes læring, men på det som skjer i relasjoner mellom lærende aktører (Glosvik, 2010, s. 6). Endringsledelse innen systemisk tenkning bygger på lederens læring om læring, og da er vi i grenseflata mot pedagogikken og pedagogisk utviklingsarbeid. Ifølge ledelseslitteraturen er læring viktig for å tilpasse seg omgivelsene, som langsiktige, strategiske konkurransefortrinn, evne til innovasjon, effektivisering og endring (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 340).

Nasjonale myndigheter har lagt vekt på å styrke ledelsen av UH-sektoren (Meld. St. 18 (2014–2015)). Ledelse i akademia kan imidlertid være utfordrende, fordi de som skal ledes, har høy faglig kompetanse og forventer høy grad av autonomi i jobben. En studie av instituttledere ved daværende Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) viser at informantene mener at ledelse i akademia er krevende. Til tross for at ledelse har fått økt betydning i UH-sektoren, synes ikke mellomlederstillingen å ha spesielt høy status. «Dette kan til dels bunne i en oppfatning av ledelse som overflødig og en inngripen i den akademiske friheten som en vitenskapelig ansatt opplever å ha», mener en av informantene ved HiOA (Skorge & Svantesen, 2016, s. 158). Grund hevder at kunnskapsarbeidere ofte er ledelsesresistente og motarbeider styring og kontroll og pålegg om samarbeid med andre (Grund, 2016, s. 322). Det kan komme av at utdanningsinstitusjoner ofte betegnes som «løst koblede systemer» der det blant annet er lite kontroll med fagfolks aktiviteter og det er løse koblinger mellom beslutninger og iverksetting (Weick, 1982).

Mange ledere rekrutteres fra fagstillinger, og denne overgangen innebærer en hel del utfordringer. Kompetansen de nye lederne har, er ikke i samsvar med oppgavene de møter. Rollen er gjerne mer utfordrende og krevende enn de trodde, og de må gi slipp på noe som er trygt, og som de synes er morsomt (Haaland & Dale, 2005).

Gjennomgangen over viser at det stilles store krav til mellomledere i akademia. Gjennom sine posisjoner skal mellomlederne bidra til å videreutvikle lærende organisasjoner som ivaretar kvalitet i utdanning og forskning, og ikke minst sikre nødvendig endrings- og utviklingsarbeid i sine respektive enheter.

4 Metode

Foreliggende undersøkelse er gjennomført blant mellomledere ved en middels stor norsk institusjon innen høyere utdanning, og fokusgruppeintervju er valgt som metode. Et fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju som gir rom for samhandling mellom informantene i intervjusituasjonen (Brandth, 1996; Morgan, 1997). Vi kunne ha gjennomført

individuelle intervjuer, men fokusgrupper er bedre egnet når en ønsker å utvikle kunnskap som gir en dypere forståelse av meningsdannelse i en gruppe, og når en ønsker å oppnå dynamikk og refleksjon mellom deltakerne (Guldvik, 2002). Vi vurderte derfor fokusgruppeintervju som en hensiktsmessig metode for å frambringe data om mellomlederes meninger om egen kompetanseheving gjennom ledelse.

Sammensetning av informanter bestemmes i stor grad av forskningsspørsmålet, og det er vanligst å benytte en form for hensiktsmessig utvelgelse (Wibeck, 2010). I vår studie fant vi det hensiktsmessig at alle hadde samme type rolle og tilnærmet lik status (Brandth, 1996). De var alle mellomledere i akademia og hadde valgt førstelektor-/dosentveien som karrierevei. Vårt formål var å få fram tanker og meninger omkring ledelse i kombinasjon med karriereopptrykk, og vi vurderte at to fokusgruppeintervjuer med tre og fire deltagere på hvert, dvs. sju informanter, ville være tilstrekkelig (Halkier, 2016).

Videre lagde vi en tematisk intervjuguide med åpne spørsmål eller emner. I tråd med anbefalinger (Patton, 2002) var vi begge to til stede ved fokusgruppeintervjuene. En av oss hadde ansvar for å lede gruppediskusjonen og sørge for at alle kom til orde. Den andre observerte og skrev ned hva hver enkelt sa. Notatene ble ferdigstilt i fellesskap rett etter intervjuene. Vi la vekt på å dokumentere intervjuene nøyaktig fordi vi skulle bruke dem som sitater (Drageset & Ellingsen, 2010). Vi satt med til sammen ti sider notater fra to intervjuer á to timer.

I etterkant av intervjuene gjennomførte vi en kvalitativ analyse i hovedsak ut fra de temaene som var satt opp på forhånd, men også i noen grad ut fra tema som spontant hadde dukket opp i intervjuene (Kvale, 1996). Forskningsspørsmålene og intervjuguiden ligger til grunn for presentasjonen av resultatene. Vi valgte videre å presentere resultatene i form av sitater som kan være illustrerende, men som selvfølgelig forutsetter anonymisering.

Begge forfattere er / har vært i lederstillinger og har jobbet i sektoren lenge. Vi kjenner informantene, men er ikke nærmeste leder eller har personalansvar for noen av dem. Å forske på sin egen sektor har fordeler, men også flere etiske utfordringer. Fordelen med å kjenne både den formelle og den uformelle organisasjonen fører til at vi vet hva folk er opptatte av, og hvilke utfordringer de står i. Samtidig var vi oppmerksomme på vår forforståelse (Thagaard, 2019) som kan føre til at vi tar ting for gitt og ikke stiller spørsmål om viktige tema. Vi har vært bevisste på at vår forforståelse som ledere kan være en utfordring i intervjusituasjonen, noe vi blant annet forsøkte å forebygge ved å være tydelige i rollen som forskere overfor både oss selv og våre informanter. Vi opplevde at informantene inntok en selvstendig posisjon i intervjuene (Thagaard, 2019) og forholdt seg til oss som tilretteleggere for intervjusituasjonen og ikke som mellomledere eller kollegaer. Denne observasjonen ble bekreftet av informantene i etterkant av intervjuene.

Vårt utvalg informanter er så lite at deres refleksjoner ikke nødvendigvis er representative og generaliserbare. Lederne ble forespurt fordi vi kjente til at de jobber med kvalifisering til førstelektor eller dosent samtidig som de er ledere. Slik sett er det sannsynlig at de er mer opptatte av betydningen av ledelse for kompetanseheving enn andre mellomledere i UH-sektoren. Nettopp det var også hensikten med utvalget. Vi ønsket deltagere som hadde erfaringer fra og tanker om ledelse som del av kvalifiseringsløp.

5 Resultater

I dette kapitlet vil vi beskrive og diskutere funnene fra den empiriske undersøkelsen relatert til tidligere forskning og teoretiske tilnærminger. Vi er opptatte av å få kunnskap om førstelektor-/dosentveien som karrierevei for mellomledere og hvilke tanker mellomledere har

om egen lederrolle. På bakgrunn av denne kunnskapen vil vi drøfte hvordan kompetanseheving gjennom ledelse kan være relevant for opprykk.

5.1 Førstelektor-/dosentveien som karriereløp for mellomledere

Informantene våre er på forskjellige steder i sitt kvalifiseringsløp. Noen av dem har vurdert et ph.d.-løp, men har valgt førstelektor-/dosentveien og tenker at dette kan de jobbe med samtidig som de er mellomleder. De har et ønske om å jobbe med utdanning og pedagogisk utviklingsarbeid og liker tanken om å kunne gå inn i flere ulike prosjekter. Én av informantene uttrykker dette slik: «Førstelektorveien er interessant fordi du kan putte mer inn i det enn i en ph.d.» Det er mer fleksibilitet når utvikling trumfer forskning, mener informantene.

Det er stor enighet om at kriteriene for opprykk er utydelige, og informantene gir uttrykk for at dette kan være både positivt og negativt. På den ene siden er det rom for kreativitet og stor frihet i utformingen av en opprykksøknad. Samtidig vil ulike sakkyndige utvalg også kunne tolke kriteriene forskjellig og foreta sine vurderinger på ulikt grunnlag. Én av informantene uttrykker seg slik: «Jeg forventer at komiteen ser at jeg har ledererfaring som skal regnes med. I førstelektorprogrammet er ledelse løfta fram. Som leder driver du fagutvikling sammen med medarbeiderne, og dette er utviklingsarbeid.»

Informantene mener det burde vært utarbeidet tydeligere og mer utfyllende veiledere for opprykk som også sier noe om ledererfaring. Noen mener det hadde vært fint om institusjoner i UH-sektoren hadde hatt sine egne retningslinjer for opprykk innen denne karriereveien. Dette kunne tydeliggjort hva som kreves, men samtidig ført til forskjeller mellom institusjonene i hva som anses som meritterende.

På tross av at informantene alle har valgt førstelektor-/dosentveien, er de samstemte om at denne karriereveien ikke har samme status i academia som professorløpet. Dette opplever de som provoserende. Én av informantene uttrykker seg slik:

Vi er nødt til å ha to veier, ellers vil vi ikke klare å gi undervisningskvalitet og utvikling. Vi trenger samspill og orientering på tvers. Forskningsdelen kjører sitt spor, den blir spissere og spissere. (...) Verdien av kompetansen er ulik, men de har ulike roller. Anerkjennelsen er ulik, det må jobbes med i sektoren. Skal vi lykkes som organisasjon, må vi verne om førstelektor og dosent.

Stillingsstrukturutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2018) slår fast at dosentstigen har en lavere status enn professorstigen, og dette bidrar til at førstelektor-/dosentveien er mindre attraktiv for vitenskapelig ansatte (Bachke, 2020). Selv om årsakene til at våre informanter har valgt førstelektor-/dosentveien er noe forskjellige, er alle informantene grunnleggende interesserte i undervisning og pedagogisk utviklingsarbeid. De er enige om at denne karriereveien har lav status i academia, men at academia trenger kompetansen som kjennetegner begge karriereløp, for å kunne svare ut sitt samfunnsoppdrag. Dette underbygges av Smith et al. (2020), som slår fast at dosentstigen og professorstigen bør framstå og praktiseres likeverdig så lenge Norge beholder begge karriereløpene i academia.

Det kan se ut til at forskjellene mellom de to løpene har blitt mindre (Meld. St. 16 (2016–2017)), men våre informanter tegner et tydelig skille mellom de to karriereveiene. Kandidater som tar førstelektor-/dosentveien, kan i større grad bygge på erfaringsbasert kunnskap, og kompetanseheving kan foregå gjennom flere mindre utviklingsprosjekter, for eksempel ledelse. En utfordring er at kompetansen til søkere med primærekspertise i undervisning og utviklingsarbeid ofte blir vurdert av komiteemedlemmer med primærekspertise innen forskning og publisering (Bachke & Andersen, 2020; Smith et al., 2020), og det kan føre til

bekymring for hvorvidt vurderingen i tilstrekkelig grad vil bli knyttet til utdanningsfaglig kompetanse.

Våre informanter beskriver en kompleks hverdag som mellomledere. En av dem forteller: «Å lede personer som har høyere kompetanse enn deg selv, det er en ny og spennende reise.» En annen slår fast at: «Det er en forventning fra høgskolen om at du skal kvalifisere deg.» Dette gjelder også ledere. Oppsummert tenker informantene at førstelektor-/dosentløpet er en karrierevei for dem, og det beskrives et gjensidig forhold hvor man på den ene siden ser at førstekompetanse kan gi mer trygghet og autoritet i lederrollen, samtidig som det at ledelse er meritterende, kan være en motivasjon i seg selv for å ta en lederrolle.

5.2 Mellomlederrollen i akademia

Vi er interesserte i å vite hvilke tanker mellomledere har om sin lederrolle. Informantene er samstemte om at de kjente studiene godt fra arbeidet som fagansatt, men at lederstillingen gir et nytt utgangspunkt, eller «en ny fjelltopp å se ting fra».

Våre informanter er rekruttert internt til mellomlederstillinger, og de tenker at ledererfaringen de nå opparbeider seg, vil styrke søknaden om opprykk. Vi stiller spørsmålet om det kan være slik at lederansvar hemmer arbeid med kvalifisering. Enkelte er bekymret for at ledelse skal forsinke opprykkarbeidet. Én uttrykker det slik: «Jeg er redd for å bli akterutseilt når jeg har tatt på meg lederansvar.» Samtidig har informantene ulikt syn på hva lederstillingen innebærer for kvalifisering. På den ene siden mener flere at det er minst like vanskelig å finne tid til kvalifisering i fagstilling som i lederstilling. På den andre siden kommer det fram opplevelser av at lederstillingen fører til forsinkelse i karriereutviklingen. Én informant sier: «Uten lederstilling ville det vært enklere å finne sammenhengende tid og bli ferdig. Jeg opplever at det er små huller i kalenderen, men da blir det en vurdering om jeg kan jobbe effektivt med kvalifisering i tre timer.»

Våre informanter har også opplevd at ledelse ikke er noe som nødvendigvis framsnakkes blant vitenskapelig ansatte i akademiske institusjoner. Én forklarer det slik: «Det er spesielle holdninger til ledelse i akademia, det oppleves som at ledelse ikke er en anerkjent rolle å ha, ledelse er nedgradert. Vi blir sett på som en administrativ ressurs, og det snakkes om i en negativ valør.»

Som ny leder vil en erfare at virkeligheten ser annerledes ut enn hva den var som en av kollegiet (Haaland & Dale, 2005, s. 38), noe som kan være krevende. Dessuten kan det oppleves utfordrende å finne sin plass som leder i en kontekst med klare forventninger om autonomi og hvor det stilles spørsmål om en i det hele tatt trenger ledelse (Grund, 2016; Skorge & Svantesen, 2016). Når en blir satt til å lede personer som har høyere kompetanse enn en selv, kan en fort føle seg degradert til en sekretær eller en vaktmester. Som en av våre informanter sier: «Folk vil ikke ledes, men de vil at alt skal være på stell.» Mellomlederne står i en posisjon der de forventes å ha gode systemer for både daglig drift og strategisk arbeid, samtidig som de møter motstand fra autonome fagfolk med høy kompetanse (Weick, 1982). Det krever at mellomlederne utvikler evne til tilpasning til omgivelsene, læring og innovasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

I tillegg til kvalifisering tar mange på seg lederansvar fordi de ønsker å påvirke og bidra i faglig utvikling. De er opptatte av teamarbeid og utvikling av de ansatte og bidrar til å realisere virksomhetens mål om å være en lærende organisasjon (Glosvik, 2010). Mellomlederne må håndtere en situasjon der de faglige og administrative oppgavene er nye, og læringskurven er bratt. Når de samtidig opplever at ledelse ofte har et negativt fortegn, er det overraskende at noen faktisk påtar seg et slikt ansvar (Grund, 2016).

5.3 Kompetanseheving gjennom ledelse

Hva sier så informantene om mellomleders oppgaver og ansvar som kan være utviklende for den enkeltes kompetanse og dermed relevant for opprykk? Informantene viser til stor bredde i relevans. Én informant sier at: «Ledelse gjør at en får dybdeforståelse av organisasjonen.» En annen utdyper: «En får mye realkompetanse gjennom ledelse. Det skal ikke bare være noe som er kjekt å ha ved siden av. At ledelse er meritterende, kan være en motivasjon for å ta en lederrolle.» En tredje tilføyer at: «Ledelsesperspektivet er undervurdert både i emneansvar og studieprogramansvar fordi det krever samarbeid. Det bør være enkelt å argumentere for at ledelsesaspektet er viktig.»

Informantene forteller at de tenker annerledes om egen institusjon og om utdanningsfeltet generelt etter å ha blitt ledere. Det er erfaringer fra både den administrative og den faglige virksomheten som de vil bringe med seg videre over i stillinger som førstelektor og dosent, mener de. Om det administrative området sier én informant: «Jeg har fått et større innblikk i muligheter og hindringer og ser helheten med andre øyne. Vi må ha et helt annet innblikk i alle systemer.»

På det faglige feltet sier en annen informant: «Jeg har fått økt forståelse for muligheter og begrensninger i videreutvikling av studiene. Og en utvidet tanke om hva som kan være lurt. Betydningen av samarbeid med samfunnet omkring oss, at vi går sammen med praksisfeltet.»

En annen sier:

Du blir tvunget inn i en situasjon der du må ta hensyn til mange, ut over ditt eget område. Du kan være ganske avstumpa og sneversynt som ansatt i akademia. Om du vil eller ikke, så må du som leder utvikle deg. Mange hadde hatt godt av å forstå organisasjonen fra et større perspektiv, et metaperspektiv.

Informantene peker også på at de har blitt mer oppmerksomme på strategisk tenkning for hele institusjonen og ikke minst hva samfunnsoppdraget innebærer av samhandling med omgivelsene. Ledelse gir ifølge informantene en bredde og dybde i kompetansen som vil være nyttig for institusjonen. At ansatte har ledererfaring, vurderes som et viktig kompetanseområde også av Universitets- og høyskolerådet (2021a).

Å gå fra en fagstilling til en lederstilling er ofte mer utfordrende enn de fleste tror (Haaland & Dale, 2005). Informantene beskriver en bratt læringskurve knyttet til både administrative oppgaver og drift og oppgaver av faglig og strategisk karakter (Bye, 2018; Grund, 2016). Det handler om dybdeforståelse av organisasjonen og hele utdanningsfeltet, forståelse av hvilke muligheter og begrensninger som ligger i strategisk tenkning, samt betydningen av samhandling på tvers både internt og eksternt.

Når temaet er ledererfaring som meritterende med tanke på opprykk, kommer spørsmålet om dokumentasjon av lederkompetansen opp. Informantene framhever at en som har vært leder, må vise til resultater og dokumentere ledelse av utviklings- og endringsarbeid. Samtidig sier de at det kan være utfordrende å dokumentere en del av det de har gjort som ledere, på en slik måte at det blir mulig å bedømme arbeidet for sakkyndig utvalg.

Et annet interessant spørsmål i denne sammenhengen er hvorvidt kurs innen ledelse bør telle ved opprykk. Våre informanter har alle deltatt på kurs knyttet til ledelse og mener at dette har vært utviklende for dem som ledere og som fagpersoner. Samtidig er kurs greit å dokumentere siden det angir arbeidsomfang i form av timer eller studiepoeng. Vi ser det slik at kurs innen ledelse kan være relevant i en opprykksammenheng, og at dette kan inngå i dokumentasjon på utvikling av egen kompetanse som leder.

Det er lite faglitteratur om høyskole-/universitetslektorers kvalifiseringsløp, men forskning og offentlige utredninger peker som nevnt på at kravene til opprykk for førstelektor og dosent er uklare og omfatter en rekke ulike aktiviteter (Eriksen et al., 2023; Kunnskapsdepartementet, 2018; Smith et al., 2020). Samtidig viser forskning at mellomledere har en sentral rolle i organisasjonen, særlig når det gjelder iverksetting av strategi og endringer (Hope, 2015, s. 29). Slike prosesser vil kunne være mulig å dokumentere gjennom rapporter, beskrivelser og bekreftelser, men det vil være utfordrende hvis kravet til dokumentasjon er en vitenskapelig artikkel. På bakgrunn av gjennomgangen foreslår vi at ledelse vurderes som en egen aktivitet, ett bein, i en opprykksøknad, og at det utvikles systematiske måter å dokumentere denne kompetansen på.

6 Konklusjon

Ledelse blir i liten grad trukket fram eksplisitt og systematisk i opprykksøknader og i kommisjonsvurderinger (Eriksen et al., 2023). Vi har derfor vært opptatte av å undersøke i hvilken grad ledelse kan være meritterende for kvalifisering til førstelektor og dosent.

Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2006, § 1-3) stiller blant annet krav om omfattende forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot yrkesfeltet. I denne sammenhengen vil vi slå et slag for at ledelse defineres som et selvstendig og meritterende utviklingsarbeid, og at det teller med i en helhetlig kompetansevurdering. Dette er i tråd med veilederen for søknad om førstelektorkompetanse fra 2007, som sier at ledererfaring vil være meritterende i den grad det kan dokumenteres. Nettopp dokumentasjon kan ifølge våre resultater være utfordrende. Ved vurdering av kvalitet og omfang på arbeider kan det være fruktbart at komiteer er mer opptatte av bredde i kompetanser enn dybde, og ledelse kan være en måte å vise bredde på.

Det er en pågående diskusjon knyttet til videreutvikling av måter å vurdere forskningskvalitet og akademiske karrierer på, og ledelse- og organisasjonserfaring nevnes spesifikt i *Veileder for vurdering i akademiske karriereløp* (Universitets- og høyskolerådet, 2021a). Nasjonalt er det altså ønskelig å inkludere en større bredde av kompetanser som er relevante for ansettelse og opprykk i UH-sektoren. Samtidig er det en økende bevissthet om at alle ansatte i UH-sektoren ikke nødvendigvis skal gjøre det samme. Det er UH-institusjonene som skal oppfylle lovens formål, mens alle vitenskapelig ansatte ikke nødvendigvis skal vurderes likt i forhold til forskning, utdanning og samspill med arbeids- og samfunnsliv (Universitets- og høyskolerådet, 2021b).

Oppsummert vil vi hevde at ledelse ikke bare er utviklende for den enkelte, men også for organisasjonen som helhet. For å utvikle en lærende organisasjon er systemisk tenkning avgjørende (Glosvik, 2010; Senge & Lillebø, 1999) og at mellomledere tilegner seg ny kunnskap og inntar et metaperspektiv på egen organisasjon for å sikre nødvendig endrings- og utviklingsarbeid. Slik vi ser det, bør ledelse derfor være meritterende for kvalifisering til førstelektor og dosent og inngå i den samlede vurderingen av kvalitet og omfang. Dokumentasjon på egen utvikling gjennom ledelse kan for eksempel være kurs, bekreftelser, rapporter og ikke minst refleksjon rundt egen utvikling i profileringsdokumentet.

Om vi skal ha to karriereløp i Norge, er en egen diskusjon, men så lenge vi har to karriereveier, bør disse være forskjellige, men likeverdige. De to veiene til toppstilling kan utfylle hverandre og ikke konkurrere med hverandre, og førstelektorer og dosenter bør anerkjennes for sin kompetanse, som academia trenger for å utvikle utdanningene og bedre undervisningskompetansen. Forutsigbare vurderinger krever tydeligere kriterier enn det som finnes i dag, og kan fortrinnsvis ligge på et nasjonalt nivå for å unngå store variasjoner mellom ulike

universiteter og høyskoler. Samtidig vil tydeligere kriterier bidra til at sakkyndige utvalg kan vurdere kandidater på likt grunnlag og med fokus på kandidatenes primærkompetanse i undervisning og utviklingsarbeid. Tydelige kriterier vil også bidra til å trygge kandidatens arbeid i opprykkprosessen.

UH-sektoren trenger ansatte med doktorgrad og professorkompetanse, men vi trenger også ansatte som er dedikerte til undervisning og å drive praksisnære utviklingsprosjekter. Behovet for flere typer kompetanse forsterkes av at universiteter og høyskoler stadig blir større og mer komplekse organisasjoner. Samtidig utfordres vi på å bli mer orienterte mot arbeids- og samfunnsliv (Bachke & Andersen, 2020). For å ivareta våre kjerneaktiviteter trenger vi ikke minst gode ledere, ledere som får lov til å konsentrere seg om og utvikle seg som ledere uten at det går på bekostning av egne karrieremessige muligheter.

Litteratur

- Bachke, C.C. (2020). Fakta, frustrasjoner og forbedringspotensialer. En undersøkelse av dagens norske dosentstilling. I C.C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid* (s. 57–74). Cappelen Damm Akademisk.
- Bachke, C.C. & Andersen, A.J.W. (2020). En annen kompetanse. Den norske dosenten i et kriterie- og kompetanseperspektiv. I C.C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid* (s. 17–33). Cappelen Damm Akademisk.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145–165). Universitetsforlaget.
- Bye, B. (2018). *Akademias vaktmestere: Å lede fagfeller - organisatoriske forutsetninger for ledelse i akademia* [Masteroppgave]. OsloMet.
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien*, 5(4), 332–335. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- Eriksen, S., Hakel, K. & Nordkvelle, Y. (2023). *Kvalifisering til førstelektor - en analyse av søkeres og komiteers forståelse og praktisering av opprykksreglene* (Oppdragsrapport), 14/2023. Høgskolen i Innlandet.
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2006-02-09-129). Lovdata. <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060209-0129.html>
- Glosvik, Ø. (2010). Systemisk tenking som grunnlag for leing – ein innfallsvinkel til lærande organisasjonar? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 306–317. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-06>
- Grund, J. (2016). Ledelse av profesjonsutøvere: Personlige erfaringer og refleksjoner. I E. Døving, B. Elstad & A. E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 319–345). Fagbokforlaget.
- Guldvik, I. (2002). Troverdighet på prøve. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(1), 31–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2002-01-02>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Gyldendal Akademisk.
- Haaland, F.H. & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler* (09-05-2018). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/462ebb8a0c444fe2add926eaf6885bde/utvalgsrapport-stillingsstruktur-ved-universiteter-og-hoyskoler.pdf>
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/86d1e31e78b44de6a3a15e913b092bf4/no/pdfs/stm201420150018000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2. utg.). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). SAGE Publications Inc.
- Senge, P.M. & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Hjemmets bokforlag.
- Skorge, K.M. & Svantesen, S.M. (2016). Ledelse i akademia: Når vitenskapelig ansatte blir ledere. I E. Døving, B. Elstad & A.E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 155–184). Fagbokforlaget.
- Smith, K., Hakel, K. & Skjeldestad, K. (2020). Universitetslektorer – en neglisjert profesjonsgruppe? *Uniped*, 43(4), 280–297. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-02>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Universitets- og høskolerådet. (2006). *Veiledende retningslinjer for søknad om vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse* (15-12-2006). https://www.uhr.no/_f/p1/ie784672d-7e0e-4ae3-a60f482713a4618c/endelig_versj_veiledn_retningslinjer-forstelektoroppnykk-desember-2006.pdf
- Universitets- og høskolerådet. (2007). *Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor* (07-11-2007). http://www.uhr.no/documents/Endelig_versjon_sjekk_forstelektor.pdf
- Universitets- og høskolerådet. (2021a). *Veileder for vurdering i akademiske karriereløp; NOR-CAM - En verktøykasse* (29-04-2021). <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nor-cam-veileder-for-vurdering-i-akademiske-karrierelop/>
- Universitets- og høskolerådet. (2021b). *En helhetlig stillingsstruktur i akademia - Fleksible karriereløp for akademiske stillinger i fremtidens UH-sektor* (27-04-2021). <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/en-helhetlig-stillingsstruktur-i-akademia-rapport-fra-stillingsstrukturutvalget/>
- Weick, K.E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Delta Kappa International*, 63(10), 673–676. <https://www.sjtor.org/stable/20386508>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode* (2. utg.). Studentlitteratur.